

X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada de Ensino de História e Educação

"Da Pequena para a Grande Roda." Encontro de Saberes e Poderes no Ensino de História

ISBN: 978-85-9489-155-6

Realização

Apoio



ANAIS DO X ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS
DO ENSINO DE HISTÓRIA E XXIII JORNADA DE
ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

“Da pequena para a grande roda”: encontro de saberes e
poderes no Ensino de História

Organizadoras: Alessandra Gasparotto e Carla Beatriz Meinerz

Edição: Faculdade de Educação da UFRGS

Diagramador: Matheus Zambiasi Roliano

Porto Alegre

2018

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E56

Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (10. : 2018 : Porto Alegre, RS).

Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada de Ensino de História e Educação : "da pequena para a grande roda": encontro de saberes e poderes no ensino de história / organizadoras, Alessandra Gasparotto, Carla Beatriz Meinerz – Porto Alegre : Faced UFRGS, 2018.

1595 p. ; digital.

1. História. 2. Ensino. 3. Educação. I. Jornada de Ensino de História e Educação (23. : 2018 : Porto Alegre, RS). II. Gasparotto, Alessandra. III. Meinerz, Carla Beatriz. IV. Título.

CDU: 93:37

ÍNDICE

Apresentação: “Da pequena para a grande roda”: encontro de saberes e poderes no Ensino de História

23

Carla Beatriz Meinerz

Alessandra Gasparotto

GRD 01. Pesquisas e experiências sobre e com currículos: formação de professores, usos, funções e formas da História

Coordenadores:

Margarida Maria Dias Oliveira (UFRN)

Juliana Alves de Andrade (UFRPE)

Nathalia Helena Alem (IFBA – Campus Eunápolis)

O Ensino de História na formação inicial em Pedagogia: quais conhecimentos têm se fixado?

29

Aline Rodrigues de Souza

Yara Cristina Alvim

Currículo e ensino de história: percursos de pesquisas na escola pública

41

Artur Nogueira Santos e Costa

Gênero no ensino de história - abordagens curriculares e propostas de trabalho

53

Gabriela Schneider

Os Cadernos de História do Projeto “Primeiro, Aprender!”: alternativa no Ensino Médio do Ceará?

61

Isaíde Bandeira da Silva

O caderno de expectativas de aprendizagem e a História escolar: a construção do documento e o espaço de ação dos professores no processo de reforma curricular do Paraná

74

Jeferson Rodrigo da Silva

Maria do Carmo Martins

A Homossexualidade no Ensino de História: conteúdo de História?

83

Joice Farias Daniel

O ensino de História para crianças: código disciplinar e currículo

95

Luciana Fernandes de Aquino

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

O Professor de História quando atua no Ensino Religioso: debatendo a precariedade no fazer docente

105

Marcelo Noriega Pires

Entre currículos e disputas: o componente curricular história em duas versões da BNCC

117

Matheus Oliveira da Silva

A influência dos currículos de História do Brasil e da Argentina no posicionamento de jovens estudantes frente a regimes de exceção e regimes democráticos

126

Rubia Caroline Janz

O Ensino de História no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS-BG

138

Tiago Martins da Silva Goulart

Como se deve formar o profissional de História hoje? Reflexões a partir do Projeto Político e Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Faculdade de História do Campus de Ananindeua – UFPA

150

Wesley Garcia Ribeiro Silva

GRD 02. Ameaças à educação democrática e ao ensino de história: relatos de casos, experiências de resistência e problematizações pedagógicas

Coordenadores:

Fernando Seffner (UFRGS Faculdade de Educação)

Fernando Penna (UFF Faculdade de Educação)

Said Salomón (Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul)

Memória e Resistência: territórios sob ataque

161

Aline Seixas Plácido da Silva

Tamara Juriatti

Neoliberalizando o currículo, neoliberalizando o tempo: tensões entre o Ensino de História e as Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCCs)

170

Carlos Eduardo Barzotto

Tornando-se Sujeito Formador: ocupando o lugar da docência na Licenciatura em História

178

Erika Elizabeth Vieira Frazão

As ocupações das escolas ensinam sobre o direito de aprender e a liberdade de ensinar

191

Fábio Freitas Moreira

Fernando Seffner

O cotidiano em Lukács: contribuições para o debate da neutralidade

198

Felipe Dias de Oliveira Silva

Disputas em Torno do Significante 'Escola Democrática': um estudo comparado entre Estados Unidos e Brasil (1980/2018)

209

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Natália Rodrigues Mendes

A História ensinada no Espírito Santo em tempos sombrios: registros de práticas de professores/as durante a ditadura militar (1964-1985)

222

Miriã Lúcia Luiz

O ensino de História no Ginásio do Espírito Santo na Era Vargas (1937-1945): registros da disciplina em um período autoritário

233

Paula Florinda de Freitas Faria

Reações aos “discursos do político” nas Escolas: problemas atuais

241

Silvia Vitorassi

GRD 03. Democracia em xeque: temas sensíveis e reformas curriculares no ensino de História

Coordenadores:

Bárbara Virgínia Groff da Silva (SEDUC/RS)

Bruno Antônio Picoli (UFFS)

Eduardo Cristiano Hass da Silva (UNISINOS)

“A Guerra Não Tem Rosto De Mulher”: a Segunda Guerra Mundial em sala de aula

254

Bárbara Virgínia Groff da Silva

Passado presente, futuro em suspenso: temas sensíveis e ensino de história

263

Bruno Antonio Picoli

A presença das mulheres nas coleções de Livros Didáticos aprovados pelo PNLD 2018

271

Eduarda Carvalho de Castro Alves

Temas Sensíveis e Currículo: Análise dos escritos de alunos e alunas de um preparatório vestibular popular de Porto Alegre – RS

283

Eduardo Cristiano Hass da Silva

A Lei nº 13.415/2017 da reforma do ensino médio: contexto e desafios para o ensino de história

294

Erick Kayser Vargas da Silva

O PESO DO PASSADO: O ensino de história das Ditaduras em São Paulo e Buenos Aires

304

Juliana Pirola da Conceição Balestra

Camilles, Pierinas e Eunices - condenadas pela razão: mulheres, loucura e ensino de História

315

Muriel Rodrigues de Freitas

GRD 04. Ensino de História Regional: seus lugares e seus saberes

Coordenadores:

Cláudia Sapag Ricci (UFMG)
Cristiani Bereta da Silva (UDESC)
Rosiane Ribeiro Bechler (UDESC)

Narrativas sobre a regionalidade: identidade ou unidade?

328

Cristiano Nicolini

PROJETO CONHECER LONDRINA: Ensinando história nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio da cidade

339

Eliane Aparecida Candoti

Juliana Bueno Grizos de Carvalho

“Os vivos são sempre e cada vez mais governados pelos mortos”: fazendo do cemitério uma ferramenta de estudos Para o ensino médio

351

João Mauricio Martins Prietsch

Imagem e Narrativa como fontes no ensino da história regional: o relato de uma experiência

359

Maria Alayde Alcantara Salim

O ensino de história regional e a invenção do herói: a questão dos usos públicos da história

370

Miriam Bianca Amaral Ribeiro

GRD 05. Ensino de História: Formação de Professores e Saberes Históricos Escolares

Coordenadores:

Juliana Alves de Andrade (UFRPE)

A História da África na formação continuada docente: um relato de experiência 382

Adínia Santana Ferreira

História e Tradição: as efemérides farroupilhas na sala de aula 393

Aline Martins Linhares

Os saberes mobilizados pelos professores de História e sua relação com a História escolar 405

Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira

Fátima Maria Leitão Araújo

O professor de História e os saberes históricos escolares: em busca de respostas 416

Sonia Maria Soares de Oliveira

A quem interessa o Haiti? 425

Soraya Matos de Freitas

Susanna Fernandes Lima

GRD 06. Comunidades tradicionais, práticas interculturais e Ensino de História: saberes e reconhecimento a partir da Lei 10.639/03

Coordenadores:
Carla Beatriz Meinerz (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Marizete Lucini (Universidade Federal de Sergipe)
Andreia Teixeira dos Santos (Escola Estadual Senador Walter Franco - Estância/Sergipe)

Ensino em roda, colcha de retalho e História da Infância e da cultura Africana em sala de aula 439

Ana Lucia Ferraz

Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola na Comunidade Porto D'Areia - Estância/SE: O Projeto Consciência em Movimento (2016-2017) 448

Andréia Teixeira dos Santos

Africanidades: Ensino, Aprendizagens e Recursos Didático-Pedagógicos

461

Aristeu Castilhos da Rocha

Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História: relações possíveis entre comunidades escolares e comunidades tradicionais

474

Carla Beatriz Meinerz

Helen Estéfany dos Santos Pinheiro

Uma análise da aplicabilidade da Lei 10.639/03 na disciplina de História do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, na cidade de Maringá-PR

485

Eloá Lamin da Gama

A Memória Coletiva e o Ensino de História como Experiência Intercultural

497

José Valter Castro

O espaço de Terreiro como espaço educativo

506

Patrícia da Silva Pereira

Educação do Campo: comunidades quilombolas de Nordestina- Bahia e seus saberes culturais

517

Raiele dos Santos Mota

Taiuze Do Rosario Lima

GRD 07. Memórias sensíveis em tempos de guerras de memórias: patrimônio e educação histórica

Coordenadores:

Carina Martins Costa (UERJ)

Lana Mara Siman (UEMG)

Soraia Dutra (Colégio de Aplicação – UFMG)

O acervo de nós: a escola Maria Ortiz como Patrimônio Cultural do Sítio Histórico de Itapina-ES

527

Andre Malverdes

A Escola Pública de Itoupava Norte: experiências e expectativas no contexto de nacionalização e modernização (Blumenau/SC, Décadas de 1930-1950)

517

Anne Caroline Peixer Abreu Neves

Políticas de Memórias do Caldeirão da Santa Cruz do Deserto e sua inserção no Ensino de História

537

Antônia Lucivânia da Silva

Paula Cristiane de Lyra Santos

Outras Memórias Possíveis

562

Antônio Carlos Siqueira Dutra

“Isso é coisa da macumba?” As religiões afro-brasileiras nas salas de aula e nos museus

575

Carolina Barcellos Ferreira

A cidade como possibilidade para o ensino de História

588

Claudia Ferreira de Melo

O espetáculo dos objetos e o teatro de memória encenado pelo Museu da Cidade de Governador Valadares/MG

599

Lucinei Pereira da Silva

A educação patrimonial e a Pequena África: Memória e identidade negra na zona portuária da cidade do Rio de Janeiro

612

Marta Cristina Soares Dile Robalinho

Viviane Fernandes Silva

Estamos mesmo a ouvir-te, Tom? Uma análise de um material educativo do Instituto Tom Jobim

625

Soraia Freitas Dutra

Maria do Céu de Melo

GRD 08. No ensino da História, partidarismo versus objetividade é mesmo a questão?

Coordenadores:
Luis Fernando Cerri (UEPG)
Michele Rotta Telles (Rede Estadual de Educação do Paraná)
Norma Lúcia da Silva (UFTM)

MULTIPERSPECTIVIDADE, OBJETIVIDADE E IDENTIDADES: Reflexões sobre o Ensino de História da “Guerra do Paraguai”

641

Éder Cristiano de Souza

TERRITÓRIO EM DISPUTA: o debate público em torno da construção da BNCC de História

654

Fabiana Rodrigues de Almeida

O livro didático de história ideal – o debate sobre a “Nova Histórica Crítica”, de Mário Schmidt

664

Luis Fernando Cerri

GRD 09. Ensino de História, metodologias e projetos de intervenção didática na sala de aula

Coordenadores:
Edilza Joana Oliveira Fontes (UFPA)

A apropriação da consciência histórica pelas crianças

674

Adriana Kivanski de Senna

Fabíola Delsale Diniz Guerreiro

O estudo da memória e da identidade cultural na formação do pensamento histórico de estudantes dos anos finais do ensino fundamental

683

Adriana Santos de Olivera

Professor Marximiniano e suas aulas sobre Socialismo Científico

691

Ailton Marcos dos Reis

A Experiência do Teatro do Oprimido: uma abordagem sobre raça, gênero, e sexualidade na Educação Básica

702

Amanda Aragão Barreto

Educação feminina: uma experiência na EJA, empoderamento e revolução na apropriação do conhecimento histórico

710

Chiara Lemos Monteiro Carvalho

Imagens no Ensino de história: A utilização da fotografia no processo de ensino aprendizagem

720

Clara Zandomenico Malverdes

Por que do crescente apoio da população brasileira para um governo militar? – Uma questão de Cultura Histórica

728

Cristiana de Lima Tomaz Abrantes

Ensino de História e Educação Patrimonial em Mosqueiro: Possibilidade de Ensino e Pesquisa

735

Daniel Rodrigues Tavares

Temporalidade, anacronismo e o ensino de história

749

Edgar Cabral Viegas Borges da Cruz

Ensinar e aprender história no 6º ano do ensino fundamental: reflexões sobre o tempo e o pensamento histórico

764

Elaine Aparecida Mayer

Ensino de História: Representações e Concepções da Infância nos Livros Didáticos dos Anos Iniciais

778

Elaine Silveira Mello Silva

Rita de Cássia Grecco dos Santos

O uso de sambas-enredo nas aulas de História: uma proposta metodológica

795

Fabiolla Falconi Vieira

A contribuição da Olimpíada Nacional de História do Brasil para construção de uma consciência histórica aos alunos da Escola Estadual Hildebrando Ferro Bitencourt participantes da 9ª edição da ONHB

807

Herika Fabíola Barros de Souza Oliveira do Valle

Maria do Socorro Magalhães de Souza

O Ensino de História com base nas narrativas (auto)biográficas enquanto processo de Pesquisa Formação

820

Janine Dorneles Pereira

Jorge Luiz da Cunha

O uso de jogos nas aulas de História do ensino médio integrado no IFRS Campus Bento Gonçalves

833

Letícia Schneider Ferreira

Ditadura civil-militar no Brasil: análise da memória construída pelos jovens e uso do ensino de história como ferramenta de reparação

843

Licia Gomes Quinan

A alimentação como tema para o ensino de História

855

Luciana dos Santos Menezes

Consolidação da leitura e da escrita: uma experiência com a elaboração de diários e ensino de História no Ensino Fundamental

867

Manoel José Ávila da Silva

Rompendo Com os Discursos de Neutralidade Através do Ensino de História Com a Temática Ditadura Militar Brasileira (1964-1985)

885

Rafael Fiedoruk Quinzani

José Iran Ribeiro

A pintura rupestre de Monte Alegre (PA) como fonte histórica: uma possibilidade no sexto ano do ensino fundamental

892

Rafael Printes Albarelli de Castro

Perspectivas sobre pluralidade e patrimônio cultural em uma coleção de livros didáticos de História: Transformações políticas no ensino de História

903

Thays Merolla Piubel

História das mulheres em escrita de si: possibilidades para o ensino de história

916

Viviane da Silva Moreira

GRD 10. História Digital e Formação Histórica em espaços educacionais escolares e não escolares

Coordenadores:

Alexia Pádua Franco (UFU)

Marcella Albaine Farias da Costa (Doutoranda em História UNIRIO e professora da educação básica na rede particular de ensino)

Caminhos da Ditadura em Porto Alegre: Ensino de História através da tecnologia digital

928

Anita Natividade Carneiro

GRD 11. Povos indígenas e o Ensino de História: 10 anos da Lei n.º 11.645/2008

Coordenadores:

Danilo Braga (Professor indígena de História e Doutorando em História (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Juliana Schneider Medeiros (Professora de História da rede estadual do Rio Grande do Sul e Doutoranda em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Soraia Sales Dornelles (Professora Doutora do Departamento de História (Universidade Federal do Maranhão)

O uso de diferentes artefatos culturais para a aplicação da lei 11.645/2008: outros olhares para a temática indígena na escola

937

Cledes Antonio Casagrande

Luana Barth Gomes

A temática indígena entre textos e as imagens

946

Léia Adriana da Silva Santiago

Nayane Ribeiro da Silveira

História indígena e ensino superior: balanço e desafios

959

Soraia Sales Dornelles

História e Cultura dos Povos Indígenas na Formação de Professores em Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe - 10 Anos da Lei 11.645/08

972

Tathiana Santos Soares

GRD 12. Aprender História no Século XXI: Desafios dos saberes de diferentes fontes no ensino de História – jogos, quadrinhos, canções e séries.

Coordenadores:

Edilson Aparecido Chaves (IFPR – Curitiba)

Lucas Victor Silva (UFRPE)

Nilton Mullet Pereira (UFRGS)

Rafael Reinaldo Freitas (UNEMAT/GPEDUH/UFMT)

Stone Age: uma abordagem didática possível aplicada ao Ensino de História

984

Bruno Barros da Silva

Wesley Anderson de Carvalho Barbosa

Histórias e tempos: algumas experimentações

994

Celoí Pereira

Cynthia Farina

Ensino de História e as Histórias em Quadrinhos: possibilidades e reflexões

1006

Fabian Filatow

Experiências na Sala de Aula: Tretas entre a Música e a Educação Histórica

1019

Gabriel de Souza

Darth Vader e a ascensão dos fascismos: uma proposta de ensino com o filme Star Wars Episódio III: A Vingança Dos Sith

1032

Giovan Sehn Ferraz

Produção de narrativas cinematográficas e micro-história: a propósito das contribuições da estética documental de Eduardo Coutinho para a didática e a prática de ensino de História

1044

Humberto Perinelli Neto

Rodrigo Ribeiro Paziani

Mangás de segunda guerra mundial: apontamentos

1057

Janaina de Paula do Espírito Santo

Sobre empatia histórica e imaginação: o uso do RPG no ensino de história

1068

Juliano da Silva Pereira

Do porto de Ararituaba até as minas de Cuiabá: as monções em um jogo de tabuleiro

1080

Ligia Souza Guido

Ensino de história e as diferentes representações sobre o passado: a construção dos conceitos e da imaginação histórica através de produtos culturais midiáticos

1088

Meri Emeli Alves Machado

Limites e Possibilidades Para o Emprego de Jogos Digitais no Ensino e Aprendizagem de História

1100

Paulo Alexandre da Silva Filho

GRD 13. Ensino de História e educação étnico-racial: reflexões, debates e ações na perspectiva do pensamento decolonial

Coordenadores:
Carla de Moura (SEDUC/RS)
Mara Cristina de Matos Rodrigues (UFRGS)
Maria Telvira da Conceição (URCA-CE)
Mônica Martins da Silva (UFSC)

A questão étnico-racial nos principais paradigmas historiográficos do século XX 1113

Cibele Aparecida Viana

Heranças Africanas: Disputas e silêncios na Educação básica 1126

Fabio Lobão Marques dos Santos

Jéssica Miranda de Souza

Saber histórico escolar e discussões decoloniais: potencial crítico em narrativas docentes sobre sua práxis 1137

Kátia Luzia Soares Oliveira

“Gente, só é feliz quem realmente sabe que a África não é um país”: Rap na sala de aula como proposta de trabalho para as relações étnico-raciais na Educação Básica 1149

Laura Ferrari Montemezzo

HISTÓRIAS NÃO CONTADAS: o ensino de história nas escolas de Itapagipe/MG e valorização da memória das populações negras 1160

Maria Rita de Jesus Barbosa

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA: memórias e experiências de docentes da Educação Básica 1175

Odair de Souza

GRD 14. História e memórias de professores de História

Coordenadores:
João Paulo Gama Oliveira (UFSE)
Lisiane Sias Manke (UFPEL)
Magno Francisco de Jesus Santos (UFRN)

Zilda Diniz Fontes – educadora além de seu tempo 1186

Alline Rodrigues Bento

João Baptista de Mello e Souza: memórias de um professor de História do Colégio Pedro II

1196

Sônia Maria da Silva Gabriel

GRD 15. Aprendizagem, metodologia do ensino e avaliação em temas controversos da História

Coordenadores:

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (UFPR)

Marcelo Fronza (UFMT)

Andressa Oliveira Garcia Pinheiro de Oliveira (Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesserolli – Curitiba)

“Um tirano está de volta!”: o cinema e a aprendizagem histórica de temas controversos

1205

Aline de Souza Maciel

Daniela Boaventura Daubian

Oswaldo Rodrigues Junior

Ideias Históricas de Jovens Estudantes do Ensino Médio Acerca da Criminalidade Infantil: Cinema e Aprendizagem Histórica

1215

Amanda Goveia da Costa

Igor Cavalcante Soares

Richard Santos Salazar

O tema da "história difícil" em teses e dissertações produzidas no Brasil

1223

Carla Gomes da Silva

A Reconstrução da Consciência Histórica sobre a Demarcação das Terras Indígenas no Brasil

1237

Cláudia Senra Caraméz

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Lugar da história difícil do Vale do Ribeira nos currículos escolares de São Paulo e Paraná

1248

Cristina Elena Taborda Ribas

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

APRENDIZAGEM HISTÓRICA: as mulheres nas narrativas históricas de estudantes sobre a Guerra do Paraguai

1257

Daniele Sikora Kmiecik

"Destruir a postura machista:" Ideias históricas de jovens estudantes do Ensino Médio acerca da violência contra a mulher

1271

Evelyn Nunes Guimarães

Márcia Gabrielle da Silva Almeida

Thamara Luiza da Silva e Lima

Vale do Ribeira: histórias, sujeitos e sentidos

1279

Geraldo Becker

Uma proposta de instrumento de avaliação em história para o ensino médio: a prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas

1287

Laira de Azevedo Pinheiro

O significado da aprendizagem histórica para os jovens e os documentos oficiais do Ensino Médio

1299

Lidiane Camila Lourençato

Memórias gustativas a partir de narrativas escritas por estudantes do Curso Superior Tecnologia em Gastronomia do IFSC campus Florianópolis Continente

1311

Luciano de Azambuja

Ideias históricas de jovens estudantes do Ensino Médio acerca da Primeira Guerra Mundial: Cinema e Aprendizagem Histórica da "Burdening History"

1323

Pedro Ernesto Stela Trentin

Rodrigo Frasson

Ensino de História, Historiografia e Literatura: trabalho escravo e trabalho livre no conto Virginius (1864) de Machado de Assis

1330

Raul Costa de Carvalho

Alunos do Ensino Médio e suas Aprendizagens Sobre o Papel dos Migrantes na História de Roraima

1340

Rutemara Florencio

Consciência histórica, neurociência e aprendizagem de temas controversos da história

1353

Sergio Antonio Scorsato

Conflitos: disputas entre narrativas e sentidos na relação entre cultura e consciência histórica em uma pesquisa colaborativa no IFPR (Campus Curitiba)

1363

Thiago Augusto Divardim de Oliveira

A dimensão histórica do rap “Maçonaria”: uma experiência em aula de história

1373

Victor Póvoas Jucá Corrêa Lima

GRD 16. Ensino de História e conhecimento profissional docente: narrativas na/da formação

Coordenadores:

Mariana de Oliveira Amorim (Rede municipal Rio de Janeiro e doutoranda em Educação pela UFRJ)
Nadia Gaiofatto Gonçalves (Grupo de Estudos “Ensino de História” e a formação inicial e continuada de professores (DTPEN/UFPR – Docente – Curitiba-PR))
Viviane Grace Costa (SEEDUC/RJ e especialista em Ensino de História pelo CESPEB/FE/UFRJ)

As histórias sobre a disciplina História: vozes de professoras no interior da Bahia sobre a profissionalização docente (1980-1986)

1384

Celia Santana Silva

Quando o professor de História vira Coordenador Pedagógico: As situações de Estudo e a busca de um saber ambientalizado

1390

Felipe Nóbrega Ferreira

Um buraco no muro: brechas descoloniais e a formação de professores de história

1402

Henrique Safady Maffei

Conscientização histórica e transformações sociais: narrativas autobiográficas e o exercício da cidadania a partir das aulas de história

1413

Jorge Luiz da Cunha

Lucas Dalfolo Cassanta

NARRATIVAS DE PROFESSORAS NO COLETIVO: Experiência formativa, profissional e os sentidos constituídos sobre o Ensino de História

1422

Magda Madalena Tuma

O professor reflexivo e a construção do conhecimento histórico escolar: narrativas plurais no currículo de História a partir da lei 11.645-08

1434

Maria de Fatima Barbosa da Silva

VOZES SILENCIADAS: Jovens, o Ensino de História e os programas de avaliação em larga escala no Rio de Janeiro

1445

Maryangela Mattos da Motta

Tornar-se professor de história: Um discurso de formatura do curso de História Parfor/UFRRJ

1454

Patricia Bastos de Azevedo

As culturas juvenis e o ambiente escolar: uma proposta de análise

1466

Rafael Terra Dall' Agnol

GRD 17. A temática indígena no ensino de história: reflexões a partir da lei 11.645/08.

Coordenadores:

Maria Perpétua Baptista Domingues (Professora da educação básica SEEDUC/RJ e Doutoranda em História Social pela UNIRIO)

Rafaela Albergaria Mello (Professora da educação básica SEEDUC/RJ e Mestre em educação pelo Mestrado Profissional do Colégio Pedro II)

O visível que não é visto: índios e sua representação nos livros didáticos de História

1474

Clebert dos Santos Moura

O ensino da história Indígena: o desafio de produzir novas fontes

1484

Clovis Antonio Brighenti

Rosângela Daiana dos Santos

Deixem o macarrão na cozinha: uma análise sobre a comemoração do Dia do Índio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

1492

Giovana Camargo Todan

A presença de alunos indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT 2009 a 2016

1503

Marcos Serafim Duarte

A temática indígena na escola: um relato de experiência

1515

Rafaela Albergaria Mello



APRESENTAÇÃO

“Da pequena para a grande roda”: encontro de saberes e poderes no Ensino de História

Carla Beatriz Meinerz e Alessandra Gasparotto

“*Da pequena para a grande roda*” empresta expressão cunhada pela Mestre Janja – Rosângela Costa Araújo, capoeirista angoleira e professora na Universidade Federal da Bahia (ARAÚJO, 2015a). Inspirados na capoeira, compreendida enquanto um movimento social com epistemologia própria, propusemos um encontro de saberes e poderes no Ensino de História, numa roda composta pelas tramas e diferenças dos muitos sujeitos, grupos e comunidades que nos constituem. Para Rosângela Costa Araújo, “é na pequena roda (grupo) que são aprendidos os elementos da capoeira e na grande roda (sociedade mais ampla) que esses conhecimentos os(as) constituem enquanto capoeiristas” (2015b).

Durante os dias 16, 17 e 18 de julho de 2018 congregamos corpos e mentes em sessões de diálogo, grupos de reflexão docente, conferências, mesas de debates, atividades culturais, sarau de poesia e saídas a campo, refletindo sobre os saberes e os poderes no Ensino de História. Durante as atividades propostas pelo evento, temas como educação popular, colonialismo, gênero e sexualidades, democracia, saberes sociais, liberdade de ensinar e direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e saberes tradicionais, currículos, formação docente, usos do passado, história regional, temas sensíveis, práticas interculturais, saberes escolares e experiências de professores/as de história, povos indígenas, jogos, quadrinhos, didática e metodologias foram abordados a partir de diferentes perspectivas analíticas.

São distintos os saberes que se encontram e disputam espaços no Ensino de História: saberes dos povos das comunidades tradicionais, saberes das lutas políticas e dos movimentos sociais, saberes escolares e saberes acadêmicos. Do nosso ponto de vista, nenhum é superior ao outro, todavia precisamos pontuar possíveis relações hierarquizantes que colocam uns em



superioridade aos outros.

Aprendemos com Sandrali de Campos Bueno (Iyá Sandrali) que todos os saberes são tradicionais porque estão numa comunidade com alguma tradição, seja ela denominada científica, escolar ou de terreiro, por exemplo. O saber compartilhado é o que nos move, é o que move nossas possibilidades de contribuir em projetos emancipatórios para a humanidade.

Inspirados em Nilma Lino Gomes (2017) afirmamos que os movimentos sociais possuem uma epistemologia específica, amparada na qualidade dos saberes construídos nas lutas por emancipação, capaz de desestabilizar e criar processos políticos e pedagógicos fundamentais. Desejamos a equidade desses saberes em nossas comunidades de pertencimento, o que significa reconhecer que não é apenas o saber acadêmico que constitui nossas ações educativas e investigativas. Os recentes movimentos de ocupação das escolas em todo nosso país, por exemplo, construíram novos saberes acerca do que podemos pensar sobre a educação.

Nosso desejo, ao organizar o evento e pensá-lo a partir destas referências, é ampliar o diálogo da história escolar e acadêmica com a diversidade da vida, demarcando não só a pluralidade de todos os sujeitos, saberes, práticas, conhecimentos e técnicas, como também o papel do/a professor/a de História em tempos de cerceamento da liberdade de ensinar. Tal diálogo se faz na relação direta com as experiências dos/as professores/as da educação básica, característica diferencial das *Jornadas de Ensino de História e Educação* promovidas pelo *GT Ensino de História e Educação da ANPUH-RS* e do *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*.

Saberes tradicionais, por exemplo, podem ser compreendidos enquanto aqueles criados e recriados na dinâmica cultural de comunidades organizadas com base em tradições preservadas pela força da oralidade, através de lideranças ou mestres. Os mestres tradicionais podem ser líderes indígenas, quilombolas, afro-brasileiros, de comunidades ribeirinhas ou de povos de terreiro, com saberes próprios e fundamentais para a sociedade brasileira. As organizações onde os mestres tradicionais atuam podem ser consideradas espaços de memória, patrimônios materiais e imateriais locais. Griôs, lideranças quilombolas e indígenas, sábios na



relação com as plantas medicinais e com a cultura ancestral de suas comunidades, mestres espirituais, mestres da música e do artesanato, entre outros, **guardam saberes que a Universidade e a Escola pouco conhecem.** São reconhecidos pela sua comunidade através de suas ações, como curandeiros, artistas, líderes religiosos, lideranças políticas, contadores de histórias, cantadores, tocadores, entre muitos outros. Por vezes, recebem também reconhecimento e certificação de centros de saber universitários e escolares, acadêmicos e de órgãos públicos das diferentes esferas do executivo e legislativo. Algumas lideranças guardam e fazem circular conhecimentos construídos pelo conjunto de alguns grupos e são capazes de torná-los patrimônio com os quais o Ensino de História precisa dialogar.

Trata-se do reconhecimento de distintas sabedorias e da nossa necessidade de conhecê-las na perspectiva do diálogo intercultural. Infelizmente, não vai longe o tempo em que se desejava apenas a apropriação de diversos saberes - especialmente os aqui chamados de tradicionais, para uso científico, não apenas por parte da indústria farmacêutica, mas também entre intelectuais das ciências humanas.

A interculturalidade, no caso brasileiro, propõe transgredir esse caminho e criar ações mais intensas no sentido da construção de um contexto de equidade capaz de compor as premissas do reconhecimento do direito do outro no diálogo entre diferentes culturas. Segundo Neusa Vaz e Silva,

É necessário que se tome com seriedade as culturas, ou seja, reconhecê-las e respeitá-las em seu direito de ter mundo próprio e principalmente não serem impedidas por coerção em suas possibilidades de desenvolvimento real. Tal direito foi negado totalmente às culturas originárias das Américas, à época da colonização e ainda hoje em alguns processos “civilizatórios”, não oferecendo condições, ou até mesmo, promovendo a anulação da capacidade para pensar, ver, sentir, organizar e reproduzir o que o povo compreende como seu mundo. Não é oportunizada a possibilidade de que as culturas modelem sua materialidade desde seus próprios valores e metas. E, na verdade, as relações entre as culturas devem processar-se com base na observação prática do direito de cada cultura ser si mesma. (SILVA, 2009, p. 44)

Essa perspectiva circunscreve-se nos movimentos que atuam na perspectiva de uma possível descolonização do saber científico, também reconhecido como pensamento decolonial. No Brasil, do ponto de vista educativo, a LDBEN, e as diretrizes correlatas, assim como o Plano Nacional de Educação, estão em consonância com tal perspectiva epistêmica. O Relatório



Mundial da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Cultura, a Ciência e a Educação) intitulado *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*, publicado em 2009, oferece sólidos argumentos sobre a importância de investir na diversidade cultural como dimensão essencial do diálogo intercultural, na construção de estratégias para o desenvolvimento sustentável, na garantia do exercício das liberdades e dos direitos humanos.

Saberes tradicionais, endógenos, locais ou originários, saberes das lutas políticas ou dos movimentos sociais, saberes escolares e saberes acadêmicos, são múltiplas formas de conceituar e compreender esse processo de mudança na relação de trocas que estabelecemos como sujeitos, em nossas ações dentro e fora dos espaços acadêmicos e escolares. Tratar dessas temáticas num encontro que reuniu professores/as e pesquisadores/as do campo do ensino de história e da educação expressa um desejo de debate plural e politicamente equitativo. Avançamos no reconhecimento que tradição todos/as temos e que nenhuma é superior à outra, quando comprometida com um projeto humanitário e democrático.

Inspiremo-nos na formação da Capoeira Angola:

A pequena roda é definida como local de treino e prática de elementos diversos, que se fazem corporais numa leitura de simultâneos encantamento/desencantamento e rivalidade/aceitação. Essas questões são direcionadas para a grande roda, como sendo o lugar de trânsito desses conhecimentos, suturando, igualmente, a aceitação e a rejeição acerca da realidade vivida. Como a atuação na pequena roda e na grande roda é orientada pela cosmovisão africana, ou seja, pelo fundamento do dendê, o compartilhamento do espaço de criação coletiva rompe com a lógica da competitividade produtivista, em benefício da celebração da vadiagem. Nesse sentido, a roda não deve ser compreendida tão somente como um espaço de decisões, mas também de riscos, testes e improvisos. E o jogo de capoeira também deve ser compreendido como um jogo infinito, que não acaba. Por se tratar de um “diálogo de corpos”, muitas vezes uma “resposta” a uma “pergunta” corpórea realizada pode levar anos para se concretizar. (ARAÚJO, 2015b)

Partindo dos conhecimentos e aprendizados partilhados nas pequenas e na grande roda da XXIII Jornada de Ensino de História e Educação/RS e do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, apresentamos os Anais do nosso evento. Eles se constituem de textos produzidos por professores/as e pesquisadores/as que participaram dos Grupos de Reflexão Docente (GRD) realizados durante o encontro. Os GRDs consistem em sessões de discussão de trabalhos previamente enviados pelos/as participantes, a partir de um tema central e de questões propostas pelos/as coordenadores/as de cada *Grupo*.



Assim, nestes Anais estão reunidos cento e trinta e cinco textos que pautaram as discussões dos dezessete GRDs, que contemplaram diferentes temáticas, abordagens e questionamentos, tais como currículo e formação de professores/as de História; educação democrática; práticas interculturais; memória e patrimônio; educação étnico-racial e as leis 10.639/03 e 11.645/08; história e memória de professores/as de História; história digital; fontes, avaliação e diferentes metodologias no ensino de História.

Esperamos que estes registros e reflexões contribuam para qualificar nossas práticas e nossas perguntas e respostas neste “jogo infinito” que constitui o Ensino de História. Boa leitura.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Rosângela Costa. *É Preta Kalunga: a capoeira angola como prática política entre os angoleiros baianos - anos 80-90*. Rio de Janeiro: MC&G, 2015a.

_____. Abrindo a Roda: conhecimentos que gingam. *Revista Z Cultural-Programa Avançado de Cultura Contemporânea*. UFRJ, 2015b. Disponível em <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/abrindo-a-roda-conhecimentos-que-gingam/> Último acesso em 12 de agosto de 2017.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SILVA, Neusa Vaz e. *Teoria da Cultura de Darcy Ribeiro e a Filosofia Intercultural*. Tese apresentada na Facultad de Postgrados para optar ao grau de Doutor em Filosofia Iberoamericana na Universidad Centro Americana “JOSE SIMEÓN CAÑAS”. San Salvador, El Salvador, 2009.

**GRD 01. Pesquisas e experiências sobre e com currículos:
formação de professores, usos, funções e formas da História**

Coordenadores:

Margarida Maria Dias Oliveira (UFRN)

Juliana Alves de Andrade (UFRPE)

Nathalia Helena Alem (IFBA – Campus Eunápolis)



O ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: QUAIS CONHECIMENTOS TÊM SE FIXADO?

*Yara Cristina Alvim**
*Aline Rodrigues de Souza***

O presente texto é fruto de reflexões construídas a partir dos resultados parciais de pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, XXVIII BIC/UFJF, entre os anos de 2015 e 2016. Buscaremos apresentar alguns apontamentos a partir dos resultados desta pesquisa, que se deteve à investigação dos contornos teóricos e metodológicos da disciplina acadêmica vinculada ao Ensino de História, ofertada nos cursos de formação inicial em Pedagogia. A despeito das variadas terminologias apresentadas à referida disciplina nos contextos curriculares investigados, optamos por mobilizar a denominação “disciplina acadêmica relacionada ao Ensino de História” para nos referirmos ao conhecimento disciplinar vinculado à matéria escolar História, cujos conteúdos deverão ser ensinados ao futuro professor em Pedagogia no exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental (PUGAS, 2013)¹.

Em diálogo com as teorizações do campo do Currículo, buscamos investigar os fluxos de cientificidade, ou seja, quais os conhecimentos de referência têm sido mobilizados na construção da referida disciplina acadêmica. A despeito de se tratar de um componente curricular comum à formação do pedagogo, tal qual se apresenta nas orientações legais, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2006), apostamos, a partir de um diálogo com as teorizações do campo do Currículo, que os fluxos de cientificidade são fixados provisoriamente e contingencialmente (GABRIEL, COSTA, 2011), posto que os contextos curriculares em que se realizam e os diferentes projetos de formação são determinantes em suas configurações.

Ao analisarmos os fluxos de sentidos que delineiam o processo de configuração desta disciplina, buscamos não perder de vista os múltiplos atravessamentos que envolvem essa

* Professora da área de Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Formadora de professores dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em História. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

** Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Bolsista de Iniciação Científica (BIC/UFJF) do projeto de pesquisa “O lugar do Ensino de História na formação inicial em Pedagogia: um mapeamento das matrizes curriculares das universidades públicas brasileiras”, desenvolvido entre os anos de 2015 e 2016.

¹ Para não sobrecarregar a leitura, ao longo do texto, mobilizaremos a designação “disciplina” ou “disciplina acadêmica” para nos referirmos a este componente curricular.



construção, tais como as orientações legais que as informam e, sobretudo, os projetos de formação em disputa que ali se situam; as singularidades dos contextos curriculares em que a disciplina se inscreve; bem como as tradições de pensamento que entram em disputa na definição da história em sua dimensão ensinada.

Por se tratar de uma pesquisa ampla, detida à investigação dessa disciplina nos cursos de Pedagogia públicos de todo o território nacional, optamos por privilegiar, para o presente estudo, a análise dos cursos de Pedagogia do estado de Minas Gerais². Para emprendermos nossa análise, adotamos como metodologia de investigação a análise das *matrizes curriculares* dos cursos de Pedagogia e, mais especificamente, dos documentos que prescrevem o seu conteúdo disciplinar, sobretudo os *Projetos Pedagógicos de Curso* e suas *Ementas*. A análise destes documentos nos permitiu situar o lugar da disciplina no conjunto do curso (o período de oferta, a carga horária reservada e sua relação com os demais componentes curriculares). Já a análise das ementas nos possibilitou ir de encontro com as referências teóricas e metodológicas fixadas, na medida em que nestes documentos estão localizadas informações centrais para a pesquisa, tais como a bibliografia mobilizada, os conteúdos elencados e a metodologia de ensino prescrita.

A investigação dos contornos desta disciplina acadêmica nos levou à sua necessária localização no interior dos programas curriculares das unidades formadoras, o que nos conduziu imediatamente à busca e à análise dos *Projetos Pedagógicos de Curso*. O mapeamento dos documentos encontrados³ nos revelou configurações curriculares estruturadas com base nas orientações expressas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* (BRASIL, 2006)⁴, o que nos colocou diante de uma reflexão mais ampla sobre aquela disciplina. Em outras palavras, investigar tal disciplina implicou considerá-la no interior de um ordenamento legal que, dentre outros preceitos, vincula o projeto de formação inicial em pedagogia à preparação para o exercício da

² Foram analisados os cursos de Pedagogia das seguintes instituições de ensino superior: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e Universidade Federal de Viçosa (UFV).

³ Cabe ressaltar que não encontramos os *Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia* das seguintes instituições: UFLA, UFOP e UFSJ.

⁴ Tendo em vista o recorte temporal da pesquisa (realizada entre os anos de 2015 e 2016), a maioria dos *Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia* ainda anunciava um diálogo com as orientações previstas na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006). Apenas o *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia* da UFV indica, em seu texto, o diálogo com a mais recente Diretriz Curricular para a Formação de Professores da Educação Básica, expressa na Resolução nº2/2015 (BRASIL, 2015).



⁵ docência. Esta talvez seja a dimensão mais estruturante das *Diretrizes* e dos *Projetos Pedagógicos Curriculares* que dela derivam e torna-se elemento imprescindível para a reflexão acerca dos sentidos fixados à disciplina no interior das matrizes curriculares analisadas.

Nesse sentido, ao enveredarmos na investigação dos contornos dessa disciplina, identificamos sua localização em uma estrutura curricular mais ampla dos cursos, desenhada a partir das orientações apresentadas naquelas *Diretrizes*. Em todas as estruturas curriculares apresentadas nos *Projetos Pedagógicos Curriculares*, a disciplina localiza-se como componente curricular integrante do *Núcleo de Estudos Básicos*, correspondente ao primeiro eixo de ordenação das disciplinas e atividades curriculares apontado pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais*⁶. Cabe destacar que, dentre as orientações apresentadas para a composição desse Núcleo, estão indicados o “(...) trabalho didático com conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Educação Física” (BRASIL, 2006, p.3). Na DCN nº2/2015, o mesmo sentido se apresenta, como se vê no seguinte excerto: “ (...) trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica” (BRASIL, 2015, p. 10).

A despeito do afinamento a uma estrutura orientada pelas *Diretrizes*, os arranjos dessa disciplina no conjunto das matrizes curriculares pesquisadas mostraram-se diversos, o que corrobora, inclusive, com o próprio texto legal que as embasa, o qual indica em seu Art.6º, a construção de uma estrutura curricular que leve em consideração “(...) a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições” (BRASIL, 2006, P.3). Tal cenário de diversidade é observado na nomenclatura que cada *Projeto Pedagógico de Curso* atribui ao referido Núcleo⁷. No entanto, ainda que diversos em suas denominações, uma rápida observação

⁵ A destinação do Curso de Pedagogia à “formação de professores para o exercício da docência” na Resolução CNE/CP nº1/2006 (BRASIL, 2006, p.1) tem sido tema debatido na literatura educacional. José Carlos Libâneo é um dos principais críticos dessa orientação legal, ao afirmar sua fragilidade, na medida em que “reduz a pedagogia à docência” (LIBÂNEO, 2006, p.844). Não cabe, nos limites desse texto, explorar os argumentos que ancoram as ressalvas apresentadas por Libâneo, que vão desde a crítica à incompreensão expressa no texto das *Diretrizes* sobre o que seria o objeto de estudo da pedagogia, até às dificuldades de definições operacionais sobre a atividade profissional do pedagogo. O que buscamos ressaltar, neste momento, é a centralidade atribuída à docência na referida *Diretriz Curricular Nacional*. Para maior esclarecimento acerca desse debate, ver: LIBÂNEO, 2006.

⁶ Tanto a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), quanto a DCN nº2/2015 (BRASIL, 2015), apontam três núcleos estruturantes dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, a saber: o “Núcleo de Estudos Básicos”, que, na Diretriz Curricular Nacional mais recente assume a denominação de “Núcleo de Estudos de Formação Geral” (BRASIL, 2015, p. 9); o “Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos” e o “Núcleo de Estudos Integradores” (BRASIL, 2006, pp.3-4; BRASIL, 2015, pp.9-10).

⁷ A disciplina acadêmica insere-se nos seguintes Núcleos de suas respectivas instituições de ensino: *Núcleo Básico* (UFJF), *Núcleo de Formação Específica* (UFMG), *Eixo Estudos Básicos-Docência na Educação Infantil e nos*



àquelas nomenclaturas nos revela o lugar da disciplina no conjunto de conhecimentos “para a formação específica” e sua localização enquanto conhecimentos “básicos” para a “docência na educação infantil e nos anos iniciais”.

É neste Núcleo, portanto, que se encontra o conjunto de componentes curriculares relacionados ao exercício profissional do futuro pedagogo docente para atuar no ensino das disciplinas específicas que integram o ensino fundamental. O posicionamento desses componentes curriculares em um Núcleo específico se expressa através de arquiteturas curriculares que, embora diversas, as concentra em um espaço- tempo de oferta comuns ou, ao menos, próximo. Assim, apesar de haver cenários diversos quanto ao período do curso em que a disciplina é ofertada⁸, esta integra um conjunto mais amplo de matérias voltadas “ao trabalho didático com conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização” (idem, p.3), o que pressupõe sua localização dentro de um mapa geral que prevê, para aquele intervalo de tempo do curso, bases para a formação dos conhecimentos necessários ao futuro professor que irá atuar na docência na educação infantil e nos anos iniciais.

Tal configuração tem se colocado, ao que parece, como uma orientação mais ampla das atuais propostas curriculares. Pelo menos este tem sido um panorama sinalizado por Libâneo em investigações acerca dos cursos de Pedagogia do Brasil. Em importante pesquisa (LIBÂNEO, 2010), o autor se debruçou sobre a análise dos lugares destinados aos componentes curriculares presentes nas matrizes dos cursos de Pedagogia, atentando-se, mais especificamente, às “metodologias específicas” (LIBÂNEO, 2010, p.230), ou seja, àquelas disciplinas voltadas “ao trabalho didático com conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização” (idem, p.3).

Libâneo apresenta algumas ponderações significativas para o presente estudo, dentre as quais destacamos sua crítica à fragmentação do currículo. A esse respeito, o autor ressalta a nítida separação entre os conjuntos dos componentes curriculares: de um lado, estariam as disciplinas de “fundamentos” – que teriam a função de prover ao futuro professor os elementos teóricos da profissão – e, de outro, as “metodologias específicas” – que teriam como propósito formar o professor para as demandas da prática docente na escola e na sala de aula (idem, p. 231). Segundo o autor, tal fragmentação se expressaria na ausência de

Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UNIFAL), Núcleo de Estudos Básicos (UFSJ), Núcleo de Formação Pedagógica (UFU), Formação Específica (UFV) e Eixo de Formação Pedagógica (UFVJM). Não encontramos dados relativos à estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFOP.

⁸ A localização desta disciplina nas matrizes curriculares é muito diversa. Encontramos cenários variados, que vão desde a sua oferta nos primeiros dois anos do curso, até configurações em que esta é fixada no último ano de integralização do currículo.



articulação entre estes dois conjuntos de disciplinas, cenário particularmente visível a partir da análise das metodologias específicas, as quais não recorreriam aos “fundamentos” como um dos eixos estruturantes de suas propostas.

Além da fragmentação do currículo – expresso no “isolamento” das disciplinas no conjunto das matrizes curriculares – Libâneo nos apresenta outro conjunto de críticas, que se refere à sobrecarga disciplinar e, conseqüentemente, à baixa carga horária destinada às metodologias específicas. É importante situar a crítica à sobrecarga disciplinar a um apontamento já sinalizado pelo autor, que diz respeito às fragilidades quanto à definição do perfil profissional que se requer ao futuro pedagogo (LIBÂNEO, 2006)⁹. Conforme sinalizamos nas linhas acima, os limites desse texto não nos permite enveredar nessa discussão. Contudo, cabe ressaltar os impactos dessa imprecisão apontada pelo autor na conformação da arquitetura curricular dos cursos de Pedagogia, na medida em que ela afeta o entendimento do lugar da disciplina investigada no presente estudo.

Diante de um currículo “inchado”, as disciplinas vinculadas à “formação específica” assumiriam lugar marginal, quando comparadas às outras atividades e disciplinas que compõem os demais Núcleos das matrizes curriculares. Essa diferença se expressaria na desequilibrada distribuição da carga horária entre as disciplinas. Neste estudo, Libâneo ressalta que, enquanto os demais Núcleos ocupam 55,75% da carga horária total dos cursos, às atividades e disciplinas vinculadas à “formação específica” são destinadas 28,2% das horas de integralização do curso, evidenciando, portanto, um desequilíbrio nessa composição (idem, p.565).

Enquanto a tônica do autor recai sobre o desequilíbrio do currículo e sua fragmentação, sua análise nos remete a outro conjunto de reflexões, que diz respeito à localização das metodologias específicas na formação do pedagogo e, mais especificamente, da disciplina vinculada à metodologia do ensino de história. Ao enveredarmos nos meandros das matrizes curriculares, torna-se nítida a baixa carga horária destinada a este componente curricular, bem como a sua localização tópica no conjunto das atividades e disciplinas que integram o currículo. Em geral, esta disciplina é construída a partir de uma carga horária que

⁹ Como ressaltamos em nota anterior, neste artigo (LIBÂNEO, 2006) o autor faz uma crítica contundente à redução do curso de Pedagogia à docência, o que limitaria a essencialidade dos processos formativos a uma das dimensões do trabalho pedagógico (idem, p.849). Apesar da centralidade atribuída à docência, Libâneo salienta as imprecisões e ambiguidades do texto legal quanto à definição da atividade profissional do pedagogo. Se, de um lado, a docência se configura como dimensão estruturante de sua atividade, de outro, dimensões relacionadas ao exercício de atividades vinculadas à gestão e organização da escola se apresentariam naquela Resolução. Segundo o autor, tais imprecisões acarretariam, dentre outras conseqüências, “o inchamento de disciplinas no currículo, provocado pelas excessivas atribuições previstas para o professor” (idem, p.860).



varia entre sessenta e setenta e cinco horas, embora tenhamos encontrado construções curriculares onde a carga horária atinge cento e vinte horas¹⁰. Claro é que na medida em que a carga horária se eleva, a localização da disciplina no currículo adquire diferentes contornos e expressões.

A título de exemplos mais emblemáticos, podemos citar o *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNIFAL*, cuja disciplina se desdobra em dois componentes curriculares, ofertados em períodos consecutivos (sétimo e oitavo períodos do curso) e com carga horária total de setenta e cinco e quarenta e cinco horas, respectivamente¹¹. Configuração semelhante se apresenta no *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFJF*, onde se observa o desdobramento da disciplina em dois componentes curriculares, com carga horária total de sessenta horas cada¹². Cabe ressaltar, contudo, que apenas a primeira disciplina integra o *Núcleo de Formação Básica*, portanto, o conjunto das disciplinas obrigatórias do curso. A segunda disciplina, por sua vez, integra o *Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos*, que congrega as disciplinas eletivas da grade curricular. Já nos demais projetos pedagógicos, a disciplina configura-se como um único componente curricular, com variações de carga horária em cada contexto curricular.

Ainda em relação à carga horária destinada à disciplina, nos chama a atenção a sua distribuição entre atividades de natureza teórica e de natureza prática. Na maioria dos currículos, esta disciplina tem na dimensão teórica a sua tônica¹³. Apenas em três contextos curriculares, identificamos a divisão da carga horária entre atividades de natureza teórica e prática¹⁴. Cabe ressaltar que, em todas as configurações, a dimensão teórica ocupa a maior parte da carga horária da referida disciplina¹⁵. Este é um dado que nos conduz a reflexões mais substantivas, relacionadas aos contornos conceituais que atravessam a disciplina.

¹⁰ A distribuição da carga horária assume configurações diversas. Na UFJF e UFMG são 60 horas; na UFOP, a carga horária varia entre 60 e 72 horas; na UFSJ: 72 horas; na UFV e UFVJM: 75 horas e, por fim, na UNIFAL e na UFU identificamos a maior carga horária, de 120 horas.

¹¹ Estamos nos referindo às disciplinas *História: Fundamentos e Metodologias I* e *História: Fundamentos e Metodologias II*.

¹² Trata-se das disciplinas *Fundamentos Teóricos Metodológicos e Aprendizagem e Prática Escolar em História I* e *Fundamentos Teóricos Metodológicos e Aprendizagem e Prática Escolar em História II*.

¹³ É importante destacar que uma das mudanças implementadas pela Resolução CNE/CP nº1/2006 (BRASIL, 2006) diz respeito à atribuição da centralidade da prática na formação inicial em Pedagogia, ocasionando a sinalização, naquele texto, da ampliação de sua carga horária. Contudo, quando nos voltamos para os contextos curriculares analisados, percebemos que a dimensão da prática não se coloca de forma expressiva nas metodologias específicas, permanecendo um formato hegemonicamente teórico nestes componentes curriculares.

¹⁴ Estamos nos referindo à disciplina ofertada pelo curso de Pedagogia da UNIFAL, cuja carga horária se divide entre 90 horas de atividades teóricas e 30 horas de atividades práticas; da UFV e da UFVJM, ambas estruturadas em 60 horas de atividades teóricas e 15 horas de atividades práticas.

¹⁵ Em todos os contextos curriculares analisados a dimensão teórica é composta por, no mínimo, 60 horas.



Se é verdade que a presença da prática neste componente curricular nos chama a atenção – particularmente a sua incidência pontual e sua distribuição diversa e desigual nos diferentes contextos curriculares –, também nos chamam a atenção os sentidos de prática fixados nesta disciplina. Tais sentidos podem ser apreendidos a partir de pistas encontradas nas nomenclaturas da disciplina e em suas ementas. No que se refere às denominações da disciplina, encontramos duas menções, a saber: *Fundamentos Teóricos Metodológicos e Aprendizagem e Prática Escolar em História I* e *História: Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino*¹⁶. Como se pode notar, ambas apresentam explicitamente a designação “prática” que, por sua vez, se atrela a uma cadeia de expressões que compõem sentidos à disciplina.

A primeira cadeia de relações que nos chama a atenção tem a ver com a qualificação atribuída à “prática”, na medida em que ela nos remete ao entendimento quanto aos espaços e âmbitos em que ela se realiza. No primeiro caso, temos “prática escolar” e, no segundo, “práticas de ensino”. Na primeira denominação, “prática escolar” pode nos indicar um sentido de prática circunscrita ao terreno da escola. Já a expressão “práticas de ensino” pode remeter a outros terrenos onde tais atividades se realizam, pois, embora o ensino se realize na escola, isso não significa que este ocorra exclusivamente no espaço escolar. Por outro lado, se retomarmos aos sentidos da expressão “prática escolar”, podemos apreender que práticas educativas variadas podem estar sendo contempladas, na medida em que o ensino é apenas uma das dimensões educativas que atravessa a escola.

Ao analisar as ementas dos cursos, também identificamos a presença de cadeias de relações que caminham nesta direção¹⁷. Em ambos os contextos analisados, o sentido de prática não se vincula ao “escolar”, tampouco ao “ensino”, mas à palavra “educativa”. Na ementa do curso de UFV está explicitamente registrada a expressão “práticas educativas”, a qual se remete a uma atividade específica: a elaboração de materiais didáticos. Nota-se que a prática, neste caso, vincula-se ao *fazer* de uma *produção escolar*. Já na ementa do curso da UFVJM, os sentidos de prática podem ser percebidos na seção dedicada às “Aulas práticas”. Depreende-se dali que o sentido de prática vai além das dimensões de “ensino” e de “escolar”. Naquela ementa, a prática configura-se como *pesquisa de campo* e *visita técnica*, realizada através de uma atividade específica que se faz no terreno não escolar, qual seja, o museu.

¹⁶ Nomenclaturas atribuídas à disciplina dos cursos de Pedagogia da UFJF e da UFOP, respectivamente.

¹⁷ Cabe pontuar que a dimensão da prática está expressa em duas ementas apenas (nos cursos de Pedagogia da UFV e da UFVJM). Curioso que, em ambos os cursos, a nomenclatura de suas disciplinas não remete à palavra “prática”. Assim como o contrário também ocorreu: ainda que expressas em suas nomenclaturas, as duas disciplinas analisadas acima (UFJF e UFOP) não apresentam dimensões relacionadas à prática em suas ementas.



Das pistas encontradas nas ementas e nas nomenclaturas da disciplina, é possível afirmar que sentidos distintos de “prática” se apresentam nos contextos curriculares analisados. De sentidos abertos – apresentados pela expressão “práticas educativas” – a sentidos mais delimitados – apresentados pelas expressões “prática escolar” e “práticas de ensino” –, o que podemos vislumbrar são cenários múltiplos onde a prática se localiza.

Tais cenários nos remetem à segunda cadeia de relações, que diz respeito aos vínculos entre a prática e as dimensões teóricas que atravessam a disciplina. Se retornarmos às ementas dos cursos, é nítida a associação estabelecida entre a atividade prática – no caso da UFVJM, indicada como a elaboração de um material didático – com sua dimensão teórica – relacionada à “análise de material didático no ensino de ciências humanas”¹⁸. Cabe observar, neste caso, que a *análise* do material acompanha a atividade prática vinculada ao seu *fazer*. Em outro trecho desta ementa, as dimensões teóricas e práticas se expressam pela frase: “Análise e práticas educativas”, o que corrobora tal associação.

Vínculo similar se apresenta na ementa da disciplina *Ensino de História*, do curso de Pedagogia da UFV. O texto que compõe a ementa é claro nessa direção, ao apontar a seguinte proposição para a “Aula Prática”:

O **trabalho de campo** tem com objetivo apresentar aos/às alunos/as as exposições permanentes de ciências que dialogam com o conhecimento histórico. Como atividade avaliativa resultante do trabalho de campo, os/as alunos/as deverão produzir, coletivamente, um portfólio, na forma de **um diário analítico de viagem, relacionando os conteúdos do componente curricular tratados nas aulas teóricas com a aprendizagem oportunizada pela visita técnica** [grifos nossos]¹⁹.

Em ambos os casos, a atividade prática – a *elaboração* de material didático e a *atividade de campo* – articula-se à dimensão teórica da disciplina – a *análise* de material didático e o *vínculo* com os *conteúdos* tratados nas *aulas teóricas*. Na ementa do curso de Pedagogia da UFU também encontramos dimensões da prática fixadas, bem como suas articulações com as dimensões teóricas da disciplina, ainda que a palavra “prática” não se apresente explicitamente. Na estrutura programática da disciplina da UFU, identificamos como um dos pontos o seguinte texto:

Debater e produzir propostas metodológicas e materiais pedagógicos que possam contribuir com o avanço das pesquisas e com a construção de práticas comprometidas com a formação de sujeitos conscientes do fazer e do saber histórico-geográfico [grifos nossos].

Os três cenários acima nos remetem a uma das dimensões da prática fixadas na formação inicial em Pedagogia, qual seja, a prática como *prática de pesquisa* (POPPE, 2011).

¹⁸ Ementa da disciplina *Princípios e Métodos do Ensino de Ciências Humanas*, do curso de Pedagogia da UFVJM.

¹⁹ Ementa da disciplina *Ensino de História*, do curso de Pedagogia da UFV.



Neste caso, estamos diante de construções discursivas que anunciam uma articulação entre teoria e prática, localizando a prática pedagógica como instrumento de iniciação à pesquisa.

Essa cadeia de relações pode ser subentendida naquelas nomenclaturas mencionadas acima – *Fundamentos Teóricos Metodológicos e Aprendizagem e Prática Escolar em História I* e *História: Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino*. Como se pode perceber, o conectivo “e” vincula a “prática escolar” aos “fundamentos teóricos e metodológicos” (no primeiro caso), assim como as “práticas de ensino” se faz na relação com os “conteúdos” e as “metodologias” (na segunda designação).

Conforme sinalizamos anteriormente, ainda que os contornos de uma disciplina de natureza teórico-prática sejam fixados nos contextos curriculares, percebemos que a dimensão teórica tem se hegemonizado. Tal percepção se apresenta não apenas no que tange à distribuição da carga horária da disciplina, mas, sobretudo, quando localizamos o seu conteúdo programático. Buscaremos, nas linhas que se seguem, explorar os elementos que atravessam as proposições teóricas dessa disciplina, na medida em que ela nos possibilita refletir sobre o lugar do ensino de história e seus sentidos nos contextos curriculares analisados.

Sobre esse aspecto, realçamos, em primeiro lugar, a centralidade atribuída à *história em sua dimensão ensinada*. Apesar de identificarmos deslizamentos de sentidos que associam a dimensão ensinada a atribuições de cunho metodológico, é possível afirmar a fixação de sentidos que localizam a história ensinada enquanto *categoria conceitual*. Estamos nos referindo à mobilização de referências que deixam entrever a compreensão da história ensinada como categoria epistêmica própria. Nestes casos, identificamos referências textuais que apontam a reflexão do “ensino de história na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” ou “Abordagens sobre o ensino de História para a Educação Infantil e Anos Iniciais”²⁰. Tal sinalização aponta para uma concepção teórica clara, que localiza a especificidade e a singularidade do conhecimento histórico em sua dimensão escolar (MONTEIRO, 2003).

Essa atribuição de sentido se faz ainda mais evidente quando ampliamos o olhar para aos demais apontamentos apresentados nas ementas dos cursos. Na maioria delas, a reflexão acerca da história ensinada precede ou se faz paralelamente à reflexão acerca da ciência histórica. Tal referência se expressa em diferentes ementas, as quais indicam o estudo dos “marcos teóricos e historiográficos”, dos “conteúdos históricos e historiográficos” ou das

²⁰ Ementa do curso de Pedagogia da UFSJ.



“concepções científicas e históricas” do conhecimento histórico, apenas para citar alguns exemplos.

Localizada enquanto fundamento da disciplina, o estudo da História em sua dimensão acadêmica se articula, então, ao estudo da História em sua dimensão escolar. Podemos perceber estes vínculos em algumas indicações nos programas dos cursos, como a indicação na ementa do curso de Pedagogia da UFJF, que aponta o estudo dos “marcos teóricos e historiográficos e as *ressonâncias* curriculares”; assim como na indicação da ementa da UFMG, que aponta o estudo de “conteúdos históricos e historiográficos e práticas pedagógicas” e, por fim, a indicação do estudo de “conceitos da ciência histórica e a *sua relação* com o ensino de história”, apresentado na ementa da UFV. Importa ressaltar que tais articulações não apenas corroboram com a perspectiva de que estamos diante de concepções teóricas que compreendem a especificidade epistemológica da história ensinada, ao localizá-la a partir de uma relação de aproximação e de diferença com a ciência histórica (Idem).

As articulações estabelecidas entre o estudo da história acadêmica e da história escolar também nos diz de concepções teóricas que apostam na centralidade do conhecimento histórico na constituição das bases dos saberes do futuro professor que irá atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Diante dos limites do texto, não temos condições de ampliar a reflexão. Importa não perder de vista que a centralidade conferida ao conhecimento histórico na composição desta disciplina tem a ver com disputas de sentido mais amplas no tempo e no espaço, realizadas em torno da definição dos contornos do ensino de história na educação infantil e nos anos iniciais. A título de contextualização, cabe situar a centralidade atribuída ao conhecimento histórico na educação infantil e nos anos iniciais como parte de um debate crítico à tradição disciplinar vinculada aos Estudos Sociais. Trata-se de um debate que, na oposição à noção de “fusão” entre conhecimento histórico e conhecimento geográfico, trouxe à tona a noção de “interdisciplinaridade”, que pressupõe a integração entre estes campos de conhecimento, sem que suas especificidades e identidades particulares fossem perdidas²¹.

Tais disputas têm reverberado na identidade dessa disciplina no contexto da formação inicial em Pedagogia. Os cenários curriculares analisados têm sinalizado o lugar atribuído ao conhecimento histórico enquanto componente curricular nos cursos de Pedagogia. Na maioria dos contextos analisados, identificamos a apresentação deste campo de conhecimento em sua especificidade e individualidade. As denominações, *Fundamentos Teóricos*

²¹ Para situar o debate ver: FONSECA, 1993 e CORDEIRO, 2000.



Metodológicos e Aprendizagem e Prática Escolar em História I, Fundamentos e Metodologia do Ensino da História, História: Fundamentos e Metodologias I e II, História: Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino, Fundamentos e Didática em História e Ensino de História reafirmam este lugar. Apenas em três contextos curriculares, o conhecimento histórico se localiza interdisciplinarmente, como podemos perceber nas seguintes disciplinas: *Metodologia do Ensino de História e Geografia, Metodologias do Ensino de História e Geografia e Princípios e Métodos do Ensino de Ciências Humanas*.

Ainda que este último aspecto sinalizado nos permita enveredar para outras dimensões que atravessam a identidade da disciplina em análise, cabe, neste momento, retomarmos dimensões apontadas no início desse texto e que dizem respeito à necessária compreensão da composição de um componente curricular no interior de tramas mais amplas. Buscamos, com as análises realizadas acima, pontuar elementos que se hegemonomizam na construção curricular da referida disciplina, sem perder de vista a diversidade de cenários que se apresentam. Ainda que tais cenários sejam múltiplos, a investigação nos possibilita perceber a construção de desenhos curriculares para essa disciplina afinados com perspectivas teóricas e metodológicas pautadas pela comunidade epistêmica do campo do Ensino de História, o que traz para o campo da formação do futuro Pedagogo instrumentos essenciais ao exercício da docência nos anos iniciais.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Resolução CNE/CP nº1/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Resolução CNE/CP nº2/2015.

CORDEIRO, Jaime Francisco Pereira. *A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley da. “Currículo de história, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis”. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.36, n.1, p.127-146, jan./abr., 2011.



LIBÂNEO, José Carlos. “Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores”. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. “A história ensinada: algumas configurações do saber escolar”. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 37-62, 2003.

POPPE, Maria da Conceição. *Sentidos de Prática em Currículo de Curso de Pedagogia / Maria da Conceição Maggioni Poppe*. Rio de Janeiro: UFRJ, FE. 2011

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. *Conhecimento e docência no currículo de pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar*. 2013. 402f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.



CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: PERCURSOS DE PESQUISAS NA ESCOLA PÚBLICA

Artur Nogueira Santos e Costa¹

Este texto apresenta resultados parciais de pesquisa realizada durante o Mestrado em História, entre 2015 e 2017, quando interessei-me por investigar a organização curricular da área de História, em escolas públicas estaduais de ensino fundamental, em Uberlândia-MG, no período de 2010 a 2016.

Parte do princípio de que currículo é um movimento histórico operado por sujeitos concretos – professores/as, alunos/as, especialistas – e que é um campo em permanente disputa, porque permeado por interesses conflitantes, valores que se chocam e sentidos que podem ou não se complementar. Nesse mote, situa seu foco em perscrutar como a organização curricular perpassa diferentes cadeias de saberes e poderes, formulados por múltiplos agentes.

Se, de um lado, muito se discutiu sobre a produção curricular com base em textos legais, normativos e prescritivos, de outro, o desafio colocado é o de pensar como, na prática escolar protagonizada por estudantes e professores/as, os currículos ganham novos contornos, assumem outros sentidos, esboçam direções alternativas. Trata-se de uma escolha política, porque reconhece, nos/as profissionais da educação e nos/as alunos/as, sujeitos potenciais e ativos no processo de construção do conhecimento e do currículo, e a educação básica como espaço privilegiado desse processo. O esforço, aqui, se encaminha na direção de romper com a lógica de que, na educação básica, se reproduz um conhecimento pronto que seria produzido na academia, para pensá-la como lugar em que se produz, também, conhecimento.

Na direção dessas colocações, portanto, a tarefa é entender o currículo para além de elencos de conteúdos, levando em conta uma dimensão mais ampla da escola. Assim, quando me proponho a perscrutar a organização curricular, não é apenas para dizer que “esses” ou “aqueles” conteúdos são ensinados aos estudantes. A questão é mais profunda. Importa observar, paralelamente aos conteúdos, o que interfere no processo de ensino aprendizagem: os documentos oficiais, as estruturas escolares, as concepções de história/educação adotadas pelas professoras, as relações professoras/alunos, as metodologias praticadas em sala de aula, a

¹ Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor Substituto no Curso de Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia e Professor de História na Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG. E-mail: artur@ufu.br



organização da carga horária, entre outros... Tudo isso é currículo, na medida em que diz respeito ao modo como se ensina e se aprende. Meu esforço é para, na trilha de Ivor Goodson, compreender a prática em sala de aula, procurando, à medida do possível, relacioná-la com a “política da educação”. (GOODSON, 1995)

Miguel Gonzáles Arroyo problematiza a temática do currículo a partir das indagações dos seus próprios sujeitos, e pergunta:

[...] como a organização curricular condiciona a organização da escola e por consequência do nosso trabalho? Que organização dos currículos e da escola tornará nosso trabalho mais humano? (GONZALES ARROYO, 2007, p.19)

Pensar sobre o questionamento levantado pelo autor é tarefa que não pode ser realizada de maneira externa à escola. Se é **sobre** a escola e **para** a escola, também deve ser **na** escola, e não fora dela. É preciso que se entenda o espaço escolar como lugar instituinte, para buscar referência em Raymond Williams, capaz de propor, de criar, de inventar. (WILLIAMS, 1979, 118-123) Nesse caso, quando digo a escola, estou me referindo aos seus sujeitos, homens, mulheres, jovens e crianças reais, com potencialidade. É nessa direção, levando em conta a indagação de Arroyo, que me reporto a um conjunto de entrevistas realizadas com professoras de história de diferentes escolas estaduais (Ensino Fundamental) de Uberlândia. O que elas têm a dizer? Como interpretam suas práticas realizadas no interior de suas salas de aulas? Quais as suas expectativas?

Para pensar essas problemáticas, me reporto, nesse espaço, a duas entrevistas que fiz, no decorrer da pesquisa: uma com uma professora de história e uma com uma supervisora escolar.

Em entrevista com Amanda Marques Rosa, professora de história na Escola Estadual Honório Guimarães, essa questão é dimensionada logo que começamos a conversa, quando Amanda me apresenta o seu cotidiano de trabalho:

ARTUR: Amanda, você fala um pouco sobre o seu cotidiano de trabalho?

Quais as atribuições, quais as atividades que envolve ser professor...

AMANDA: Então, Artur... esse cotidiano, ele é marcado, assim, do meu ponto de vista... eh... vamos dizer... Às vezes, com uma sobrecarga de trabalho. Uma sobrecarga de trabalho... Aliás, às vezes, não. Com uma sobrecarga de trabalho, mas, também, com uma recompensa, que é a lida diária com os meninos, que é você se repensar todos os dias ali naquela prática. Então, é esse cotidiano, muitas vezes... Não sei se é a palavra adequada... Mas, com sentimentos, às vezes, um tanto quanto contraditórios...

ARTUR: Uhum.



AMANDA: ...porque, às vezes, você fica, assim, exaurido, angustiado, por ter que dar conta de uma carga horária. No meu caso, eu trabalho com muitas turmas, então tem que pensar... muitos, diferentes planejamentos pro mesmo dia. Então, isso acaba... É uma sobrecarga. Você fica com as suas energias, assim, um tanto quanto exauridas. Mas, ao mesmo tempo, quando você consegue fazer um planejamento que envolve os meninos, que eles se identificam naquilo, acho que é aquilo que o historiador prima na sua atividade; que você faz uma história viva, né, aquilo que eles possam ter uma identificação, um prazer com aquela aula. Aí, é o contrário... é as suas forças se revigorando, pra encarar esse cotidiano que eu disse aí que é meio contraditório... (risos)²

No que tange à questão sobre como a organização curricular se torna uma condicionante do trabalho do professor, Amanda aponta importantes elementos no processo de explicitar suas experiências como professora de história naquela escola, através da entrevista. Ela situa, em primeiro lugar, uma ambiência que perpassa as demais narrativas: a do constante desafio que é a jornada de trabalho, marcada por múltiplas atividades. A professora precisa ministrar suas aulas, mas também precisa prepará-las, corrigir avaliações e atividades, preencher diários de classe, elaborar estratégias de recuperação de aprendizagem, comparecer a reuniões pedagógicas, atender aos pais que vão à escola em busca de informações sobre os/as filhos/as, entre outras tarefas.³

Desse modo, as situações mobilizadas por Amanda expressam, no conjunto, o que é vivenciar a escola pública, não a abstrata, mas a real, concreta, que se faz e se refaz nessas relações sociais. A escola que comporta esse conjunto de experiências/condições de trabalho insatisfatórias, que tem um ritmo movimentado, que engloba contradições, mas, ao mesmo tempo, a escola pública na qual é possível se realizar como profissional, desenvolver um trabalho capaz de fazer com que os/as alunos/as se reconheçam como agentes da história, como sujeitos daquela escola.

Do cotidiano que chama de contraditório, a professora ressalta o contraponto de uma rotina que, muitas vezes, é desgastante: na dinâmica do fazer-se e refazer-se professora, no dia a dia das aulas, na relação professora/estudantes – por conseguinte, uma relação humana – ela encontra caminhos que motivam e revitalizam seu trabalho, na medida em que consegue “fazer uma história viva” envolvendo os/as alunos/as. Portanto, se, de um lado, aquela rotina de trabalho se coloca como um ponto avaliado como prejudicial ao desempenho das práticas de

² Amanda Marques Rosa. Entrevista concedida ao autor em 27 de outubro de 2015.

³ A questão do trabalho docente tem sido discutida por diferentes áreas do conhecimento. Embora ela componha parte das questões que levanto na investigação, meu objetivo não é enveredar por uma reflexão mais aprofundada sobre a temática. Conferir interessante artigo, oriundo do campo da Saúde Pública, que reflete sobre as condições de trabalho e possíveis adoecimentos de professores: GASPARI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.



ensino, porque desgasta, desmotiva, de outro, a professora consegue se reconhecer como capaz de incidir nessa realidade ao passo que, como protagonista de suas ações, desenvolve, junto aos/às estudantes, o prazer do conhecimento, do saber, do descobrir, do fazer história.

Na continuidade dessas preocupações, a entrevista prossegue:

ARTUR: Sim. E, especificamente, o que que você considera como ser professora de história?

AMANDA: Especificamente? Ai. Bom, acho que essa pergunta sua, ela parece ser ingênua, mas ela tem uma profundidade muito grande, porque ser professor de história significa você trabalhar uma identidade histórica com os meninos, trabalhar uma identidade cultural, mas com um currículo que nem sempre te possibilita isso, nem sempre facilita a sua vida... encontrar materiais que também facilita isso. Mas, também, ser professor de história é você trabalhar a consciência histórica da criança, né, é você desenvolver isso. Que é uma coisa que eu também me considero... é uma coisa que eu também tô no processo, aprendendo. Eu acho que isso não é uma coisa pronta, elaborada... ao menos pra mim, ainda não é, espero que um dia seja. Mas que, nesse momento, é trabalhar essa consciência histórica com as crianças. Que elas possam entender a importância do que a gente chama de uma disciplina, mas que é muito mais que uma disciplina. É a vida, né, pulsando ali... eles aprenderem a estabelecer relações, a fazer questões... os ‘comos’, os ‘porquês’... identifica o que eu entendo aí como um confronto de classes sociais, de projetos de sociedade. Então, acho que ser professor de história, acho que caminha nesse sentido, tanto de trabalhar uma identidade histórica, cultural, e também desenvolver o que muitos chamam de senso crítico, que eu prefiro entender como uma consciência histórica, que, aí sim, você trabalha a reflexão, o posicionamento político, né, dessas crianças.

ARTUR: Uhum.

AMANDA: Eu trabalho com crianças, especificamente. Por isso que eu me refiro a eles nesse sentido.⁴⁴

Quando pergunto sobre o que considera como ser professora de história, ela ressalta que essa questão aparenta uma ingenuidade, embora seja complexa. Apesar de, no momento da entrevista, não ter me atentado para a necessidade de perguntar sobre a razão dessa aparente ingenuidade, Amanda aponta alguns elementos que fazem pensar. A ingenuidade aparente, a meu ver, está no fato de essa pergunta ser recorrente e, na maioria das vezes, ser colocada pressupondo uma resposta já dada, de que o/a professor/a de história é aquele/a que ensina assuntos importantes, ensina a “ser crítico”, entre outros aspectos. Mas, no dizer de Amanda, a complexidade está precisamente em apreender as múltiplas e simultâneas dimensões envolvidas nessa atuação profissional. Justamente por considerar que a história é um constante fazer, não há uma direção fixa sobre o que seja ensiná-la. Nesse sentido, a profundidade mencionada se refere ao constante desafio de pensar quem são aqueles/as alunos/as, que histórias são as deles/as, que história construir com eles/as. Essa concepção de história e de

⁴ Amanda Marques Rosa. Entrevista concedida ao autor em 27 de outubro de 2015



escola advém de uma profissional que mantém sua prática em aberto, no sentido de repensá-la à medida que é necessário. Isso fica evidente, por exemplo, quando ela se coloca, também, como autora do processo de construção dessa “consciência histórica”, que ainda está se fazendo, se formando. Ao rejeitar uma compreensão estática dessas noções, Amanda reivindica uma prática que, por lidar com o “pulsar da vida”, precisa se reinventar constantemente e, por esse motivo, evidencia, também, uma posição crítica em relação a uma perspectiva rígida de currículo como mera execução de uma lista de conteúdos.

Assim, enfatiza que, para ela, o eixo que delineia o exercício dessa profissão é desenvolver, com os/as alunos/as, “uma consciência histórica”. O que Amanda denomina de “consciência histórica” é uma operação de levar aqueles estudantes a entenderem suas historicidades materializadas no curso da vida concreta, “a vida, né, pulsando ali”.

Num esforço de situar a importância de se estudar história na escola básica, a professora se coloca a tarefa de pensar, com suas “crianças”, sobre “como” e “porquê” as situações históricas assumem determinadas formas e não outras. De certa maneira, ela indica que, no horizonte dessa prática, está desenvolver um letramento que viabilize enxergar o mundo e a sociedade de maneira a identificar interesses, conflitos, antagonismos.

Desse modo, Amanda recupera uma expressão que comumente é empregada quando se quer dizer da relevância da história como disciplina escolar, que é “desenvolver um senso crítico”, mas avança no sentido de qualificar o que isso significa. No seu entendimento, trata-se de problematizar diferentes projetos sociais, engendrados no interior de “confrontos de classe”, reafirmando a capacidade de o ensino de história promover a percepção de que os processos históricos escondem contradições, conflitos, interesses e possibilidades distintas das que se concretizam, tratando, aí, dos “comos” e “porquês”.

Ao mesmo tempo, nesse encaminhamento, a professora salienta um outro aspecto que merece atenção. No momento em que dimensiona o cerne do que entende por ser professora de história, com as balizas apontadas, Amanda identifica que essa tarefa é dificultada devido à existência de “um currículo que nem sempre te possibilita isso, nem sempre facilita a sua vida...”. O que ela denomina de currículo, nessa fala, são os Conteúdos Básicos Comuns – CBC, correspondentes à proposta curricular do Estado de Minas Gerais.

Nesse caso, se explicita a simultaneidade de currículos que se fazem presentes no âmbito do processo educativo escolar. Se, de um lado, existe um currículo prescrito, cujo objetivo seria o de subsidiar as práticas de ensino de história, de outro, a professora aponta a necessidade de



se operar a criação de outros currículos, menos engessados, que consigam atender às demandas próprias à disciplina. Na prática, portanto, o/a professor/a acaba por construir outros caminhos, muitas vezes alternativos, para contemplar questões avaliadas como pertinentes para compor os estudos. Aí, então, reside também outra dimensão do que é ser professor/a de história na escola pública: lidar com a presença de um currículo oficial que é limitado e, ainda assim, conseguir encaminhar a prática docente para outras direções, de acordo com o que se avaliar como sendo prioritário.

Dessa maneira, a continuação da entrevista que realizei com a professora Amanda ajuda a dimensionar essa discussão:

ARTUR: Amanda, e o CBC, o que que é esse material?

AMANDA: Então, Artur, ele é... o que eu posso dizer é que ele é muito de cima pra baixo. Ele foi pensando num outro governo, num outro momento, e tem uma abordagem muito política e, ao mesmo tempo, muito deficitária. Eu não consigo entender muito a lógica do CBC. Cê tá falando do CBC mineiro, né?

ARTUR: Sim.

AMANDA: Eu não consigo entender muito a lógica. Por exemplo, pra sexto ano, ele só tem uma abordagenzinha lá da questão do indígena, um pouquinho lá dos primórdios da humanidade... É só um exemplo. E outros conteúdos que ficam totalmente, assim, relegados. E eles enfatizam muito a história política, que é o que me deixa insatisfeita no currículo e nos livros didáticos, e os materiais que eles falam que oferecem, eu acho que eles não nos auxiliam. Uma coisa ou outra, eu já tive paciência, já olhei, já tentei aplicar, mas eu acho que é muito receita pronta. Eu encaro ele como um... Dentro do CBC, tem um site da educação... Eu sou péssima de memória, nesse sentido. Tô tentando me lembrar aqui do site. Mas é um site que os professores são convidados a ir lá, e tem a aula meio que pronta.

ARTUR: Ah, é o Centro de Referência Virtual?

AMANDA: Centro de Referência Virtual. Esse nome. Então, e aí, é meio que uma receitinha pronta que você vai aplicar em todas as turmas e vai funcionar. E todo ano é aquilo. Então, por exemplo, eu tô lá nessa escola há dois anos e meio. Se a gente for seguir aquilo... Eles falam também que a gente não tem que seguir só aquilo, né? Então, eu não vou aqui me vitimizar, mas é sempre o mesmo material. Então, desde que eu comecei a dar aula, em 2012, tá sempre as mesmas coisas lá. Então, nesse sentido aí, o CBC, ele é muito imposto. E eu acho também que falta a nossa articulação política, como professores, pra fazer... pra questionar isso, pra nos fazer ser ouvidos, né, pra gente pensar de outra forma... Então, acho que a desarticulação da classe de professores também contribui para que o currículo seja sempre imposto... porque a gente não participa.

ARTUR: Sim.⁵

A reflexão sobre o CBC emerge num enredo em que Amanda explicita os elementos constituintes de sua prática como professora de história, em seu dia a dia na Escola Estadual Honório Guimarães. Mas, nesse caso, resalto a indicação de Yara Aun Khoury, quanto ao fato

⁵ Amanda Marques Rosa. Entrevista concedida ao autor em 27 de outubro de 2015



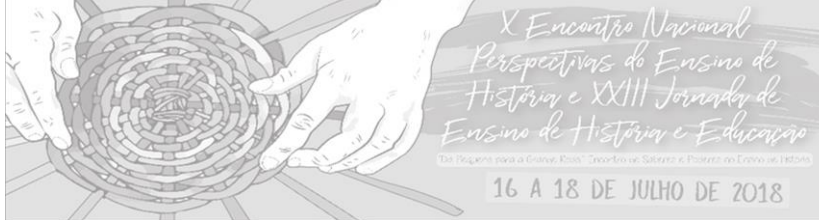
de que “dialogar com pessoas, sobre cuja experiência refletimos, tem significado explorar modos como narrativas pessoais e únicas trazem dimensões do social vivido e compartilhado.” (KHOURY, 2006, p. 28) Assim, da compreensão apresentada na narrativa, instituída a partir da experiência social e pessoal da entrevistada, é possível perceber pontos que, de alguma forma, são relativos às vivências das demais professoras, nesse terreno comum que é o exercício da docência em história, em escolas públicas. Com esse esclarecimento, o exercício seguinte é articular algumas questões indicadas pela entrevistada a outros materiais que compõem a investigação, para mapear alguns dos circuitos de saberes e poderes expressados pelas práticas de currículos. Assim, tomo essa narrativa como fio condutor para problematizar algumas situações.

A primeira delas se refere ao fato de que, quando indago sobre o que seria aquele documento, o CBC, ela imediatamente se remete ao contexto em que ele foi produzido: outro momento histórico, delineado por outro projeto político no poder, como já mencionado. Com isso, expressa consciência a respeito de que uma proposta curricular advém de um lugar social, com uma lógica e uma concepção sobre educação, escola e sociedade – e, pelo seu posicionamento frente ao documento, expressa também que o/a professor/a não necessariamente concorda com essa lógica e se propõe a executá-la. Junto a isso, situa a dinâmica com que ele chega às mãos de professores/as: de modo impositivo, “de cima pra baixo”. A pergunta é: por que, apesar de o documento não se colocar como obrigatório de ser cumprido, e sim como um ponto de partida, ele ganha esse caráter impositivo, constatação indicada pela maioria das entrevistadas?

Responder a essa indagação é uma tarefa melindrosa, porque exige interpelar por dentro um conjunto de forças que é constitutivo das relações tecidas na escola. Nas entrevistas que realizei com supervisoras das escolas públicas em que acompanhei aulas de história, uma das questões que colocava era sobre o que significava o CBC no cotidiano de trabalho do professorado. As respostas, embora caminhando por trilhas diferentes, sempre apontavam que esse documento é uma espécie de “guia” que precisava ser seguido à risca. O trecho de uma entrevista que coloco a seguir, realizada com a supervisora da Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, apresenta mais alguns indícios relevantes para entender essa dinâmica.

ARTUR: Tem um documento, que é aquele planejamento que os professores fazem...

VERA: O Planejamento Anual?



ARTUR: Isso... o anual.

VERA: Tem o planejamento anual e o planejamento diário. Pode fazer o semanal, também. Então, o anual é o que vai ser decorrente todo ano, né, nos quatro bimestre. É por bimestre, a nossa escola. Então, eles fazem aquele planejamento anual.

ARTUR: Então, e pra que que serve esse Planejamento Anual?

VERA: Acompanhar o professor em sala de aula. Pra ver se ele tá dentro do planejamento, que segue os CBCs, né. E é um currículo da escola.

ARTUR: Ah, sim. E os CBCs, o que que são esses documentos?

VERA: CBC? Ele é o Currículo Básico Comum. (Pergunta pra outra supervisora, Poliana: é isso mesmo, né?)

POLIANA: Isso, Básico Comum.

VERA: O CBC, ele é tipo uma... assim... como é que eu falo? Que ele tem que seguir... como é que fala, meu deus? Ele tem que seguir no dia-a-dia... Ele, se ele chegar a primeira vez que ele deu aula, ele tendo o CBC em mão, ele vai embora. Entendeu?

ARTUR: Entendi.

VERA: Ele consegue dar aula. Porque lá fala tudo que ele tem que trabalhar.

(outra supervisora interfere)

POLIANA: É uma orientação, do que que ele vai trabalhar.

VERA: Eu queria falar é outra palavra. Me fugiu da cabeça. É um guia, lembrei. É um guia pra ele.

ARTUR: Ah, sim. E o professor é obrigado a cumprir, a seguir?

VERA: O CBC, é. O CBC tem que seguir dentro dele. Ele pode ter... ele pode ter, assim, um suporte, mas ele tem que olhar dentro do CBC. Tudo que vem de documento pra nós, o CBC tá envolvido.

(Um pai entra na sala para entregar um atestado de sua filha, que estava doente)

ARTUR: Você tava dizendo sobre o CBC...

VERA: Isso. Se a gente ver um professor que não tá seguindo, que tá saindo bem fora... Porque, às vezes, tem professor que adianta a matéria, vai só dando, tem que cobrar dele voltar para o CBC.⁶

De todas as entrevistas que fiz, essa foi a que durou menos tempo: apenas nove minutos de gravação. Também se destoa das demais quanto à estrutura das respostas da entrevistada: falas mais curtas e objetivas. Outra diferença é quanto ao processo de gravação: em todas as outras, estávamos apenas a entrevistada e eu, enquanto, nesse caso, estávamos Vera, Poliana (a outra supervisora com quem Vera trabalhava na sala da supervisão), e eu. Poliana, em alguns momentos, participa da entrevista, ora consultada por Vera, ora espontaneamente, quando percebe que sua companheira de trabalho espera que ela contribua na elaboração das respostas.

⁶ Vera Lúcia Dias Alves. Entrevista concedida ao autor em 05 de novembro de 2015.



Destaco, também, outro fato que é característico do funcionamento escolar: no meio da gravação, o pai de uma estudante do 7º Ano adentra à sala da supervisão, para entregar um atestado médico de sua filha que havia faltado em razão de estar doente e, por isso, não realizou a prova de uma das disciplinas. Esse tipo de movimentação é comum no interior das escolas, espaço que comporta um grande fluxo de pessoas, muitas situações a serem resolvidas simultaneamente. Enfim, é um espaço destacadamente dinâmico, tanto que esse aspecto aparece como um plano nas entrevistas, indicado pelos ruídos, pelas conversas ao fundo, pelo abrir de portas que o gravador consegue registrar.

Há que se destacar, nesse caso, que a entrevista expressa as diferentes condições formativas dos/as trabalhadores/as que compõem a escola pública. Não se trata de uma questão de classificação ou de hierarquização, mas de entender como e porque se engendram de determinadas maneiras as relações sociais relativas à prática escola. Nesse caso, a supervisora é experiente, com muitos anos de trabalho, mas advém de uma experiência formativa em que os parâmetros eram técnicos, voltados para uma prática de supervisão em que a profissional, como autoridade, deveria se dedicar a essas tarefas de um acompanhamento externo, vigilante.

Nesse sentido, os elementos que Vera destaca, na entrevista, explicitam uma concepção de currículo como uma lista de conteúdos, de habilidades, a ser executada ao longo do ano. Mais do que isso, também como um instrumento que serve à “fiscalização”, a um “acompanhamento” do/a professor/a, mas um acompanhamento não para construir, no diálogo, caminhos e trilhas para aquela escola, e sim para garantir um cumprimento eficiente daquela prescrição. Ao mesmo tempo, cabe lembrar que outra supervisora, assim como algumas professoras, ressaltam a ausência de tempo para as “questões pedagógicas”, para pensar a prática. Essa dedicação à fiscalização, à burocracia, seria um fator que corrobora para que práticas diferentes de exercício da supervisão sejam efetivadas? De toda forma, as falas e concepções são expressivas da simultaneidade de compreensões que forjam um currículo real, constituído na confluência desses embates, como prática cotidiana e fluída.

No que se refere à questão colocada, o enredo construído por Vera na entrevista dá indícios que ajudam a compreender sobre o procedimento que, na prática nas escolas, torna o CBC obrigatório. A argumentação começa a se explicitar quando pergunto sobre o Planejamento Anual e para quê ele serve. Vera, imediatamente, afirma que a função desse Planejamento é para que a supervisão possa acompanhar (no sentido de fiscalizar) o percurso de conteúdos que cada professor/a trabalha em suas salas de aula, e coloca, em seguida, que ele precisa seguir os CBC. Na prática, a maneira com que a supervisora apreende o significado



desse documento no âmbito das relações de ensino e aprendizagem desloca o objetivo principal do qual ele devia se ocupar, que é o de orientar a prática docente na direção de construir, com aqueles estudantes, um conhecimento que se pautar pelas inquietações que compartilham. Nesse sentido, o Planejamento seria um instrumento de controle, um ponto de chegada e não de partida.

Na sequência, quando a entrevistada menciona a obrigatoriedade de o Planejamento estar de acordo com o CBC, pergunto a ela sobre o que seria esse material. Vera se reporta a ele como um “guia”, uma bússola que seria capaz de direcionar qualquer docente, mesmo aqueles que nunca tivessem dado aula, já que, pegando a proposta curricular, ele teria ciência de tudo o que é necessário de ser trabalhado.

No meio da nossa conversa, enquanto Vera tentava encontrar uma palavra que definisse o que seria o CBC, a outra supervisora da escola, Poliana, interfere e afirma que o documento pode ser tido como uma “orientação do que ele tem que trabalhar”. Poliana, no dia daquela entrevista, estava na condição de supervisora da Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, mas com contrato temporário (em substituição à outra supervisora, que gozava de suas férias-prêmio) de três meses. Sua compreensão do material é um pouco diferente: entendê-lo como uma orientação contempla um pouco mais de liberdade de criação. Embora uma orientação aponte coordenadas, ela pode ser apropriada de modos diferentes em cada realidade. Mas Vera a interrompe e afirma: “Eu queria falar é outra palavra. Me fugiu da cabeça. É um guia, lembrei. É um guia pra ele.” Reafirma, portanto, sua leitura sobre o papel daquela proposta curricular no trabalho na escola.

Motivado por essas afirmações, meu próximo passo foi indagar sobre a obrigatoriedade de se cumprir aquele documento, como estratégia para tentar explicar o modo como esse fenômeno se opera. Talvez a questão tenha sido muito direta. Como aprendemos com Alessandro Portelli, as perguntas que fazemos aos nossos entrevistados são elementos ativos na configuração das respostas. (PORTELLI, 1997) Assim, é preciso que a evidência apontada pela fala seja interpretada nesse contexto. O fato é que, diante da pergunta, Vera endossa o que já havia colocado, dizendo que, necessariamente, ao forjar sua prática, o professor precisa se reportar aos CBC. E, por fim, indica uma ambiência que auxilia a entender a razão pela qual a proposta curricular do estado de Minas Gerais, de modo geral, assume o status de obrigatória, mesmo considerada por muitos profissionais como redutora e com uma lógica muitas vezes desfavorável à docência (para recuperar a menção feita pela professora Amanda, por exemplo). A supervisora sustenta, nesse diálogo, que faz parte do seu trabalho acompanhar o que cada



professor ensina e, caso esteja em desacordo com a proposição curricular, cobrar para que ele retome o planejamento, a fim de assegurar que os alunos tenham acesso àqueles conteúdos.

Dessa forma, vemos se constituir, na escola, um ambiente marcado pelas tensões próprias das relações humanas: de um lado, a supervisora, especialista, que ocupa uma função de hierarquia; do outro, os/as professores/as, que conhecem cada sala de aula e as possíveis necessidades de seus alunos, mas precisam cumprir com as regras oriundas da instituição. De um lado, a supervisora que é novata na escola e, embora apresente uma concepção de educação distinta da de sua colega de trabalho (a supervisora efetiva), precisa abrir mão dela em função de que não ficará ali por muito tempo, está de passagem; de outro, a supervisora efetiva na instituição, que é que detém a autoridade para apontar os caminhos, as concepções, as cobranças.

Assim, é importante pensar sobre a capacidade de projeção das concepções adotadas pelas supervisoras escolares, como aquelas detentoras do saber pedagógico. Marilena Chauí discute esse tipo de operação e a denomina de discurso competente. Pergunta Chauí: “O que é o discurso competente enquanto discurso do conhecimento? Sabemos que é o discurso do especialista, proferido de um ponto determinado da hierarquia organizacional.” (CHAUI, 1982, p. 11) De algum modo, a fala de supervisoras acerca das metodologias de ensino, das propostas curriculares e dos supostos educacionais se constituem nesse âmbito, como uma fala advinda de um lugar de autoridade. Não quero, com isso, dizer que o apontamento explique toda a complexidade que envolve essa dinâmica, mas é pertinente apontar essa característica que também é relativa ao funcionamento de uma escola.

Nesse sentido, pensar currículos de história, hoje, é empreitada que demanda um olhar atento a essas camadas de historicidades que, em suas contradições, consensos, dissidências e simultaneidades, dão materialidade à prática escolar.

Referências Bibliográficas

CHAUI, Marilena de Souza. O discurso competente. In: _____. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982. p. 3-13.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Projeto História*, São Paulo, n. 2, ago. 1982, p. 7-19.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.



GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GONZÁLES ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo: Educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KHOURY, Yara Aun. O historiador, as fontes orais e a escrita da história. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. São Paulo: Olhos D'Água, 2006. p. 22-43.

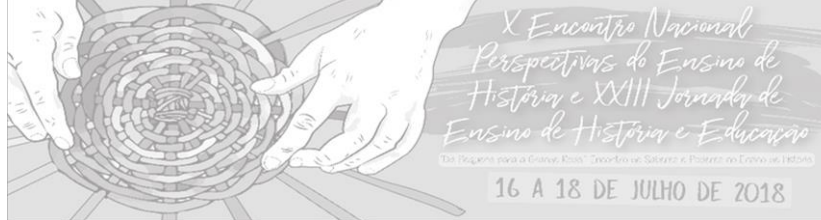
OLIVEIRA, Margarida; FREITAS, Itamar. Currículos de história e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). *História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 269-304, 2012.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente? *Projeto História*, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

THOMPSON, E. P. Intervalo: a lógica histórica. In: _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 47-62.

WILLIAMS, Raymond. Tradições, instituições, formações. In: _____. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. p. 118-123.



Gênero no ensino de história - abordagens curriculares e propostas de trabalho

Gabriela Schneider¹

O texto a seguir aborda alguns aspectos da pesquisa de mestrado²², realizada ao longo do ano letivo de 2017, que buscou refletir sobre o currículo e as aulas de história de um 9º ano do Ensino Fundamental. O foco do estudo se deu a partir da organização de um currículo não fechado e em permanente elaboração que enfatizasse reflexões e questionamentos sobre as formas de construção histórica e socialização atribuídos ao gênero – suas relações, movimentos identitários e de resistência. O objetivo do estudo foi trazer contribuições para se repensar as formas já estabelecidas de currículo da disciplina de História na Educação Básica e qualificar a atividade docente.

Para tanto, partiu-se das seguintes questões: De que forma é possível trabalhar a construção do conhecimento histórico de gênero, suas relações e conflitos subjacentes? Como podemos elaborar uma proposta de currículo em construção permanente para as aulas de História do 9º ano do Ensino Fundamental?

A metodologia baseou-se em pesquisa documental – legislações e normativas para educação básica, propostas curriculares, planos de estudo e trabalho da professora-pesquisadora, atividades realizadas em aula – e análises a partir da delimitação teórica e conceitual. Neste texto enfatizaremos alguns dos aspectos teóricos que foram levantados, principalmente, no que se refere aos estudos sobre construção do currículo de História e do conhecimento histórico escolar tendo como perspectiva traçar aproximações com a categoria de Gênero.

De forma geral é possível identificar que as práticas de ensino de História nas escolas são uma mistura de modelos tradicionais de currículo, teorias críticas, propostas de novos recortes de tempo, temas e conhecimentos construídos a partir das pesquisas historiográficas; além de saberes e metodologias que se consolidaram a partir dos processos de formação de docentes e daquilo que já se tornou parte das “tradições escolares”. Tudo isso produzindo

¹ Professora de História da rede pública municipal de Sapucaia do Sul, região metropolitana de Porto Alegre.

² Pesquisa em fase de finalização sob orientação da Profª Drª Natalia Pietra Méndez, no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFRGS)



propostas, saberes, experiências e aprendizagens. Percebe-se nesta trajetória a existência de certo distanciamento entre *pesquisas/conhecimento acadêmico* e o *conhecimento escolar*. Os conteúdos curriculares apresentam-se muitas vezes cristalizados e os processos de renovação encontram resistências em vários níveis – acadêmico, normativo, mercado editorial, prática docente. Como se pode perceber o cenário é complexo, o que torna a análise da nossa própria prática enquanto professora-pesquisadora bastante desafiadora. Desta forma, para aprofundar o estudo buscamos dialogar com autores que se dedicam a essas temáticas.

Os elementos presentes no processo educacional e na definição dos saberes escolares são objetos de estudo de Thomas Popkewitz. As escolhas que decidem o que vai constar e o que vai ser excluído como conhecimento escolar estão inseridas em uma lógica de relações de poder que caracterizam o processo de organização curricular. No artigo *História do currículo, regulação social e poder*, o autor afirma que “na escola aprende-se não apenas sobre o que fazer e o que conhecer. Aprender ciências, gramática ou geografia é também aprender disposições, consciência e sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito” (POPKEWITZ, 1994, p. 184).

A respeito da escola contemporânea enquanto instituição reguladora, Popkewitz salienta que existem padrões discursivos sistematizados em regras de expressão e diferenciação

a escolarização impõe certas definições sobre o que deve ser conhecido. (...) Qual conhecimento é mais válido? Certas informações são selecionadas dentre uma vasta gama de possibilidades. Essa seleção molda e modela a forma como os eventos sociais são organizados para a reflexão e a prática (...). O processo de escolarização incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo (POPKEWITZ, 1994, p. 191)

O currículo e o conhecimento escolar, desta forma, acabam por abordar determinados vieses que produzem aprendizagens acerca de quem são sujeitos, quais os lugares sociais aceitos para os diferentes sujeitos, quais sujeitos são invisibilizados, quais relações entre sujeitos são naturalizadas, quais são desqualificadas. Quais existências são valorizadas e quais são discriminadas. É preciso que a história ensinada invista em propostas de trabalho que abordem o processo de historicização de tais elementos e conceitos.

O *ensino de história e o currículo de história* são definidos por Carmem G. Anhorn e Warley da Costa como parte de um terreno em disputa, de narrativas a lutas identitárias, no qual é forjado “um sistema discursivo onde são produzidos sentidos de *conhecimento histórico legitimado e validado* o objeto de ensino dessa disciplina escolar.” (2011, p. 128)



As bases do conhecimento histórico também são discutidas por Norberto Guarinello que, assim como demais autores, identifica fundamentos eurocêntricos na historiografia assim como dos currículos escolares. Para o autor recortes de tempo, espaço e cultura são movimentos inevitáveis para se produzir história, pois têm a função de conferir sentido ao passado. Contudo, salienta que quando alguma interpretação histórica se consolida em detrimento de outras, esse movimento produz memórias, lembranças, esquecimento, identidade, legitimidade e poder, e tendem a “naturalizar-se e adquirir existência própria, (...) pressupostos que não se discutem, como se fossem parte da ‘natureza’ da história.” (GUARINELLO, 2004, p.16)

Desta forma, ao refletir sobre a categoria *gênero* no *conhecimento histórico escolar* verificamos que esta não consta como central em nenhum modelo de currículo ou de abordagem do conhecimento histórico escolar. Embora seja possível identificar que as construções de *gênero* estão sempre presentes de variadas formas: permeando as definições de quem é sujeito na história – predominantemente o sujeito masculino generalizado (branco e europeu, poderíamos acrescentar); a utilização do termo “homem” como sinônimo da diversidade dos seres humanos; o aparecimento de personagens mulheres principalmente como figuras que fugiram à regra ao assumir posição de destaque, geralmente na política, mas sem constar reflexões acerca do que representam os padrões de domínio masculino e suas exceções; ou então em episódios nos quais as ações das mulheres se evidenciam, tornando-se impossível invisibilizá-las: seja na luta por direitos específicos, seja por tomar parte de movimentos históricos - a característica dessas abordagens são perceptíveis em livros didáticos nos quais a referência às mulheres aparece em um “box”, ou ao final de capítulos com algum texto ou imagem que traz essa temática ou participação específica de mulheres de forma a complementar a um processo maior.

Já no âmbito da academia, há algumas décadas, os estudos feministas têm se debruçado sobre as questões de gênero e estabelecido disputas em torno dos conhecimentos produzidos. Nos anos 1990, Joan Scott desenvolveu o pressuposto de que as construções de identidades e relações de *gênero* estão diretamente ligadas às relações de poder. Ao propor a formulação de ‘*gênero*’ enquanto categoria analítica a autora salientou a necessidade de evidenciar a existência de uma “oposição binária” tida como fixa entre masculino e feminino. Estes dois pólos se relacionam de forma complementar, mas dentro de uma lógica de dominação-submissão, e desse modo, a afirmação identitária de um dos pólos, implica necessariamente a exclusão ou a derivação do outro como algo secundário, anexo, subjugado. A autora expõe a necessidade de desconstruir essa lógica, buscando problematizar cada um dos pólos e subverter as relações para



uma complementaridade mais fluida e plural que contemplem as diversas formas de identidades.

o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. Como tal, esta parte da definição poderia aparentemente pertencer à seção normativa de meu argumento, mas isso não ocorre, pois os conceitos de poder, embora se baseiem no gênero, nem sempre se referem literalmente ao gênero em si mesmo. (...) Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder. (SCOTT, 1995, p. 89)

Assim sendo, *gênero* enquanto categoria de análise busca compreender como é elaborada essa noção binária **masculino/feminino** o que permite questionar essa polarização. A proposta de historicizar essa polaridade é uma forma de evitar que cada um desses pólos seja entendido como algo dado. Guacira Lopes Louro, estudiosa de gênero e educação, reflete a partir da perspectiva de Scott que os estudos de gênero têm por objetivo compreender masculino/feminino constituindo-se mutuamente e, ao mesmo tempo, entender cada um dos pólos sendo composto por variadas fragmentações identitárias. As relações decorrentes se estabelecem como micropoderes, difundindo opressões e submissões para variadas direções e sentidos. A possibilidade de subverter essa lógica está colocada na tarefa da desconstrução, cujo processo

faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita. (...) Os sujeitos que constituem a dicotomia não são de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de 'homem dominante versus mulher dominada'. Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder (LOURO, 1997, p.32-33)

Sobre essa discussão das questões de gênero, Popkewitz salienta que o processo de escolarização como um todo colabora para estabelecer normatizações diferenciadas de comportamentos para meninas e para meninos, inclusive quando delimita atitudes, tarefas, ocupações femininas e masculinas ou regulamenta como se deve agir ou sentir nas mais variadas situações da vida. Desta forma, a construção das distinções de gênero “corporificam movimentos que caracterizam nosso andar, nossa fala e nossas interações com as outras pessoas.” (POPKEWITZ, 1994, p. 192)



Verifica-se a existência de um terreno bastante propício para que essas questões sejam trabalhadas de forma sistemática pelas escolas, pois dizem respeito diretamente ao universo dos e das estudantes - cujas identidades estão em formação. Os contextos sociais em que estão inseridos e nos quais estabelecem relações estão repletos de opressões, tensões e resistências decorrentes das desigualdades de gênero que são cotidianamente vivenciadas, muitas vezes de forma naturalizada. Neste sentido, mais uma vez, retomamos a necessidade da discussão de um currículo que esteja aberto a se proponha a fazer essas reflexões.

Os autores com os quais trabalhamos nos auxiliaram a relacionar as construções de gênero com o currículo e o conhecimento histórico escolar. Popkewitz salienta que o “objetivo do estudo histórico consiste em entender como as categorias do passado são trazidas para o presente à medida que certos padrões disciplinadores são incorporados através da organização do conhecimento escolar” (1994, p.193). Anhorn e Costa nos lembram que existe uma relação direta entre currículo de história e produção de identidades e que, portanto, se faz necessário “perceber como vem sendo equacionadas, em meio ao ensino dos conhecimentos históricos curricularizados, as tensões entre as diferentes demandas identitárias do nosso presente.” (2011, p. 131)

Nesse sentido, ressaltamos que ao educarmos meninas e meninos na escola e, neste caso específico, nas aulas de história, faz-se necessário, além da abordagem histórica das opressões e violências sofridas, das lutas e resistências protagonizadas pelas mulheres, trazer a reflexão a partir da percepção de como o gênero também é uma categoria que tem construído a masculinidade de forma pouco saudável também para os meninos. Ao se constituírem enquanto gênero masculino, os homens são socializados com a prática da opressão (explícita ou implícita) em relação às mulheres e a tudo o que representa ou se identifica com feminilidades. A educação e as aprendizagens sociais, familiares e escolares se dão a partir da lógica patriarcal e heteronormativa. Contudo, no jogo das relações sociais, os lugares sociais identificados com o privilégio de ser parte do grupo historicamente tido como “opressor” também estão perpassados por discriminações e autorrepressões impositivas. Ressaltamos aqui o objetivo de incentivar a compreensão das desigualdades como forma de viabilizar pontos de contato, de diálogos que possibilitem a construção de relações e identidades nas quais as diferenças sejam menos nocivas.

No sentido de refletir e qualificar a prática de sala de aula de História dialogamos com a possibilidade de trabalho a partir de um currículo aberto que se proponha a conversar constantemente com a prática. Utilizamos a categoria de *currículo em ação*, ou *currículo na*



prática (GERALDI, 1994), definido como aquilo que se verifica na prática das situações de sala de aula, com todas as demandas, contradições e alterações subjacentes e que implicam uma ‘reconstrução’ constante em relação ao que estava já prescrito de forma institucional como currículo oficial.

Para aprofundar essa perspectiva no caso do componente curricular História, buscamos a contribuição da categoria de *Estruturas do Cotidiano* para o trabalho de interpretação histórica, de acordo com a leitura e proposta de Guarinello. O autor estabelece “cotidiano” como um recorte de *tempo* do presente e salienta que “o presente não é mera repetição do passado, mas um campo de restrições e possibilidades em aberto para projetos alternativos de futuro.” (2004, p.26). Dentro deste entendimento, é enfatizada a possibilidade da análise histórica do “cotidiano” a partir das estruturas que o compõe³: a ‘*memória*’ – estrutura que permite manter as identidades e que dá sentido ao presente, tornando possível agir socialmente, logo uma fonte de poder; ‘*juízos compartilhados*’ – espaços de comunicação e negociação de sentidos, podendo estar formalizados em leis ou como costumes, podem ser negociados, consensuais ou conflitivos; forma valores que são transmitidos inclusive pelo processo educacional, regras e normas que permite interpretar e agir no mundo definindo o que é normal e correto em todos os segmentos e níveis sociais, como por exemplo, a construção de padrões e comportamentos no campo da sexualidade; as ‘*inter-relações sociais*’ – relações de troca, no qual as pessoas “se auxiliam, exercem poder ou obedecem, se exploram, produzem, se unem e diferenciam”. Tais relações definem ações de indivíduos ou coletivos; o ‘*mundo material*’ – por sua vez, representa

“o trabalho humano concretizado, materializado como trabalho morto (...) também é um instrumento de poder tanto sobre a natureza como sobre homens, meio de luta e dominação. Os objetos, o mundo material, são instrumentos significativos e simbólicos que unem e diferenciam: sexo, idade, grupo ou classe, prestígio social, poder, honra, dignidade e preferências como consumidor, por exemplo.” (GUARINELLO, 2004, p. 31)

A perspectiva de olhar o passado a partir das *estruturas do cotidiano* apresenta-se como possibilidade de desnaturalizar elementos, que são na verdade, construídos, fabricados pelos recortes dos historiadores. Essa abordagem parece bastante valiosa para uma pesquisa de

³ As *estruturas do cotidiano* - memória, juízos compartilhados, inter-relações sociais, mundo material - estão detalhadas no artigo “*História científica, história contemporânea e história cotidiana*” do referido autor, ao longo do trecho compreendido nas páginas 28 a 31.



conhecimento histórico escolar que busca estabelecer pontes, conexões entre as experiências do passado e o momento presente vivido por estudantes da sala de aula de História.

Faz-se necessário ressaltar que trabalhar com abordagens diferenciadas nas salas de aula dependem de uma série de fatores. É importante considerar as precárias condições de trabalho docente como um impeditivo grave de qualificação da educação. Questões como falta de investimento em políticas públicas adequadas, a ausência de uma política salarial digna, de garantir a formação de professoras⁴⁴, assim como de tempo específico para planejamento, interferem diretamente na qualidade do ensino oferecido. Outro fator importante de ser considerado é a necessidade de um trabalho conjunto e coeso dos setores escolares na elaboração dos documentos que regem os trabalhos da escola (por exemplo, os Projetos Políticos Pedagógicos) e que possam construir objetivos e linguagens comuns, de forma a respaldar as escolhas políticas, temáticas e metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem. Ainda salientamos a importância da sensibilidade das professoras em estar atentas aos contextos sociais, às demandas dos e das estudantes para a construção de caminhos educativos e de conhecimento que dialoguem com a realidade social e que façam sentido dentro das histórias de vida que estão sendo construídas.

A pesquisa da qual este texto é resultado procurou pensar *gênero* a partir das relações possíveis entre o que é vivido, percebido como gênero pelos e pelas estudantes e as construções discursivas de gênero ao longo da história. Ressalta-se que, para as e os estudantes, um dos espaços atuais nos quais se faz presente de forma incisiva a categoria gênero são as redes sociais. Através de debates feministas, foco em denúncias, organização de resistência e divulgação do movimento; da mesma forma e muitas vezes interrelacionados estão atuantes os movimentos negro e LGBT. Com perspectiva oposta também encontram, nas redes sociais, amplo espaço para difundir preconceitos, o grupos homofóbicos, machistas e racistas. Toda essa efervescência que se coloca nas demarcações de posições, na amplificação de discursos e pauta de direitos têm produzido diversas narrativas a respeito das categorias gênero, raça e classe. Entretanto, dificilmente existe nessas narrativas uma articulação de elementos e experiências relativas à constituição histórica dessas categorias e que apontem efetivamente para a possibilidade de rompimento com paradigmas do patriarcado, do racismo e da

⁴ Optamos por nos referir a docentes e pesquisadoras no feminino, em função de que as mulheres formam a maioria da categoria na educação básica, assim como de estudiosas que pesquisam tais temas. Para além das questões de concordar com a representatividade do gênero feminino, essa escolha procura pontuar a reflexão política sobre o quanto a linguagem ao generificar profissionais no masculino como regra para generalizar, está impregnada de significantes que muitas vezes passam despercebidos, mas que constrói sentidos a respeito de qual gênero está autorizado a se manifestar.



exploração. É possível que a função da escola nesse caso seja oportunizar a mediação pedagógica entre todas essas narrativas a que os e as estudantes têm acesso e, justamente, colocá-las em uma perspectiva histórica.

Ler a realidade, compreender a si mesmos e aos conceitos, perceber-se como produto de relações pessoais e sociais – harmoniosas e conflituosas – do passado, e que a partir dessas experiências passadas, no presente os sujeitos se constroem singular e coletivamente. Eis a tarefa do ensino de História: colaborar para que esse processo de compreensão aconteça.

Referências Bibliográficas

- ANHORN, Carmem T. Gabriel; COSTA, Warley. Currículo de história, política da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, 2011, p. 127-146. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>
- GERALDI, Corinta M. G. "*Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica*". In *Proposições*, FE/ UNICAMP, vol 5, nº 3 [15], pp.111-133. Nov. 1994.
- GUARINELLO, Norberto L. História científica, história contemporânea e história cotidiana. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p.13-38 – 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. *O Sujeito da Educação, estudos foucaultianos*. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995.



OS CADERNOS DE HISTÓRIA DO PROJETO ‘PRIMEIRO, APRENDER!’: ALTERNATIVAS NO ENSINO MÉDIO DO CEARÁ?

Isaíde Bandeira da Silva¹

1- Introdução

O trabalho que aqui socializamos é parte do resultado de nossa pesquisa de pós doutorado feito na Universidade Federal de Uberlândia, sob a supervisão do professor Décio Gatti Júnior. Tivemos como objeto de pesquisa o Projeto “Primeiro, aprender!”, iniciativa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, para o Ensino Médio das escolas públicas, tendo em vista o baixo índice da competência leitora e compreensão lógica matemática atestado nos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, do ano de 2006. Visamos responder: Como foi o processo de autoria dos Cadernos do Projeto? Como foi o processo de divulgação e implantação do “Primeiro, aprender!” nas escolas públicas estaduais? Que tipo de abordagem histórica mais se fez presente no material de História do Projeto? Quais foram os usos dos Cadernos de História do “Primeiro aprender!” no cotidiano escolar? No âmbito metodológico fizemos entrevistas semiestruturadas com o coordenador geral do Projeto, com dois autores do material instrucional de História do Projeto “Primeiro, aprender!” e sete professores de História de diferentes municípios do Estado do Ceará. Utilizamos também como fonte os seis volumes dos Cadernos de História do Projeto. Os fundamentos teóricos buscamos especialmente em Chartier (1990), Freire (2001), Caimi (2015) e Nóvoa (2015).

2- O Processo de Autoria dos Cadernos do Projeto “Primeiro, Aprender!”

Com base nos dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – SPAECE e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, correspondente ao ano de 2006, constatou-se que quase 62% dos alunos do Ceará que estavam concluindo o Ensino Fundamental e iriam ingressar no Ensino Médio em 2007 tinham um déficit de aprendizagem em Língua Portuguesa e em matemática em nível comparável ao do 5º. Ano do Ensino Fundamental.

¹ Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, sob a supervisão do professor Décio Gatti Júnior. Professora do Curso de História da Universidade Estadual do Ceará-UECE, no campus de Quixadá: Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC. Professora do Mestrado Interdisciplinar de História e Letras da UECE. Líder do Grupo de Pesquisa: “História, Memória, Sociedade e Ensino.”



Esta constatação impactou o presidente do Conselho de Educação do Ceará - CEE, ele convidou alguns professores universitários de diferentes disciplinas para pensar em uma proposta de reforma curricular do Ensino Médio no Ceará, com o objetivo de reverter o quadro crítico apresentado pelas avaliações externas.

No decorrer do ano de 2007, tiveram reuniões no CEE com este objetivo. Um de nossos entrevistados destacou: “o que me levou a aceitar o convite é que sou professor e gosto de ser professor. (...) eu queria participar dessa discussão.” (Autor 3 – Coordenador geral do Projeto). Outro autor salientou que o convite também representava um ganho econômico: “É preciso também dizer que foi um trabalho profissional. Era uma encomenda. Sou um profissional professor de História e fui pago pelo serviço.” (Autor 1 – Coordenador da área de História do Projeto).

A secretária de educação do Ceará, à época, professora Isolda Cela, considerou pertinente a proposta do Conselho Estadual de Educação e passou a assumir para si a responsabilidade de fazer algo de forma institucional e urgente. Nesta perspectiva, a Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC criou o Projeto denominado “Primeiro, aprender!”, sob o lema “Ler bem para aprender pra valer”, que fazia parte de um Programa intitulado “Aprender pra valer”, criado por meio da Lei Estadual nº 14.190. Este Programa, amparado no art. 211, § 3º da Constituição Federal, desenvolvia ações estratégicas complementares para fortalecer o Ensino Médio. Permaneceu com as mesmas equipes criadas pelo Conselho de Educação do Ceará.

O material estruturado elaborado constituiu uma espécie de apostilas denominadas “Caderno do Aluno” e “Caderno do Professor”, divididas em dois blocos de disciplinas: eixo da Língua Portuguesa (que, além desta disciplina, inclui História, Filosofia, Arte, Educação Física e Inglês) e o eixo da Matemática (que inclui esta disciplina, além de Química, Física, Biologia e Geografia). Cada bloco contava três volumes, que corresponderiam à quantidade de meses em que o projeto seria desenvolvido.

Os autores que entrevistamos salientaram algumas dificuldades no processo de concepção e elaboração do material do “Primeiro, aprender!”, dentre elas questões de ordem burocráticas e práticas, como “o tempo de elaboração do Projeto que foi muito corrido, (...) limitação na utilização de imagens, número de páginas e até séria dificuldade quanto a utilização total do número de palavras a cada capítulo; (Autor 1 – Coordenador da área de História do Projeto).



Havia também, por parte dos técnicos da SEDUC que acompanhavam as equipes de professores, uma cobrança para que os exercícios não fossem complexos, porém com dificuldades que tinham três níveis: fácil, médio e difícil. Conforme um dos autores que entrevistamos, os técnicos da SEDUC faziam questão de salientar que “os estudantes tinham um nível de leitura bem incipiente e não sabiam sequer interpretar as informações que estavam nos livros didáticos”, por isso a necessidade de o material do Projeto partir do simples ao complexo. (Autor 2 – Autor da área de História).

3- A Divulgação e Implantação Do “Primeiro, Aprender!”

A divulgação desse material ocorreu primeiramente em Fortaleza, em um Seminário nos dias 11 e 12 de abril de 2008, com a participação de supervisores das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e professores de todas as disciplinas de dezenas de escolas do interior e da Capital. Seu objetivo era fazer uma sensibilização acerca do material, ou seja, apresentar, explicar e discutir o material com os professores representantes. A professora Maria da Conceição Ávila (uma das coordenadoras gerais do “Primeiro, aprender!”) apresentou um vídeo que foi feito pelos coordenadores explicando o Projeto, salientando que as formações posteriores dos professores seriam realizadas pelos CREDES com os Professores Coordenadores de Área - PCAS e estes repassariam para os professores da escola. Uma de nossas entrevistadas participou deste evento, pois na época era PCA e atuou como multiplicadora.

O efeito multiplicador das informações recebidas pelos professores representantes via CREDE provavelmente não aconteceu de forma satisfatória nas escolas e, para muitos professores que tiveram que executar Projeto, os objetivos eram obscuros. Por exemplo:

Quando de repente chegaram pilhas e mais pilhas de apostilas e a coordenadora pedagógica da época disse: ‘olha esse aí é o material que chegou da SEDUC para vocês usarem com os alunos’. Mas nós não estávamos sabendo bem o que era esse Projeto “Primeiro, aprender!”, as raízes como eram para ser usado. [...] Não houve esta explicação! (Professor D – Município de Fortaleza)

E dos sete professores que entrevistamos, quatro destacaram que o desenvolvimento da competência leitora e de raciocínio lógico dos alunos ingressantes no Ensino Médio eram as justificativas para a implantação do “Primeiro, Aprender!” nas escolas em que trabalhavam. Contudo, falaram que foram procurar os motivos por si, como no site da SEDUC, pois os objetivos não foram claramente expostos pela gestão escolar, o que levou alguns entrevistados a salientarem que este Projeto foi uma “imposição da SEDUC” e chegou de cima para baixo, desrespeitando a realidade e expectativas das escolas, como no município de Guaiúba, que em



2008 iria usar o livro de História advindo do PNLD pela primeira vez, visto como uma conquista muito pleiteada pelo conjunto dos professores. Como ressaltou o professor:

Eu sou de uma geração de professores que militava, advogava mesmo que nós tivéssemos livro didático no Ensino Médio. É tanto que no primeiro processo de escolha do livro didático no PNLEM eu fiz questão na CREDE que nós professores de fato tivéssemos autonomia para escolher. (...) quando conseguimos os livros didáticos pelo PNLD, de repente chega o material do Projeto “Primeiro, aprender!” e nós não fomos convidados a falar sobre isso, não fomos participados. Há certa centralização das decisões na SECUC. (Professor F = Município de Guaiúba)

Para minimizar os efeitos negativos provocados pelo material do Projeto “Primeiro, aprender!” para muitos professores, nos dias 23 e 24 de setembro de 2008 houve o 2º. Encontro Estadual, com a participação de 400 professores, para consolidar o processo de avaliação e de revisão do material didático do Projeto “Primeiro, aprender!”. Assim, deste encontro, 32 professores com representação de todas as disciplinas foram convidados para se juntar à equipe de elaboração do material para prepararem a 2ª. edição do “Primeiro, aprender!”.

Diante de tantas dúvidas ainda e reclamações, um clima de insatisfação generalizada se espalhou entre muitos dos profissionais da educação do Estado, que culminou com uma nota de repúdio na Assembléia Final do XXV Encontro Nacional da ANPUH, ocorrida em julho de 2009 na Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza. Na ocasião nós estávamos presentes e testemunhamos uma celeuma. Na ata dessa Assembléia, consta que o material estruturado de Fortaleza e de outros estados foi objeto de moção apresentada pelo GT de Ensino de História e Educação da ANPUH. E assim está posto na ata: “Manifestou-se o repúdio ao apostilamento dos cursos por secretarias de educação que estariam produzindo materiais didáticos próprios ao invés de recorrer aos livros distribuídos pelo Ministério da Educação.”

A repercussão dessa Assembléia chegou à SEDUC, que reconheceu que muitas perguntas precisavam ser respondidas para melhor execução do Projeto no cotidiano escolar. Um terceiro encontro com professores representantes ocorreu no dia 21 de setembro de 2009, no Centro de Treinamento da SEDUC, com a equipe elaboradora dos Cadernos do Projeto e alguns professores. Foram solicitadas pelos representantes dos professores capacitações com os professores no geral, para expor os objetivos do “Primeiro, aprender!” e explicar a metodologia de uso mais adequada.

Como resultado dos encontros avaliativos do material do Projeto, foi elaborado um suplemento de apoio pedagógico feito pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pedagógico (CODEA/COAPE) da SEDUC explicando “os pontos mais relevantes levantadas por diretores escolares e professores a respeito dos módulos estruturados, em encontros de avaliação do



Projeto” (CEARÁ, 2009b, p.01) e enviado para cada escola do Estado. Um material didático em forma de perguntas e respostas, ao todo 13, do tipo “O que é o Primeiro, Aprender!?”, “O material didático do Primeiro, Aprender! deve substituir o livro?” (CEARÁ, 2009b, p.15)

4- A Disciplina de História no Material do “Primeiro, Aprender!”

No que diz respeito à disciplina de História no material instrucional do Projeto os autores tomaram a decisão de não abordar fatos históricos específicos, e sim trabalhar com eixos temáticos e temas de base para a compreensão histórica de qualquer assunto a ser trabalhado posteriormente nos livros didáticos adotados.

Vejamos os temas explorados na 1ª. e 2ª. edição do material:

1ª Versão/1ª. Edição – 2008

CAD.	EIXO TEMÁTICO	AULAS	TEMAS
VOL.1	Leitura e História	01 e 02	Ler é Conhecer o Mundo
		03 e 04	Ler é Praticar a Liberdade
		05 e 06	Pela Leitura Conhecemos a História
		07 e 08	A Literatura Popular Também é um Registro Histórico
VOL.2	História e Tempo	09 e 10	Como Lemos o Nosso Tempo
		11 e 12	Os Vários Tempos da História
		13 e 14	O Tempo e Suas Durações
		15 e 16	Cada História tem seu Tempo Próprio
VOL.3	História e Sociedades	17 e 18	As Sociedades e a História
		19 e 20	Das Aldeias às Civilizações
		21 e 22	Nossa Herança Africana
		23 e 24	Migrações e Fronteiras
TOTAL	12 SEMANAS	3 MESES	24 AULAS

2ª Versão/2ª. Edição – 2009

CAD.	EIXO TEMÁTICO	AULAS	TEMAS
VOL.1	Leitura e História	01 e 02	Ler é Conhecer o Mundo
		03 e 04	Ler é Praticar a Liberdade
		05 e 06	Pela Leitura Conhecemos a História
		07 e 08	A Literatura Popular Também é um Registro Histórico
VOL.2	História e Tempo	09 e 10	Ler é Perceber o Tempo
		11 e 12	Os Vários Tempos da História
		13 e 14	O Tempo e Suas Durações
		15 e 16	Cada História tem seu Tempo Próprio
VOL.3	História e Sociedades	17 e 18	As Sociedades e a História
		19 e 20	Das Aldeias às Civilizações
		21 e 22	Nossa Herança Africana
		23 e 24	Migrações e Fronteiras
VOL.3	História e Sociedades	25 e 26	Memória e Sociedade



		27 e 28	Patrimônio Histórico Material
		29 e 30	Saberes e sabores de Nosso Povo
		31 e 32	História e Natureza
		33 e 34	A Juventude e a História
		35 e 36	História é Vida
TOTAL	18 SEMANAS	3 MESES E MEIO	36 AULAS

Na 1ª. edição havia 24 aulas, distribuídas em 12 semanas, três meses. Foram três eixos temáticos escolhidos para serem explorados em temas no decorrer das aulas: “Leitura e História”, “História e Tempo” e “História e Sociedades. Estes eixos temáticos foram, no geral, bem aceitos pelos professores entrevistados, como podemos observar no seguinte trecho: “É teoria de base para que o professor possa conversar com seus alunos sobre História e eles possam ter a compreensão de fato do que seja História.” (Professor G = Município de Ibaretama).

Em cada volume, as aulas foram apresentadas de forma geminada (de duas em duas). Todas se iniciam com algumas perguntas para estimular o diálogo; em seguida, há um pequeno texto-base de uma lauda, permeado com algumas poucas imagens em preto e branco. Depois os exercícios, de três a seis questões, que se misturam no grau de dificuldade entre fácil, médio e difícil. Com diferentes propostas de atividades, dentre elas: “caça-palavras” (v.1, p.102; v.2, p. 113); “cruzadinhas” (v. 1, 118; v.3, p. 103); “assinalação da alternativa correta” (v.1, p.123; v. 2, p. 100); “argumentação” (v.1, p. 98); “completação” (v.1, p. 97; v.3, p. 103); “pesquisa em dicionário” (v.1, p.124; v. 3, p. 93); “simulação de júri popular” (v.3, p. 109).

Na escrita do material, os autores também utilizaram diferentes fontes e linguagens como, por exemplo, letras de músicas: “Oração ao Tempo” de Caetano Veloso (v.1 p.119), “Ideologia” de Cazuza (v.3 p.109); Poesia: “História” de Ferreira Gullar (v.1, p. 101); literatura de cordel: “O profeta popular” de Guilherme Calixto (v.1, p.118); trechos de historiadores, como do italiano Carlo Ginzburg, do livro “Mitos, emblemas e sinais” (v.1, p. 108); dicas de filmes: “Vista minha pele” de Joel Zito (2002) (v.2,p. 101), “Che” de Steven Soderberg (2008) (v.3, p.109); mapa (v.2. p. 114); notícia de jornal (v. 3, p. 95).

Na 2ª. edição houve um aumento de 12 aulas, totalizando 36 a serem trabalhadas no decorrer do primeiro semestre letivo do 1º. ano do Ensino Médio. O terceiro volume dos Cadernos do Projeto (2ª. edição) foi o mais elogiado pelos professores que entrevistamos, pois era o volume que abordava de forma consistente a relação entre História e Memória e advoga em prol de uma educação patrimonial, com enfoque no local, em que “diferentes passados são



lembrados e ou esquecidos e diferentes futuros são sonhados” (GABRIEL, 2014, p.248). Principalmente era o Caderno que induzia algumas atividades extraclases, o que coaduna com o que é preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: “Retirar os alunos da sala de aula e proporcionar-lhes o contato ativo e crítico com ruas, praças, edifícios públicos e monumentos constitui excelente oportunidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.” (PCNEM, 1999, p.306)

O diálogo era a principal metodologia proposta para trabalhar cada texto-base com suas problemáticas e explorar cada questão dos exercícios. Desde modo esperava-se contemplar aquilo que defende Gatti Júnior (2014, p. 241) “estimular vivências em torno de conversações autênticas, nas quais a dimensão dialógica predominasse sobre as monológicas”. As atividades propostas nos Cadernos de História do Projeto partiam do conhecimento prévio dos alunos, na perspectiva de valorizar as experiências vividas, em consonância com as ideias de Freire “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência...” (2005, p.29).

A despeito do que foi pensado pelos autores para favorecer a construção do pensamento histórico, muitos professores ressaltaram nas entrevistas que o material tinha um nível muito elementar. Como lembra um de nossos entrevistados: “era só o “borburinho” dos colegas da área reclamando do material do Projeto dizendo que era para os “meninos” do Fundamental, que não tinha nada de importante.” (Professor B = Município de Itapipoca).

Trazemos alguns exemplos do material estruturado da disciplina de História para melhor compreendermos o que estamos abordando. Escolhemos uma atividade de cada volume, contemplando os diferentes níveis de dificuldade (fácil, médio e difícil) e suas respectivas orientações do Caderno do Professor. Vejamos:

VOL	AULAS	MEUS COMENTÁRIOS	CADERNO DO ALUNO	CADERNO DO PROFESSOR
1	3 e 4 “Ler é Praticar a Liberdade”.	Para iniciar estas aulas, há um pequeno texto com base em Paulo Freire, ressaltando a importância da leitura em nossa sociedade contemporânea.	“Agora use sua criatividade e preencha os espaços em branco. Trata-se de uma poesia de Ferreira Gullar que fala sobre História. E a História humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais.	Questão 3 “Objetivo: experimentar a escrita de palavras de modo criativo. Nível de proficiência: fácil. Tipo de questão: completar lacunas em branco.

		<p>Em seguida, há três questões de exercícios, dentre elas a seguinte:</p>	<p>Ela se desenrola também nos _____, Entre plantas e _____, nas ruas de _____, Nas casas de _____, nos _____, nos _____, Nas _____, nos namoros de _____.</p> <p>Disso eu quis fazer minha poetisa, Dessa matéria humilde e _____ De vida _____ e _____</p> <p>Porque o canto não pode ser uma traição _____</p> <p>E só é justo cantar se o nosso _____</p> <p>Arrasta consigo as pessoas e coisas que não têm voz.” (p. 103)</p>	<p>Conhecimentos/cont eúdos envolvidos: utilização competente de adjetivos, substantivos e verbos na elaboração de um texto de temática pré-definida.</p> <p>Resposta com notas explicativas: não há um repertório de respostas previsto. O único critério a ser considerado é a coerência das palavras escritas no contexto dos versos.” (p.72)</p> <p>“Competências e habilidades a serem desenvolvidas” – exemplo: “Refletir sobre a importância do exercício do ‘direito da palavra’.” (p.71)</p> <p>“Algumas sugestões de orientações metodológicas”- exemplo: sugere-se ao professor(a) “um debate sobre as suas ideias e até incorporar uma pequena biografia de Paulo Freire apresentada em Box separado.” (p.71).</p>
2	21 e 22 “Nossa Herança Africana”	<p>Começa com alguns questionamentos e um pequeno texto intitulado “Reverendo nossos preconceitos de cor”. Em seguida há os exercícios compostos por 6</p>	<p>“Como você imagina que o conhecimento da História pode contribuir para diminuir o preconceito de cor em nossa sociedade?” (p.117)</p>	<p>Questão 6 “Objetivo: fazer o aluno pensar sobre a relação do conhecimento histórico com a construção dos preconceitos de cor. Nível de proficiência: médio.</p>

		questões. Exemplo:		<p>Tipo de questão: resposta direta.</p> <p>Conhecimentos/cont eúdos envolvidos: reflexão sobre o assunto do texto.</p> <p>Resposta com notas explicativas: não há conteúdo de resposta previsto, mas o estudante deverá argumentar por que o conhecimento da História contribui para diminuir o preconceito de cor.” (p.80)</p> <p>“Competências e habilidades a serem desenvolvidas” – exemplo: “Compreender nossa condição de povo afro-descendente;” (p.79)</p> <p>“Algumas sugestões de orientações metodológicas”- exemplo: “Observe que os exercícios não abordam exatamente o que o texto apresenta, mas solicitam a reflexão crítica dos alunos quanto ao assunto tratado.” (p.79)</p>
3	25 e 26 “A Memória e a Sociedade”	Começa com alguns questionamentos e um pequeno texto intitulado “Memória Individual e Memória Social”. Em seguida, há os	<p>“Em matéria do Jornal O Povo, de janeiro de 2008, apareceu a seguinte notícia: Estação tombada (...)”²</p> <p>“A partir da leitura da matéria sobre o tombamento da Estação da Parangaba, explique o conflito em torno da</p>	<p>Questão 5</p> <p>“Objetivo: refletir sobre um conflito em torno da memória.</p> <p>Nível de proficiência: difícil.</p> <p>Tipo de questão: resposta direta.</p> <p>Conhecimento/conte údos envolvidos:</p>

² Pela extensão da notícia, optamos por não reproduzi-lo aqui. Mas é importante ressaltar que esta notícia está no Jornal O Povo, 19/01/2008.

		<p>exercícios compostos por 3 questões. E outro pequeno texto “História e Memória”. Depois mais duas questões. Exemplo:</p>	<p>memória desta estação ferroviária” (p.95-96)</p>	<p>leitura competente do texto e reflexão sobre os diferentes pontos de vistas expressos. Resposta com notas explicativas: a resposta deverá demonstrar que há uma disputa entre pessoas que querem que permaneça a estação de trem da Parangaba onde se encontra e dos que não a consideram como fundamental para a memória. É claro que deverá ser valorizada a capacidade de argumentação do aluno.” (p.76-77) “Competências e habilidades a serem desenvolvidas” – exemplo: “Compreender o diálogo entre memória e história” (p.75) “Algumas sugestões de orientações metodológicas”- exemplo: “Se possível, incluir a atividade de exibição do filme Batismo de Sangue na programação pedagógica da escola.” (p.75)</p>
--	--	--	---	---

5- Os Usos dos Cadernos de História do “Primeiro Aprender!” no Cotidiano Escolar

De acordo com Certeau (1998), não há consumo passivo, pois no cotidiano existem inúmeras maneiras de fazer uso de algo material. Este debate requer uma rearticulação com os



conteúdos estabelecidos e, quando possível, a superação da ordem cristalizada destes, no processo constante da disputa, entre táticas e estratégias, pois há “maneiras de fazer” que alteram ou reinventam formas de viver no espaço organizado e pré-fixado, num fazer diferente dentro do oficial. Em especial considerando a diferença entre estratégias e táticas, enquanto aquela pode ser pensada de forma institucional, esta se aproveita das brechas. Entre o consumidor e o produto há usos que o consumidor faz do produto, que podem ser diferentes daqueles pensados pelo produtor. Assim, neste subtema fazemos uma reflexão sobre os usos que foram feitos do material do Projeto “Primeiro, aprender!” no cotidiano escolar.

Para Thompson (1981), em “Miséria da Teoria”, a História é um processo que não pode ser engaiolado, pois a História se faz com análise das ações, experiências vividas, e não das ideias *a priori*, por isso é importante atribuir significados/valores às ações dos diferentes sujeitos e interrogar as evidências. Como também nos lembra Bertucci (2010), “as culturas escolares não são um pressuposto, mas sim o processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos autores que fazem a escola.” (p.56)

Uma questão que merece maior reflexão foi que este Projeto, que *a priori*, em 2008, deveria ser usado nos três primeiros meses do 1º ano do Ensino Médio na 1ª. edição e no primeiro semestre na 2ª. edição, pelas falas que obtivemos nas entrevistas, foi utilizado durante quase todo o ano letivo. Exemplo: “No primeiro ano de uso do Projeto “Primeiro, aprender!”, em 2008 na escola, começamos a usar no mês de maio e fomos até o final do ano com os Cadernos do Projeto.” (Professor E = Município de Pentecostes). “Trabalhamos dois volumes quase durante um ano inteiro nas turmas do 1º. ano.” (Professor F = Município de Guaiúba). E ainda em algumas escolas se estendendo até o 2º. ano do Ensino Médio, como no caso de uma da escola do município de Pentecostes: “Pense numa aversão que os alunos tiveram, pois já estavam no 2º. Ano tendo ainda que trabalhar com o material do Projeto “Primeiro, aprender!” (Professor E = Município de Pentecostes).

Com relação ao que foi abordado acima, o coordenador geral do Projeto ressaltou na entrevista que nos concedeu que os três volumes eram para ser usados no 1º semestre do 1º. ano do Ensino Médio, mas, em virtude do atraso da entrega do 3º. volume em alguns CREDES, foi orientado que em algumas turmas este volume fosse usado no início do 2º. ano do Ensino Médio.



As experiências positivas relacionadas aos usos do material do projeto estão, em geral, atreladas aos usos do Caderno do volume 3, que se refere ao Patrimônio, conforme podemos perceber nos seguintes relatos de nossos entrevistados:

(...) quando o material do Projeto “Primeiro, aprender!” abordava sobre o patrimônio material e imaterial, eu aproveitava bastante com eles, e considerei esse caderno 3 bem significativo, também porque era uma temática que não vinha nos livros didáticos da forma como o material do Projeto “Primeiro, aprender!” abordou a cultura matéri e imaterial, o patrimônio histórico, memória individual e coletiva. (Professor E = Município de Pentecostes).

Os autores entrevistados ressaltaram que tinham consciência de que o material do “Primeiro, aprender!” não tinha como meta substituir o livro didático, por isso, se sentiram livres para trabalhar com temas históricos e não especificamente com fatos históricos que depois seriam estudados. No entanto, esta opção não foi bem compreendida por alguns professores que entrevistamos, os quais inevitavelmente comparavam os Cadernos do Projeto com os livros didáticos e faziam acidas críticas aqueles.

Considerações Finais

Inegável embate entre os usos dos livros didáticos e os Cadernos do Projeto “Primeiro, aprender!”. Contudo, os dois materiais poderiam ter sido somados no combate as dificuldades de leitura, escrita e raciocínio lógico de muitos jovens que estavam iniciando o Ensino Médio. Somar, neste caso, teria sido melhor que dividir.

Sem uma preparação e/ou sensibilização prévia de todos os professores para os usos esperados do material, o Projeto foi implantado de uma vez só em todas as escolas de Ensino Médio dos 184 municípios do Estado do Ceará. Consequentemente a não compreensão do Projeto e a forma como a gestão da maioria das escolas repassou as orientações vindas da SEDUC via CREDE gerou em alguns professores repulsa ao material e até frustração em ter que parar o que estava previsto em seu planejamento para usar os Cadernos Projeto “Primeiro, aprender!”.

Referências

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA Filho, Luciano Mendes de e OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Edward P. Thompson: história e formação**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2010.

CAIMI, Flávia Eloisa. “Qual é o Lugar do Ensino Médio na Escolarização e em que Consiste a Especificidade da História no Ensino Médio?” In.: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria



Carolina B. e PACIEVITCH, Caroline (orgs). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

CEARÁ, Secretaria da Educação do Estado. **Primeiro, aprender!** 1ª. Edição. Língua Portuguesa, História Filosofia, Arte, Educação Física, Língua Inglesa. Caderno do Aluno, vol. 1, 2 e 3. Caderno do Professor, vol. 1, 2 e 3. Fortaleza: SEDUC, 2008.

CEARÁ, Secretaria da Educação do Estado. **Primeiro, aprender!** 2ª. Edição. Língua Portuguesa, História Filosofia, Arte, Educação Física, Língua Inglesa. Caderno do Aluno, vol. 1, 2 e 3. Caderno do Professor, vol. 1, 2 e 3. Fortaleza: SEDUC, 2009.

CEARÁ, Secretaria da Educação do Estado. **Primeiro, aprender!** Ler bem para aprender pra valer. Fortaleza: SEDUC, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer. Tradução Ephain Ferreira Alves. 3ª. edição. Petrópolis: Vozes, 1998. Págs. 91-108/259-276.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 46ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GABRIEL, Carmen Teresa e FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira. “Currículo de História e Projetos de Democratização: entre memórias e demandas de cada presente.” In.: MONTEIRO, Ana Maria et al. **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. RJ: Mauad X: Faperj, 2014. p. 243-260.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino escolar no Brasil (1970 – 1990)**. Belo Horizonte. Editora EDUSC, 2004.

NÓVOA António. “Educação 20121: para uma história do futuro.” In.: GATTI Júnior, Décio e CATANI, Denice Barbara (orgs). **O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria: ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução de Waltemir Dutra. RJ: Zahar, 1981.



O CADERNO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E A HISTÓRIA ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO E O ESPAÇO DE AÇÃO DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE REFORMA CURRICULAR DO PARANÁ

Jeferson Rodrigo da Silva¹

Maria do Carmo Martins²

Quando pensamos em reformas educacionais no Brasil, podemos afirmar que um movimento de produção coletiva de materiais e documentos, motivada pela ideia de democracia, possibilitou a construção de currículos escritos em vários estados desde o processo de redemocratização ocorrido na década de 1980. Neste sentido, os governos do Paraná efetivaram, ao longo das últimas décadas, uma série de ações que, mesmo apresentando diferenças significativas, associaram a elaboração e implementação das reformas à melhoria da qualidade da educação e ao envolvimento de muitos agentes nos processos de construção e implementação de documentos curriculares.

Este texto tem a intenção de problematizar um desses momentos, referente à construção do “Caderno de expectativas de aprendizagem” para a disciplina escolar História, publicado em maio de 2012 pela Secretaria de Educação do Paraná. De maneira geral, o documento se define como uma contribuição para o avanço da qualidade do ensino estabelecendo parâmetros comuns em relação aos conteúdos que devem ser aplicados em todo o estado (PARANÁ, 2012). Problematizar essa relação entre “qualidade” e “parâmetros comuns” implica, de início, considerarmos este material como produto de uma racionalidade técnica que acredita ser possível prescrever objetivos mensuráveis, em forma de receituário, visando a eficácia da escolarização (GOODSON, 2002, p. 48-49).

Neste sentido, faremos uma discussão em torno da construção desse caderno no que se refere às possibilidades de intervenção dos educadores no processo. A análise leva em conta um conjunto documental produzido pelos professores e técnicos da disciplina escolar História vinculados ao Núcleo Regional de Educação de Londrina para questionar os espaços de ação que eles tiveram na construção do documento dialogando com pesquisadores que trabalham no

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp e professor de História na rede pública do estado do Paraná.

² Faculdade de Educação – Unicamp.



campo de discussão das reformas curriculares (GOODSON, 2002;2013; NÓVOA, 1992; POPKEWITZ, 1997; 2001).

Historicamente, prescrever objetivos mínimos de aprendizagem sob a forma de conteúdos e temas tem sido algo bastante recorrente nas reformas curriculares dos estados brasileiros nas últimas décadas (OLIVEIRA; FREITAS, 2012). No caso do Paraná, o Caderno de expectativas de aprendizagem foi interpretado como um tipo de currículo escrito muito limitado que, inevitavelmente, é comparado às “Diretrizes curriculares orientadoras da educação básica” (PARANÁ, 2008) pelo fato de estas serem consideradas, por diferentes interlocutores, referências importantes para a orientação do trabalho docente. Não abordaremos essa questão no texto, mas é relevante ressaltarmos que as diretrizes foram elaboradas entre 2003 e 2009, como parte de um movimento de reforma educacional desencadeado na gestão de Roberto Requião (2003-2010) enquanto o caderno foi elaborado logo no primeiro ano da gestão Beto Richa (2011-2014).

Estas informações são pertinentes porque o caderno definiu um receituário de conteúdos mínimos seguindo a lógica dos descritores das avaliações de larga escala, como o SAEB por exemplo, instituindo uma maior objetividade para o que deve ser ensinado se compararmos aos temas apresentados nos anexos das diretrizes (PARANÁ, 2008). Além disso, a construção do caderno, inserida nas ações de reforma educacional daquela gestão, produziu uma sensação de “rompimento” com os processos de reforma anteriores. Neste sentido, a ideia de que o caderno pudesse ser um substituto das diretrizes tomou corpo em alguns trabalhos que discutem a pertinência do material (APP, 2011; GURSKI, 2015; CALDAS, 2016).

O “Caderno de expectativas de aprendizagem” é um documento digital de 104 páginas com listas de objetivos, no formato de frases numeradas para todas as disciplinas, que indicam quais conteúdos deveriam ser trabalhados pelos professores. O principal argumento para a existência desse caderno era a necessidade de continuar a implementação das diretrizes curriculares por meio de padronização dos conteúdos e temas que os professores deveriam trabalhar em sala (PARANÁ, 2012, p. 5).

Esse argumento se sustentava em um discurso emergencial de melhoria da qualidade da educação no estado visando transformá-la na melhor do Brasil (PARANÁ, 2011b). A busca da melhoria estava atrelada à disseminação de planos de metas semestrais que prescreviam objetivos claros fundamentados em um discurso de urgência na modernização do sistema educacional com vistas à formação de sujeitos críticos, participativos, transformadores da

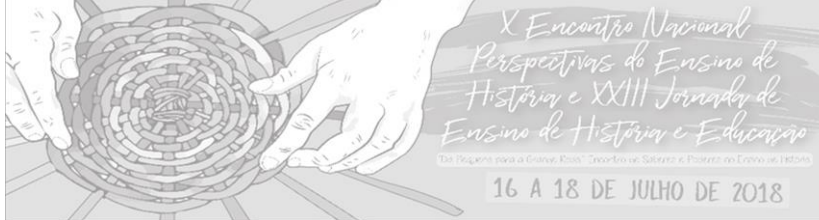


realidade e capazes de enfrentar os desafios da contemporaneidade, algo que, na visão dos gestores, atrelava-se à elevação do IDEB (PSDB, 2011, p.114). Assim, a mesma lógica de receituário utilizada para justificar a pertinência do caderno estava presente no estabelecimento das metas que todos deveriam cumprir nos prazos determinados pela gestão.

Foram publicados quatro planos de meta entre os anos de 2011 e 2012 que, entre outras coisas, nortearam ações direcionadas ao aprimoramento dos processos avaliativos visando a elevação dos índices. Ao interpretarmos a reforma como um fenômeno ecológico (POPKEWITZ, 1997), relacionamos essa busca de melhoria com a construção de padrões de regulação para a ação docente que se traduziram na planificação das cargas horárias das disciplinas, na elaboração do caderno de expectativas e na implementação de um sistema de avaliação da aprendizagem em larga escala para o estado.

As referências ao caderno aparecem pela primeira vez no plano de metas do 1º semestre de 2011 que afirmava a necessidade de “[...] estabelecer critérios de avaliação, verificação e potencial de aprendizagem, para o processo de ensinar e aprender, dos alunos da rede estadual” (PARANÁ, 2011b, p. 5). Essa retórica da centralidade nos processos de ensino e aprendizagem cumpre um papel fundamental. Nesse momento, o material era identificado como ‘Caderno critérios de avaliação’ e deixava evidente que sua construção seria feita de maneira coletiva envolvendo, inclusive, os próprios professores, chamados para redefinir os critérios de avaliação da aprendizagem. Para Thomas Popkewitz (1997, p. 22), a importância da pedagogia moderna reside no seu vínculo com problemas de regulação social e a associação de problemas administrativos com a autonomia do sujeito, o que permite considerarmos que se tratam de processos com vistas a constituição da subjetividade docente.

O caderno foi elaborado inicialmente por técnicos do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Educação apenas como uma lista de expectativas numeradas, seguindo a divisão de conteúdos estruturantes e básicos presentes nas diretrizes estaduais (PARANÁ, 2008). Esta é uma das estratégias utilizadas no caderno para justificar a continuidade da implementação desse documento curricular. No caso da disciplina escolar História, essa elaboração foi feita com base nos temas definidos para cada ano escolar, o que permitiu organizar as expectativas, não apenas pela cronologia clássica da História europeia, mas também por temas que atravessam essa divisão dos períodos históricos como diversidade cultural; relações entre campo e cidade; trabalho e formação dos estados nacionais e das instituições sociais (PARANÁ, 2008; 2012).



Como parte do conjunto de metas, estas listas foram submetidas à “validação” dos professores em um evento de formação continuada ocorrido na semana pedagógica de julho de 2011. Neste momento, foram entregues as listas iniciais de expectativas, já identificadas como “Caderno de expectativas de aprendizagem” e uma ficha de sugestões que limitava as contribuições dos docentes à adição, modificação, substituição ou supressão de alguma expectativa.

A mensagem de apresentação do documento que acompanhou aquela primeira versão sintetizava os propósitos do caderno ressaltando a responsabilidade que os professores teriam naquela fase de construção. Entre os objetivos centrais estavam aprimorar os processos avaliativos em sala, continuar a implementação das diretrizes curriculares estaduais, padronizar as seleções de conteúdo com base em um direito de aprendizagem do aluno, normalizar as práticas docentes, qualificar o processo educativo e servir de referência para a elaboração de um sistema estadual de avaliação (PARANÁ, 2011a) que depois viria a se tornar o “Sistema de avaliação da educação básica do Paraná”, mais conhecido como SAEP.

Existe um forte apelo às atribuições dos docentes no convite para a participação coletiva. Evidentemente, essa estratégia era uma forma de inserir os professores no debate, mas de maneira que a sua capacidade de ação estivesse condicionada a pequenas incursões sobre as frases elaboradas anteriormente pelos técnicos de cada disciplina escolar. Os professores tiveram um dia de trabalho para realizar sua apreciação e produzir algo sobre o documento. O reduzido tempo de leitura e reflexão, bem como as condições para sugerir alterações, não foram empecilhos para o processo que teve um elevado índice de adesão. Ao todo, os técnicos de ensino dos núcleos regionais de educação conseguiram reunir 785 sugestões de todo o estado. Uma das maneiras de tentarmos compreender esse fato circula pela perspectiva da profissionalização docente (NÓVOA, 1992) pensada na relação entre poder e conhecimento (POPKEWITZ, 2001), considerando a relevância dos compromissos disseminados na carta de apresentação para a subjetividade dos professores. Em outras palavras, não podemos reduzir a participação docente ao cumprimento descompromissado de ordens superiores, mas é importante considerar os potenciais sentidos de mudança que a participação coletiva traz para a prática desses professores.

A sensação de “rompimento” com a gestão anterior se intensificou com esse processo de construção do caderno. Além de realizarem as sugestões, muitos professores escreveram manifestos contra uma possível substituição das diretrizes (APP, 2011), mas também enfatizaram certos aspectos que, em sua visão, seriam tão relevantes para a melhoria da



qualidade quanto a definição de expectativas de aprendizagem. Considerando o conjunto de sugestões elaboradas pelos professores de História do Núcleo Regional de Londrina, a maneira de explicitar as críticas veio na forma de textos em anexo às fichas de sugestão.

Levando em consideração os espaços de ação docente anteriormente apresentados, a ideia de profissionalização como regulação das subjetividades docentes e o conteúdo dos manifestos que tivemos acesso, partimos da hipótese que os professores tomaram a existência do caderno como algo naturalizado (GOODSON, 2002, p.24). É neste sentido que interpretamos o medo de uma possível substituição das diretrizes estaduais; as solicitações de reordenamento dos descritores seguindo uma clássica ordem cronológica disseminada pelos livros didáticos; a explicitação de problemas técnicos que dificultariam a efetivação da proposta como a falta de materiais de apoio; a insuficiência de carga horária da disciplina e a necessidade de reduzir o número de alunos em sala (PARANÁ, 2011c).

Considerando as interpretações de Ivor Goodson (2002, p. 27-28), suspeitamos que essas evidências sejam decorrentes de uma perspectiva mistificada de currículo, historicamente assentada na subjetividade dos docentes, que constitui sentidos de atuação do professor nos espaços sociais da reforma direcionados a eles (POPKEWITZ, 2001) como, por exemplo, aquele em que priorizamos a aprendizagem e as boas práticas de ensino ou aquele em que as mudanças curriculares parecem estar definidas quando o Estado aciona a participação coletiva como retórica da democracia. Nesse sentido, as conclusões de António Nóvoa acerca dos espaços de ação docente na História das reformas em Portugal fazem sentido para a realidade que buscamos analisar quando afirma que:

A política reformadora tem aprofundado o fosso que separa os *actores* dos *decisores*, fomentando perspectivas sociais conformistas e orientações técnicas sobre o papel dos professores. A tutela *político-estatal* tende a prolongar-se através de uma *tutela científico-curricular*, verificando a instauração de novos controlos, mais subtis, sobre a profissão docente. (NÓVOA, 1992. p. 22-23)

Se pudermos considerar essa hipótese válida, o “Caderno de expectativas de aprendizagem” adquire maior importância neste momento da reforma, não apenas por prescrever expectativas para avaliações externas, mas também por qualificar as possibilidades de ação do professor nos processos de ensino específicos das disciplinas escolares.

Neste ponto, cabe enfatizar uma informação relevante para o contexto de reformas educacionais do Paraná que se iniciou em 2003. Todos os processos relacionados à construção de documentos curriculares, sejam as diretrizes ou o caderno de expectativas, foram feitos sob o interesse de consolidar as disciplinas de tradição curricular. Na prática, as ações de reforma

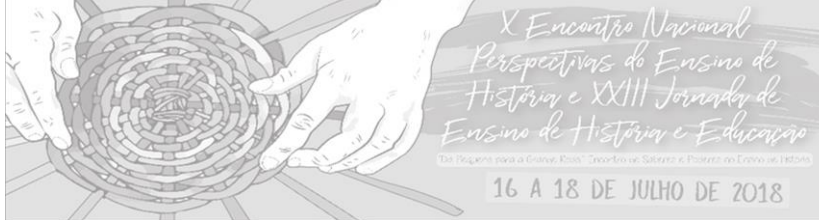


chegavam até os professores por meio de uma rede de especialistas e técnicos de ensino que fragmentava as discussões por meio de racionalidades próprias das disciplinas escolares sob uma estrutura hierárquica na qual os docentes eram identificados como uma base.

A construção do Caderno de expectativas aproveitou, de maneira oportuna, esse modelo de formação continuada acionando uma estrutura burocrática semelhante àquela usada na construção das diretrizes. Isso ajuda a compreender o sucesso da etapa que envolveu a participação dos professores, realizada em um dia, com o envolvimento significativo do quadro de profissionais da secretaria de educação. Em um único dia, todos os professores foram agrupados por disciplinas em colégios denominados polos, definidos previamente pelas equipes técnicas dos núcleos regionais. Dessa maneira, os aspectos centrais da reforma foram transformados em discussões fragmentadas pelas especificidades da História escolar e internalizadas nos debates sobre a aprendizagem que envolviam a pertinência das expectativas e a discussão acerca dos problemas técnicos das escolas (GOODSON, 2013, p.30-31).

Por estar vinculado às metas do governo, as discordâncias explicitadas nos manifestos e, possivelmente, nas reuniões internas dos decisores se desdobravam em tentativas de produzir consensos ao longo processo de construção. Um desses momentos se dá pouco antes da formação continuada de julho, quando se decidiu, internamente, modificar o título do documento de “critérios de avaliação” para “expectativas de aprendizagem”. Essa alteração está associada ao entendimento dos gestores que o primeiro nome poderia induzir a conclusões acerca de um controle maior da secretaria sobre os critérios das avaliações dos professores. “Critérios de Avaliação não podem ser confundidos com expectativas de aprendizagem, visto que os critérios são elaborados pelo professor, no seu Plano de Trabalho Docente e estão voltados para os conteúdos específicos [...]” (PARANÁ, 2011d, p. 3). Em eventos de formação posteriores, a discussão sobre os termos “critérios” e “expectativas” vinha à tona para evitar uma possível rejeição ao documento. Outro motivo para a alteração se dá com as discussões da reforma educacional em âmbito nacional que, naquela época, considerava a possibilidade de estruturar exigências mínimas de aprendizagem em torno de um currículo comum. O termo “expectativas de aprendizagem” era bastante disseminado naquele momento (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Outro elemento importante para essa construção do consenso se relaciona à mobilização do sindicato de professores que solicitou maiores esclarecimentos acerca da construção de um documento que, em seu entendimento, estaria alterando – ou até mesmo substituindo – os pressupostos das diretrizes curriculares produzidas em um longo processo de participação



coletiva (APP, 2011). A resposta dos gestores esteve pautada no conjunto de argumentos da mensagem entregue junto à primeira versão das expectativas na semana pedagógica de julho, explicitando que:

A essência que nele se apresenta decorre de conteúdos básicos especificados nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino. Informam, em parâmetros gerais, que é o professor, no seu plano de trabalho docente e diário, em sala de aula, que definirá como se desenvolverá o processo avaliativo. Trata-se de mais um documento e não da substituição das Diretrizes Curriculares existentes. (PARANÁ, 2011d)

Com relação aos processos de construção do caderno para a disciplina escolar História, a conciliação do processo atravessa a explicitação de algumas críticas acerca da organização cronológica das expectativas. Conforme o documento preliminar divulgado em outubro de 2011:

[...] as considerações contrárias de professores em relação à opção pela história temática no Ensino Fundamental. Isso demonstra que os professores estão atentos ao processo de ensino-aprendizagem da disciplina, bem como manifesta as relações de poder em torno do saber histórico praticado nos estabelecimentos de ensino da rede. Essas considerações são compreensíveis. [...] devemos considerar que estamos num processo de consolidação das DCE, o que torna esse debate essencial. (PARANÁ, 2011e, p.71)

Em comum, as três situações evidenciam alguns elementos referentes aos espaços de ação reservados ao professor. Segundo os materiais, eles corresponderiam à autonomia para a definição dos critérios avaliativos nos planos de trabalho anuais, à liberdade de utilizar o caderno de expectativas como *mais um* material de apoio às práticas e o livre exercício das relações de poder em torno do saber histórico escolar. Essas possibilidades de autonomia reguladas pelos gestores, entretanto, não viabilizavam a discussão do processo como um todo, nem pelos professores e nem pelos técnicos de ensino que sistematizaram as informações e estruturaram o documento final. É importante percebermos também que propor a construção de um material de implementação das diretrizes minimiza as disputas pela definição das disciplinas escolares porque não ameaça os pressupostos constituídos durante os processos de construção das diretrizes.

É importante compreendermos que o caderno de expectativas se constituiu como parte dos processos de reforma curricular do estado em que a influência de movimentos mundiais para a mudança, inovação e gestão para a eficiência tornam-se mais relevantes que os problemas internos das disciplinas escolares – por isso a conciliação é tão importante. Essa influência é perceptível na necessidade de associar qualidade da educação aos índices de avaliações



externas. Nos processos de construção do caderno, a sua relação com a implementação de um sistema de avaliação externa nunca foi omitida. A partir das concepções de Ivor Goodson [2013, p.25], entendemos que estes processos visaram o aprimoramento das escolas como motores de eficiência sob as exigências de organismos externos como o Banco Mundial que estabeleceu, nas cláusulas de contratos de empréstimos para a liberação de créditos [PARANÁ, 2013], a necessidade de realizar avaliações externas com base em listas de descritores.

A consolidação das disciplinas escolares tradicionais contribuiu com a reafirmação da centralidade em Língua portuguesa e Matemática. Assim, mesmo com a História escolar não sendo objeto das avaliações externas, a forma com que se desdobraram as ações não isentam essa disciplina dos processos globais de mudança. Entretanto, acreditamos que a discussão não pode reificar esse movimento como uma imposição de cima a baixo, mas deve problematizar as condições históricas que viabilizaram as estratégias de reforma que, no caso específico deste texto, deram origem ao caderno de expectativas.

Referências

APP. App e Seed discutem semana pedagógica. 02 ago. 2011. Disponível em: <http://appsindicato.org.br/?p=8870%2F&print=print>. Acesso em: 09 mar. 2018.

CALDAS, Luiz Américo Menezes. Análise das diretrizes curriculares da educação básica do Paraná: Ciências (2004-2008). 2016, 146 f. Dissertação (mestrado em Educação) – UEPG, Ponta Grossa, 2016.

GOODSON, Ivor. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. As políticas de currículo e de escolarização. Petrópolis: Vozes, 2013.

GURSKI, Luciano de Lacerda. Licenciatura em educação física e os documentos oficiais da educação básica do estado do Paraná (2008-2012): aproximações e distanciamentos para o ensino de lutas nas escolas. 2015, 182 f. Dissertação (mestrado em Educação) – UEPG, Ponta Grossa, 2015.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Base nacional comum, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e o IDEB: nexos, contextos, rastros e o lugar do professor. Boletim do laboratório de ensino de História – UEL. Londrina, n.76-77, nov. /dez. 2015.



NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Margarida Dias de; FREITAS, Itamar. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). Revista História hoje, v.1, n.1, p. 269-304, 2012.

PARANÁ. Diretrizes curriculares da educação básica: História. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Caderno de expectativas de aprendizagem: versão para a semana pedagógica de julho de 2011. Curitiba: SEED, 2011a.

_____. Plano de metas: 1º semestre de 2011. Curitiba: SEED, 2011b.

_____. Caderno de expectativas de aprendizagem: síntese das contribuições dos professores de História do Núcleo regional de Londrina. Londrina: NRE Londrina, 2011c.

_____. Esclarecimentos sobre o caderno de expectativas de aprendizagem. 03 ago. 2011d. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2668>. Acesso em: 09 mar. 2018.

_____. Caderno de expectativas de aprendizagem: versão preliminar. Curitiba, SEED, 2011e.

_____. Caderno de expectativas de aprendizagem. Curitiba: SEED, 2012.

_____. Contrato de empréstimo nº8201 – BR e contrato de garantia do projeto multissetorial para o desenvolvimento do Paraná – Banco Mundial. Curitiba: SEPL, 2013.

POPKEWITZ, Thomas. Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PSDB. Beto Richa: metas de governo (2011-2014). Curitiba, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Definição das expectativas de aprendizagem: textos para consulta. Brasília: Todos pela Educação, 2011.



A Homossexualidade no Ensino de História: conteúdo de História?

Joice Farias Daniel

A partir da pesquisa realizada para a elaboração da monografia de fim de curso defendida no Cespeb-UFRJ¹ em 2013, proponho neste texto refletir sobre as possibilidades de tratar a temática da homossexualidade no ensino de história.

Do desconhecimento sobre a história da homossexualidade e do incômodo com a homofobia durante as aulas de história no ensino básico, tracei um caminho que pudesse me dar embasamento teórico e assim segurança e coragem para falar sobre essa narrativa nas aulas de história.

De modo geral a sexualidade humana não é vista como um tema relevante para ser abordado na disciplina de história. Dentre tantos assuntos a tratar, não haveria espaço e nem tempo para acolher a temática na matéria, de acordo com uma professora entrevistada à época da monografia: na graduação aprendemos a lidar com estruturas, com classe, com trabalhadores, mas não com sujeitos, ou, na voz de outro professor: o problema é a nossa linha mestra: homem branco, europeu, moderno.(DANIEL, 2013).

Todavia a “lgbtfobia”² está presente no cotidiano da escola e naturalmente durante as aulas de história. A “lgbtfobia” é um preconceito que isola, machuca, oprime, exclui e fere sujeitos que vivem no tempo presente. Desta forma, como ser professora de história e ignorar essa tensão na sala de aula? De que forma seguir com uma aula sobre Grécia, Roma, Feudalismo, Capitalismo e esquecer do/as meninos/as agredido/as por não portarem o perfil “heteronormativo” ou o “gênero binário” tão reivindicado pela sociedade?

Tradicionalmente a sexualidade humana é pensada como uma temática voltada para as ciências biológicas, assim encontrar um lugar para ela nos conteúdos curriculares de história parecia uma tarefa deslocada daquilo que a disciplina de história do ensino básico sempre se propôs, ou seja, pensar a partir da figura do sujeito universal os grandes acontecimentos históricos. Entre (nós) professores e professoras de história, a sexualidade humana parecia ocupar um lugar de saber a-histórico³. Reconhecíamos sua importância, mas transpô-la para a

¹ Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica. Monografia defendida em 2013.

² Utilizo o termo para fazer referência a todo tipo de preconceito voltado aos gêneros e sexualidades não binária.

³ Pelo menos essa foi a percepção que tive ao lançar a ideia da pesquisa entre os/as alunos/a professore/as da pós-graduação Cespeb-UFRJ - 2011-2013, uma maioria teve dificuldade em imaginar a temática inserida no conteúdo escolar na aula de história, percepção realçada mais tarde nos questionários.



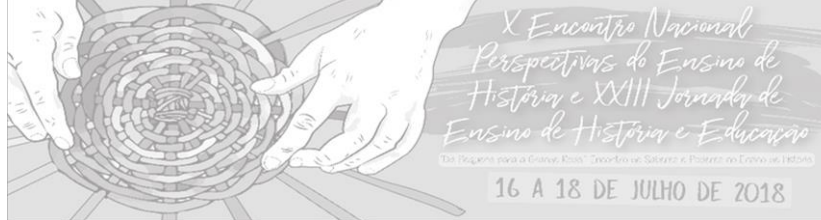
disciplina era um problema, víamos poucas possibilidades de romper com a camisa de força, tão bem estruturada, em torno dos conteúdos curriculares de história.

Para além de ocupar um lugar fora do imaginário da maioria do/as professor/as aluno/as que participavam do programa de pós-graduação naquele período, a temática da sexualidade, também não habitava o universo do/as professor/as que ministravam as aulas no curso. Tal percepção foi sendo delineada quando lancei o desejo de trabalhar o assunto e não encontrei um/a professo/ar historiador/a dentro do programa para uma orientação específica, embora todo/as achassem a temática relevante não havia alguém com conhecimento na área da história das sexualidades. Sendo assim, o professor que ficou de me orientar e que participou de minha banca de defesa, humildemente admitiu não saber do tema, entregou-me ao professor Sérgio Baptista da área de letras que havia ministrado a disciplina de Gênero no Curso.

Com a orientação desse professor fui buscar a historicidade da temática.

Logo de início fui apresentada à pesquisadora dos estudos *queer*, Guacira Lopes Louro, que também é historiadora, ao longo da leitura de seus textos fui me identificando com seus questionamentos acerca dos lugares em que as narrativas históricas foram posicionando sexo e sexualidade humana. LOURO (2015. p.56), tenta compreender como a heterossexualidade e o heterossexual foram instituídos como a posição e o sujeito centrais da cultura ocidental moderna. Questiona-se sobre as estratégias que transformaram essas posições em norma ou, mais que isso, como a heterossexualidade se estabeleceu como expressão “natural” dos prazeres e desejos sexuais. Pondera, ainda, sobre a história e as formas de instituição do lugar subordinado, desprezível ou lamentável do sujeito homossexual e de outras formas de sexualidade. Para além das questões colocadas acima, Guacira Lopes Louro se propõe a analisar “o processo de constituição da posição binária subjacente a esse regime que se inscreve na produção de saber, na organização social, nas práticas cotidianas, no exercício de poder” (LOURO, 2015.p.56). Interessa-se em compreender como se dá, “nas instâncias a que chamamos de pedagógicas, a reiteração dessas posições e, para além disso, pensar sobre o que pode ser feito para desestabilizar e desarranjar tais certezas.” (LOURO, 2015.p.57).

Lembro-me que as palavras desestabilizar, desarranjar as certezas tornaram-se ferramentas chaves no meu dia-a-dia de sala de aula, como se estivesse constituindo uma espécie de metodologia para minhas aulas. Ao ler o texto de Guacira fui desestabilizada e pude perceber a historicidade da sexualidade humana. Aquele texto abriu o leque de possibilidades para implicar de vez a disciplina de história à sexualidade humana.



De acordo com JUNQUEIRA (2015), a existência dos “nós-normais” não depende única e exclusivamente da existência da alteridade não-normal: é indispensável naturalizar pedagogicamente a condição de marginalizado vivida pelo “outro” para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre uns e outros.

Ao silenciar sobre a existência das homossexualidades na historiografia, acabamos por sedimentar um discurso de marginalização e exclusão daquele/as que não se enquadravam na narrativa normativa. A percepção desses silêncios na escrita da história vem sendo destacada por pesquisadores e pesquisadoras do tema, o historiador brasileiro James Green ressalta que,

Na última década, a produção acadêmica brasileira sobre a homossexualidade masculina e feminina, sobre a homofobia nas escolas e sobre a discriminação que enfrentam os travestis tem sido considerável em comparação com os trabalhos que saíram das universidades brasileiras no final do século XX. Há uma diversidade de pesquisas nas disciplinas de antropologia, comunicação, educação, estudos cinematográficos, estudos culturais, literatura, psicologia, saúde pública, sociologia, para citar apenas as áreas mais destacadas. Esses trabalhos oferecem um conhecimento sofisticado e complexo sobre a sociedade brasileira contemporânea e sobre a convivência e as tensões com a homossexualidade e a homoafetividade. Infelizmente, a disciplina de história está bastante atrasada no desenvolvimento de “estudos LGBT”. Existe um campo aberto para as novas gerações de pesquisadores e jovens historiadores interessados em descobrir e revelar os numerosos silêncios que existem na historiografia brasileira. (GREEN, 2012.p.66).

A negação da homossexualidade na história dos povos e civilizações foi enfatizada por FILHO (2009). De acordo com o professor, a negação é um dos fatores históricos que contribuiu para reforçar a visão segundo a qual as homossexualidades seriam uma exceção na sexualidade humana e, nesse sentido, colaborou e colabora para retardar a crítica do preconceito, da ideologia das pretendidas causas da homossexualidade. O sociólogo ressalta que:

Adulterando os textos originais, adaptando-os de maneira a neutralizar a realidade homoerótica ou desclassificando como bárbaras ou primitivas as sociedades nas quais a homossexualidade era abertamente praticada, bom número de historiadores e antropólogos contribuiu com a transformação da homossexualidade em um tabu e, posteriormente, na ideia de uma exceção dentro de uma suposta normalidade majoritária. (FILHO, 2009.p.102)

Neste sentido, os estudos do brasileiro James Green, assim como Guacira Lopes Louro e Alípio Filho indicam à abertura de um campo de estudos, na área da história. Segundo James Green, é necessário descortinar esse pedaço da história humana. Assim, acessar esse passado histórico é fundamental e, de certo modo, é uma dívida da disciplina história com os gays, as lésbicas, os/as transgêneros, as travestis, as bichas, as sapatonas do tempo presente.

De objeto prioritário e/ou privilegiado em vários campos do saber — tais como a psicanálise, a psicologia, a antropologia —, a sexualidade aos poucos passa a assumir um lugar



na escrita da história. Magali Engel em seu artigo “*História e Sexualidade*” destaca a importância de se olhar para a sexualidade humana como um objeto fundamental na busca da compreensão dos possíveis significados das relações humanas (ENGEL,1997). Em relação à temática da homossexualidade, salienta que as investigações históricas que buscam compreender as relações homossexuais em diferentes sociedades podem (e devem) contribuir no sentido de se pensar os significados mais profundos e complexos das relações heterossexuais e homossexuais no mundo contemporâneo (ENGEL,1997).

Em 2016 foi publicado o dossiê “*Quando Clio encontra as sexualidades disparatadas*”(ALBUQUERQUE JUNIOR;VERAS,2016). Com o argumento de que se durante décadas, a historiografia invisibilizou as sexualidades disparatadas, nos últimos anos, todavia, os olhares de Clio voltaram-se para os clamores do/as disparatado/as, revelando que as demandas do presente orientam os usos do passado e contribuem para a reescrita da história. Os artigos que compõe o dossiê nos convidam "a romper com o regime heterossexual que ainda marca a disciplina histórica no século XXI"(ALBUQUERQUE JUNIOR; VERAS, 2016, p.10).

Diante da efervescência do tema na produção acadêmica, o anseio é que a disciplina de história do ensino básico não fique para trás, que ela possa desfrutar dessa nova produção acadêmica, dessa revisão epistemológica e que a sala de aula do ensino básico participe dialogicamente do processo de desconstrução do paradigma da heterossexualidade normativa.

Retomando a posição de partida: Homossexualidade - “Homossexualismo”

Ciente de que a narrativa histórica da heterossexualidade como sexualidade saudável, normal, natural era invenção do discurso de uma época, dediquei a estudar essa historicidade, partindo dos termos “homossexualismo” e homossexualidade.

Iniciei pelos termos homossexualidade e "homossexualismo", pois embora tenham uma mesma etimologia, seus sentidos são completamente diferentes. O sufixo *ismo* é de origem grega e carrega consigo dois sentidos principais: a ideia de uma doutrina, seita ou conjunto de ideias (cristianismo, judaísmo, marxismo); ou a ideia de doença (tabagismo, alcoolismo, botulismo) (BERTOLINI, 2008, p.12).

Neste sentido, a palavra "homossexualismo", ainda muito utilizada nos dias de hoje, corresponde a ideia de doença ou desvio e carrega uma visão conservadora que apreende os sujeitos homossexuais como doentes passíveis de cura. De acordo com a literatura mais



conhecida, o termo "homossexualismo" foi constituído no final do século XIX por médicos, como a classificação de uma doença do instinto sexual (BERTOLINI, 2008).

Nos dias de hoje, as comunidades dos/as LGBTTTTIQ⁴ assim como pesquisadores do campo, preferem usar o sufixo *dade*, por considerarem que tal terminação traz um sentido de manifestação humana como felicidade e identidade (BERTOLINI, 2008), longe da ideia da ideia de doença, criada no século XIX.

Durante o período que se criou o termo homossexual para se referir a pessoas que relacionavam afetivamente com pessoas do mesmo sexo, criou-se também o termo uranista. O termo homossexual, segundo pesquisadores foi utilizado pela primeira vez em 1869 pelo médico húngaro Karoly Maria Benkert. Já o termo uranista, foi criado pelo escritor alemão Karl Heinrich Ulrichs, entre os anos de 1860 e 1890, em homenagem à musa Urânia, que no mito de Platão seria a inspiradora.

O professor Luiz Mott e também ativista gay, fundador do respeitado grupo gay da Bahia e um dos maiores pesquisadores da história da homossexualidade no Brasil, problematiza a criação e o criador do termo homossexual, tal polêmica merece consideração, pois é parte da historicidade do termo.

De acordo com o professor, houve um equívoco histórico ao dizer que foi um médico que criou a palavra homossexual e não um jornalista e advogado. Para Luiz Mott quem criou o termo foi um jornalista e advogado húngaro. E por que esse dado é importante? Acredito que o motivo que leva Luiz Mott a destacar esse equívoco é uma tentativa de ressaltar que o sentido negativo adquirido posteriormente a data da sua criação, não era o mesmo adquirido à época de seu nascimento,

A verdade histórica, já comprovada desde os inícios dos anos 80, e também por mim repetida há vários anos na mídia, é que o inventor dos termos homossexual e homossexualismo não foi um médico, e sim o jornalista e advogado húngaro, Karol Maria Kertbeny, que escreveu este conceito pela primeira vez nos jornais em 1869. E por que motivo? Exatamente para lutar contra o parágrafo 175 do Código Penal Alemão, que condenava os praticantes do amor do mesmo sexo à prisão com trabalhos forçados. Para proteger sua pessoa e conferir maior respeitabilidade à defesa desta minoria discriminada, Kertbeny usou o pseudônimo de Dr. Benkert, embora nunca tivesse sido médico. Aí está o erro de Foucault e de quantos criticam o termo homossexual como sendo uma invenção estigmatizante da classe médica. Há estudos cuidadosos que comprovam que Kertbeny era um militante pelos direitos dos homossexuais — embora ainda não se saiba se era ou não praticante do "uranismo",

⁴ Utilizei essa sigla na tentativa de incluir as mais variadas formas de expressão de sexualidade e gênero, no entanto a sigla utilizada pelos movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento de sujeitos transexuais, intersexuais e não heterossexuais no Brasil é LGBTI+.



outro termo igualmente usado naquela época para designar nossos antepassados gays. (MOTT, 2000, p.1)

Para reforçar a tese de Luiz Mott (2000), Jeffrey Weeks (2000) aponta que: o contexto no qual esses termos emergiram diz respeito a uma tentativa de colocar na pauta política da Alemanha (que em breve seria unificada) a questão da reforma sexual, em particular, a revogação das leis anti-sodomitas. Fruto de uma campanha assumida pela disciplina da sexologia, disposta a definir a homossexualidade como uma *forma distintiva* de sexualidade e como uma variante *benigna*, aos olhos dos reformadores, da potente mas impronunciada e mal definida noção de "sexualidade normal" (aparentemente, outro conceito usado pela primeira vez por Kertbeny). (WEEKS, 2000. P.44).

Segundo o antropólogo Peter Fry (1985), irrompe na segunda metade do século XIX toda uma preocupação médica com a sexualidade, e não só em relação às relações sexuais entre pessoas de mesmo sexo, porém de quaisquer relações sexuais fora do casamento, incluindo a prostituição. As relações sexuais que fugissem a regra do casamento entre pessoas de sexo oposto, passaram a ser perseguidas pelas autoridades da época. É a partir deste período, que a medicina vai reivindicar a autoridade de falar a verdade sobre a sexualidade humana e assim se constitui, no campo de saber, promotor da gradual transformação da concepção de homossexualidade. (FOUCAULT, 2014. FRY, 1985)

Neste contexto, é a partir de 1870 que a relação entre pessoas de mesmo sexo passa a ser definida como uma doença passível de cura, um desvio, uma inversão que define o comportamento e o caráter do/as praticantes. O homossexual vira uma espécie a ser pesquisada, investigada, desvendada (FOUCAULT, 2014). De “crime”, “sem-vergonhice” e “pecado” a relação entre pessoas do mesmo sexo passou a ser entendida como “doença”. O crime merece “punição”, a doença exige “a cura” e a “correção” (FRY, 1985).

Por trás do contexto da criação dos termos, é possível perceber o processo de constituição da categoria psicológica, psiquiátrica e médica da homossexualidade em oposição a da heterossexualidade. Sabe-se que as relações homoafetivas sempre existiram ao longo dos tempos e lugares, contudo, apreender de que forma foram assumindo um sentido negativo a partir do XIX, é a questão que se deseja problematizar.

Assim, o que surge no século XIX e isso é o que desejamos que seja narrado nas aulas de história do ensino básico, é a construção de um imaginário que atribuiu a ideia de anormalidade aos relacionamentos afetivo e sexual entre pessoas de mesmo sexo.



Contudo, na Grécia Antiga, por exemplo, existiu a pederastia, uma prática que permitia aos homens mais velhos praticarem sexo com rapazes mais jovens. O contato sexual entre indivíduos jovens e adultos do sexo masculino era aceito pelos códigos da cultura da época. Na cidade de Atenas (IV a.C.), essa prática sexual entre homens tinha como objetivo a educação do jovem, a sua preparação para a vida adulta, era através do controle dos desejos de ambos, do saber a hora certa de ceder ou não, que se poderia avaliar se esse jovem seria ou não um sujeito bem-sucedido. FOUCAULT (2017), aponta que os questionamentos acerca dessa relação, eram de outra ordem, voltavam-se para o amor entre diferentes gerações e não para a relação entre iguais. Questionavam-se quando esse jovem estaria maduro o suficiente para abdicar desse amor,

qual é o tempo a partir do qual o jovem deverá ser considerado velho demais para ser parceiro legítimo na relação de amor? Em que idade já não é bom para ele aceitar esse papel nem para seu namorado querer impor-lhe? (FOUCAULT, 2017. P.244.)

Relevante destacar, também, as experiências sexuais entre os Sábias, grupo étnico da Nova Guiné, segundo pesquisadores, "é comum a prática, em que garotos mais jovens bebem sêmen dos homens mais velhos para tornarem-se grandes guerreiros. Para um Sábias o sêmen é o princípio da vida" (COSTA, 1995.p.94). Neste sentido, as experiências sexuais entre o mesmo sexo tanto gregas, quanto dos Sábias, indicam que cultura e história são fundamentais para entender os sentidos que a sexualidade humana assume em determinada época e lugar.

Diante da percepção que a sexualidade humana é, também, cultural e histórica, ponderei se o melhor a fazer seria usar o termo homossexualidade para fazer referências às relações homoafetivas quando estivesse fazendo referência a um período anterior à data de sua invenção. Parto do princípio que o uso do termo no presente poderia dar margem a julgamentos.

O psicanalista Jurandir Freire Costa (1995), reforça a historicidade do conceito homossexualidade, o que conhecemos atualmente como sendo homossexualidade não é uma constante biológica cuja materialidade seja apreensível por meios técnicos experimentalmente controláveis. Numa visão construtivista explica que a,

(...) a própria ideia de homossexualidade é historicamente datada. Depende da ideia de sexualidade, que é uma ideia moderna. O sexo de hoje, ontem foi Eros ou carne. Nesses tempos não existia homossexualidade. Nossa sexualidade atual, com seus tipos, famílias, gêneros, espécies era impensável em outras épocas. Por conseguinte, quando falamos de homossexualidade devemos estar atentos para o fato de que esta palavra não designa alguma coisa que sempre foi, e será sempre idêntica a si mesma, mas uma coisa que é produto do vocabulário moral da modernidade. (COSTA, 1995, p.54.)



Heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, assexualidade, pansexualidade, intersexualidade, são designações que mostram que a sexualidade humana se constitui num mosaico de experiências muito além do modelo heterossexual desejado como único.

Ainda numa perspectiva psicanalítica, a sexualidade humana está ligada à pulsão, ao desejo e não se estrutura por uma disposição orgânica ou em dados fisiológicos. Assim, ao buscar o prazer, a sexualidade escapa à ordem da natureza e age a serviço próprio "pervertendo" seu suposto objetivo natural: a procriação (FILHO, 2013)

Desta forma, querer submeter a sexualidade humana à função reprodutora é "um critério demasiadamente limitado". O autor realça que esta apreensão da sexualidade, permite mostrar à biologia, à moral, à religião e à opinião popular, o quanto elas se enganam no que diz respeito à natureza da sexualidade humana. Ou seja, "em se tratando de sexualidade, não existe "natureza humana", pois a pulsão sexual não tem um objeto específico, único e muito menos pré-determinado biologicamente". (FILHO apud CECCARELLI, 2009, p.114).

A historiadora Margareth Rago (1995), destacou o quanto a pesquisa do psicanalista Jurandir Freire Costa, publicada em 1979 trouxe à tona, uma história que mal tínhamos ouvido falar. A pesquisa de Jurandir freire trazendo a historicidade da temática, de acordo com RAGO (1995), provocou no/as historiadore/as um "sentimento misto de estranhamento pela enorme novidade teórica da análise, e de perplexidade, pois afinal haviam sido produzidos fora da comunidade dos historiadore/as". (RAGO,1995, p.69).

Enfim, as demandas do tempo presente convocam professore/as de história a falar sobre os silêncios que outrora ajudamos a construir. Hoje nosso cotidiano é marcado por dúvidas, incertezas acerca do que nos constitui enquanto humano, as diferenças são ressaltadas, enquanto o ideal de sujeito universal vai se diluindo. Sandra Pesavento destaca que não mais uma era de certezas normativas, de leis e modelos a regerem o social.

Vivemos uma era de dúvida, talvez, da suspeita, por certo, na qual tudo é posto em interrogação pondo em causa a coerência do mundo. Tudo o que foi um dia contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontece terá, no futuro, várias versões narrativas. (PESAVENTO, 2008, p.16)

Para enfrentarmos essas incertezas GABRIEL (2013) argumenta que, talvez devêssemos nos perguntar "o que queremos fazer nas escolas?" e "o que queremos que elas nos permitam fazer?" (GABRIEL, 2013, p.127)

A Aula



Essa é relato de uma aula ministrada após a defesa da monografia para uma turma do nono ano do ensino fundamental numa escola estadual.

Iniciamos a aula a partir da problematização da sigla LGBTTTTPQIA+ ao falar de cada uma das supostas identidades sexuais e de gênero que aparecem na sigla passeamos pelas definições de orientação sexual, identidades sexuais e de gêneros. Tentar defini-las foi só uma estratégia para dizer que no campo da sexualidade qualquer tentativa de definição está fadada ao fracasso. Dessa forma, levando em consideração os pressupostos de LOURO, que enfatiza que o importante é desestabilizar, desarranjar as certezas do/as aluno/as confundimos tudo sobre gênero e sexualidade, para chegarmos a um denominador comum, ou seja, que não dá para falar em sexualidade, mas sim em homossexualidades, heterossexualidades, masculinidades, feminilidades, infinitas possibilidades.

A introdução da aula foi uma tentativa de levar para a sala de aula a epistemologia Queer, construindo brechas para inserir a história da homossexualidade no ensino de história. Partindo da premissa de que não existe sexualidade e sim sexualidades, que no intervalo entre homossexualidade e heterossexualidade há muito a ser desvendado, busquei dar início a reflexão que visa dialogar sobre o processo de colonização do conhecimento.

Com as certezas em suspensão, questionamos: quem colocou todas essas sexualidades disparatadas no lugar de anormal, quem transformou um tipo de experiência sexual, na sexualidade normal e única para a humanidade?

Traçamos uma linha do tempo no quadro e colocamos o ano de 1869, como o marco zero da história da homossexualidade, por ser o ano da invenção da doença do “homossexualismo”. O termo “homossexualismo” foi historicizado, assim como homossexual, homossexualidade, heterossexual e heterossexualidade. Ao trazer a historicidade das sexualidades, fomos conduzidos a reflexão sobre o modelo de família criado no século XIX, onde foi possível dialogar sobre amor, sexo, prazer, casamento, monogamia, papel da mulher, do homem nessa época histórica.

A partir daí questionamos se haveria relações sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo anterior ao “marco zero”, anterior à data da invenção da homossexualidade, sem surpresas obtemos a resposta: sim. Prosseguimos: Se sim, então, como eram chamados/as ou entendido/as, as pessoas que se relacionavam com pessoas do mesmo sexo, antes da invenção da homossexualidade? Desta forma, chegamos ao termo Sodomia usado na idade média para se referir aos sujeitos que se relacionavam com o mesmo sexo. Quem eram os sodomitas?



Historicizar o termo sodomita nos levou até a narrativa bíblica de Sodoma e Gomorra (BIBLIA, 2012), onde realçamos a passagem em que as filhas virgens são oferecidas aos supostos homens homoeróticos, na tentativa de salvar o anjo que se encontrava na casa do pai das virgens. No trecho dessa narrativa, refletimos sobre o episódio de oferecimento das filhas virgens e por qual razão foi silenciado, remetido ao esquecimento pelos leitores da bíblia. Qual era o valor do corpo feminino nessa época?

Retomando o termo sodomita na Idade Média, discutimos a ideia de pecado e poder da igreja católica, abordamos sexo, prazer e reprodução, quem eram os sodomitas nessa época? O que acontecia com homens e mulheres que se entregavam ao prazer. O prazer era para quem? Alguém sentia prazer? Como o prazer era entendido nesse tempo histórico? Como é entendido do hoje?

Recuamos um pouco mais no tempo e no lugar e questionamos sobre as relações entre pessoas do mesmo sexo na Grécia Antiga?

Nossa narrativa volta-se para Atenas do século IV a.C. e de forma resumida contamos o que era a Pederastia - relação entre um homem mais velho com um rapaz entre 12 e 18 anos. Comenta-se que era uma relação de sedução, onde o rapaz deveria durante esse período desenvolver algumas habilidades e entre várias exploramos as habilidades de controlar a própria sexualidade. Essa habilidade era testada de diversas formas. Havia um jogo de sedução em que o rapaz não poderia entregar-se rapidamente e nem demorar tanto que o sedutor perdesse o interesse por ele, era importante achar o equilíbrio. Tal equilíbrio na vida sexual daria indícios de atuação em outras áreas da vida. Essas relações aconteciam com o consentimento da família. Eram públicas e desejadas e não tinham a concepção de homossexualidade que temos hoje.

Expor essas narrativas históricas é uma tentativa de reelaborar um saber escolar ligado ao conteúdo de história sobre como as sexualidades foram e são entendidas por homens e mulheres em diferentes tempos e lugares. Trazer um tema tão sensível, tão íntimo para o ensino de história é uma forma de abrir espaço para sujeito/as que nunca se enquadraram no modelo normativo, que nunca se curvaram aos desejos da bíblia, da medicina, do Estado e que por isso foram silenciados, ocultados da história, mas são parte da história da humanidade.

Contar como e por que as relações entre pessoas do mesmo sexo tornaram-se, pecado, crime, doença, anormalidade, enquanto as relações entre pessoas de sexo oposto nunca foram investigadas, analisadas e explicadas é dar um passo em direção ao reconhecimento das sexualidades disparatadas.



Precisamos refletir sobre os silêncios da história, reinventar os significantes sobre a sexualidade humana junto aos/as estudantes do ensino de história do ensino básico. Os estudos Queer, Pós-coloniais, Pós-fundacionais estão aí para nos auxiliar nesse processo de reinvenção da narrativa histórica.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz; VERAS, Elias Ferreira. Quando Clio encontra as “sexualidades disparatadas”. **Esboços - Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC**, Florianópolis, v. 23, n. 35, p. 6-10, set. 2016. ISSN 2175-7976. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2016v23n35p6/32826>>. Acesso em: 04 maio 2018.

BERTOLINI, Alexandre. **Diversidade Sexual na Escola**. 2ª Edição. UFRJ. 2008.

BIBLIA, A.T. **Gênesis -19-29**. São Paulo: Ave Maria.2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero. Feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.2003.

COSTA, Jurandir Freire. **Face e o Verso**. São Paulo: Editora Escuta. 1995.

DANIEL.J.F. **A Homossexualidade no Ensino de História: Invisibilidades e Possibilidades**.2013.82f. Monografia (Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica - CESPEB). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.2013.

ENGEL, Magali. “História e Sexualidade” In.: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro.1997.

FILHO. Alípio de Sousa. Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude In. :**Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. P.95-124.

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf> site visitado em: 10/01/2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal.1988. Rio de Janeiro. Relume Dumará. 2001.



GREEN, James. **Homossexualidades e a História: Recuperando e entendendo o passado.** Niterói, v.12, n.2, p. 65-76, 1. sem. 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário. In.: Revista CULT. 2015-38-41. LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

MISKOLCI, Richard . A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização. In.: **Sociologias.** Porto Alegre, ano 11, v. 1, n. 29, 2009.p.150-182.

Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/A-teoria-queer-como-representacao-da-cultura-de-uma-minoria.pdf> site visitado em:05/06/2013.

MOTT, Luiz. **Em defesa do Homossexual.** Boletim informativo ILGA-LAC. 2000. Revista online. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/luizmott/mott1.html> acesso em 01/10/2013.

PESAVENTO. Sandra J. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In.: PEDRO, Joana; Grossi, Miriam (orgs.) - **Masculino, feminino, plural.** Florianópolis: Ed.Mulheres,1998. Disponível em:http://www.moodle.ufba.br/file.php/12635/Carla_Akotirene/Epistemologia_Feminista.pdf site visitado em:01/10/2013. P.29-54.



O ENSINO DE HISTÓRIA PARA CRIANÇAS: código disciplinar e currículo

Luciana Fernandes de Aquino

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

O ensino de História para crianças, assim como a própria trajetória da ciência histórica em geral, é marcado transitoriamente por permanências, avanços e recuos sociais e históricos. Esse texto tem por finalidade analisar algumas dessas mudanças e das consequências teórico-práticas acerca de nosso objeto de investigação que é a história ensinada na escola para as crianças no Brasil.

O método eleito nessa investigação consiste em uma análise de conteúdo com uma abordagem crítico-dialética, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos por Raimundo Cuesta Fernández sobre a problemática da construção do *código disciplinar* de História e a trajetória dessa disciplina para o ensino das crianças brasileiras.

Dessa forma, esse estudo analisa a História ensinada para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil que está inscrita na problemática da construção do código disciplinar de História. Assim, optou-se por uma delimitação temporal, inicial e provisória, estabelecida entre o ano de 1929, referente à criação do Instituto Nacional do Livro, e o ano de 2015, marcado pela consolidação do Programa Nacional do Livro Didático no Brasil e pelas discussões sobre uma (nova) base curricular nacional.

Essas questões investigativas foram suscitadas, principalmente, pela leitura analítica da categoria de código disciplinar tal como a entende Raimundo Cuesta Fernández (2009) e pela concepção de currículo formulada por José Gimeno Sacristán (2013), e em face dos Programas Curriculares, Guias, Livros Didáticos e legislação pertinente ao período de 1929 a 2015.

No Brasil há políticas públicas que mantém programas de compra e distribuição de livros didáticos nas escolas custeado pelo Estado, de grande abrangência e que historicamente constituem e caracterizam a história da educação no país. Desse modo, o objeto dessa análise demanda um estudo minucioso dessas políticas públicas porque elas estão umbilicalmente atreladas à própria constituição das disciplinas escolares enquanto áreas de conhecimento.



Na história recente do ensino de História para crianças, existe um marco temporal em 2004, quando o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) apresenta os conteúdos para o ensino de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental em um livro específico de História. Haja vista que antes, os conteúdos de História estavam dispostos ora diluídos na disciplina de Estudos Sociais, ora dividindo o espaço com a disciplina de Geografia.

Objeto de debates e inúmeras pesquisas, o livro didático segue dividindo opiniões relativas à sua produção e ao seu uso. Nas últimas décadas, pesquisadores tem se dedicado a estudar esse dispositivo em diferentes temáticas como, por exemplo, a apropriação que os alunos e/ou professores fazem do mesmo; o papel que tal objeto ocupa no cotidiano da sala de aula; sobre os referenciais teóricos que embasam a sua produção; sobre o processo de avaliação no PNLD; sobre os conteúdos que vinculam; sobre tal objeto como mercadoria e, em decorrência as marcas que o mercado consumidor imprime ao livro didático.

Nesse sentido, é necessário retomar as linhas de força do processo de construção do currículo, pois é a partir da compreensão e dos esclarecimentos sobre esse processo que podemos intervir e fazer proposições de modo qualificado. À vista disso, uma análise dessa natureza exige uma investigação substancial sobre o que Cuesta Fernández (2009, p. 85) considera como os textos visíveis fundadores do código disciplinar, que, na tradição escolar brasileira, se configuram predominantemente através dos livros didáticos.

Nos estudos de Cuesta Fernández (2009, p. 226), o ato ou efeito de reconstruir a memória e as pistas dos dispositivos disciplinares da escola moderna e de suas tradições socioeducativas compreende uma averiguação dos extratos mais profundos das formas de utilização educativa da História. A essa operação histórica, de desentranhar as camadas mais profundas da páleo-história e da proto-história, Cuesta Fernández denominou como as chaves explicativas do conceito de *código disciplinar* da História:

Por todo ello, conscientes de la dimensión sociohistórica, la especificidad, la autonomía relativa y la durabilidad del conocimiento histórico gestado en el marco escolar, llegamos a elaboración de la idea de código disciplinar, una categoría heurística que nos permitiera afrontar y explicar a un tiempo todas sus características en el curso del tiempo histórico. Con él tratamos de buscar una aproximación teórica integradora de las dimensiones declarativas y las prácticas de la Historia escolar. (CUESTA FERNÁNDEZ, 2009, p. 8)

Desse modo, pode se afirmar que o *código disciplinar* é uma categoria heurística que possibilita analisar o percurso do ensino de História, em nosso caso, entender a construção dos conteúdos históricos que são legitimados por meio das tradições sociais ao longo tempo para serem ensinados no Brasil nos anos iniciais do ensino fundamental.



En sentido muy lato puede decirse que algo de educación histórica existió en toda la evolución escolar del mundo occidental. Pero en un sentido más preciso y restringido, hay que señalar que la Historia como materia escolar plenamente asentada en el curriculum y con un código disciplinar definido es algo relativamente reciente, que alcanza su plena plasmación en el siglo XIX con la implantación de los sistemas educativos modernos de carácter estatal-nacional. No obstante, antes de este definitivo asentamiento en el curriculum, la Historia va lentamente dibujándose como un saber escolar y como una tradición social, si bien en estado rudimentario. (CUESTA FERNÁNDEZ, 2009, p. 14)

Nessa perspectiva, o currículo de História para Cuesta Fernández resulta de uma relação dialética entre a tradição e as mudanças sociais, ou ainda, de combinações e de formalizações muito abstratas que surgiram em um tempo muito distante das instantaneidades do cotidiano:

Por tanto, estas consideraciones convienen muy particularmente al objeto de nuestro estudio que no es otro que el de la Historia, una disciplina escolar, es decir, un arbitrario cultural creado históricamente en razón de la práctica de diversos agentes sociales, entre los que desempeña un indudable protagonismo los profesores y los alumnos, las profesoras y las alumnas, que con su acción han creado y transformado a lo largo del tiempo una tradición social. (CUESTA FERNÁNDEZ, 2009, p. 2)

Ademais, o *código disciplinar* (2009, p. 8) diz respeito a um conjunto de ideias, valores, suposições e rotinas que legitimam a função educativa atribuída a História e que regulam a ordem prática de seu ensino. Dessa maneira, compreender o percurso temporal da construção do *código disciplinar* é fundamental para entendermos como foram sendo estruturadas as instituições escolares e os conteúdos a serem ensinados, pois eles se recriam e se transformam em razão das ações cotidianas de seus sujeitos.

Por conseguinte, um código pressupõe a constituição de um sistema simbólico com lastro histórico e social. É nesse sentido que Cuesta Fernández aborda as tensões inerentes ao surgimento da História como disciplina escolar, pautado nas reflexões desenvolvidas por André Chervel, o autor afirma que os conhecimentos apresentados pelas disciplinas escolares têm características próprias:

Entonces decíamos que en el trayecto que se recorre desde el conocimiento científico hasta el escolar acontece una suerte de «alquimia» que trasmuta el saber originario al ponerlo en contacto con un espacio social donde se mezcla con usos, ideas y rutinas profundamente adheridas a la piel de la escuela como institución. En este sentido, se puede afirmar, que las disciplinas escolares forman parte de un tipo especial de conocimiento que sólo es posible comprender y hacer inteligible dentro de claves explicativas existentes en su contexto institucional. (CUESTA FERNÁNDEZ, 2009, p. 57)

No Brasil, analisar de forma densa o ensino de História para as crianças ao longo do tempo e de sua produção didática exige um olhar analítico que averigue as questões específicas que remontam à colonização da América portuguesa porque esta, ainda hoje, apresenta as marcas indeléveis dessa tradição em seu sistema de ensino. A criação do IHGB (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro) em 1838, que tinha por objetivo, entre outros, construir e



solidificar pedagogicamente a identidade nacional de todo um povo em um país que anos antes, em 1822, havia se tornado independente.

O historiador Jean Carlos Moreno, ao analisar a produção didática desse período, afirma que:

Assim, os livros didáticos, projeto nacional, pesquisa histórica e forma escolar moderna vão se construindo concomitante no Brasil dos oitocentos. Uma tarefa dupla impunha-se à produção histórica acadêmica e escolar desse período: forjar uma história própria, distinta da portuguesa e, ao mesmo tempo, identificada com esta última, posto que deveria mostrar-se uma continuidade do processo civilizador iniciado pelo mundo cristão europeu. Dentro do espírito da construção nacional que se irradiava na Europa, era preciso ressaltar a unidade e evitar qualquer visão que pudesse estimular separatismos ou conflitos regionais, étnicos ou sociais. (MORENO, 2014, p. 105)

Conseqüentemente, considerando todas essas questões a produção didática nesse período tinha como incumbência *inventar* certas *tradições* tal como assevera o historiador Eric Hobsbawm (1997, p. 9), no sentido de que visava inculcar certos valores nacionalistas para tentar estabelecer uma continuidade com o passado.

O projeto de nação empreendido pelo IHGB tinha como premissa “Eternizar pela história os fatos memoráveis da pátria, salvando-os da voragem dos tempos” e “não deixar mais ao gênio especulador dos estrangeiros a tarefa de escrever a nossa história” (MORENO, 2014, p. 73), estas eram algumas das metas preconizadas por essa instituição as quais os materiais didáticos produzidos a partir de então deveriam contemplar.

Para tanto, podemos afirmar que dois projetos de formação histórica nacional corresponderam, de certo modo, para a construção do projeto de uma História Nacional. Um foi do médico e botânico alemão Karl von Martius “Como se deve escrever a História do Brasil” em 1845, e outro foi do engenheiro militar Francisco Adolfo Varnhagen “História Geral do Brasil” publicado em cinco volumes entre os anos de 1854 e 1857.

O projeto de Karl von Martius foi o vencedor de um concurso promovido pelo IHGB e indubitavelmente a grande referência histórica para o período, aliás vale ressaltar que Martius foi um dos integrantes que compôs a missão científica austríaca empreendida pela princesa Leopoldina em 1817.

Em sua visão histórica do Brasil Karl von Martius buscou atenuar de forma romantizada os conflitos e tensões entre as diferentes nacionalidades que compõe o povo brasileiro. Para ele existiam três raças, sendo elas a branca ou caucasiana, a cor de cobre ou americana e a preta ou etíope, e do encontro dessas três raças estabeleceram-se relações mútuas que caracterizavam



muito particularmente essa nação, sendo o branco português o ser que se apresentava como o “civilizador” e “empreendedor” da nova nação:

Cada uma das particularidades físicas e morais, que distinguem as diversas raças, oferece a esse respeito um motor especial; e tanto maior será a sua influência para o desenvolvimento comum, quanto maior fôr a energia, número e dignidade da sociedade de cada uma dessas raças. Disso necessariamente se segue o português, que, como descobridor, conquistador e senhor, poderosamente influenciou naquele desenvolvimento; o português, que deu as condições e garantias morais e físicas para um reino independente; que o português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor. Mas também de certo seria um grande erro para todos os princípios da historiografia-pragmática, se se desprezassem as forças dos indígenas e dos negros importados, forças essas que igualmente concorrem para o desenvolvimento físico, moral e civil da totalidade da população. (MARTIUS, 1956, p. 442)

Para o historiador Jean Carlos Moreno:

Martius constrói um projeto que tem como fundamento o elogio da colonização portuguesa, a busca da homogeneidade nacional, um olhar mais voltado para a união do que para o conflito, uma história que teria como objetivo o aperfeiçoamento das três raças colocadas “lado a lado” de maneira inédita. (MORENO, 2014, p. 73)

Já a história construída por Varnhagen, enaltecia a história de uma nação que estava sendo construída há tempos graças à colonização portuguesa que havia trazido a “civilização” para os “povos incautos” que aqui habitavam.

De acordo com Moreno (2014, p. 74):

No que tange à construção da identidade nacional, na obra de Varnhagen, esta seria nitidamente europeia. Nesse aspecto, ele se diferenciava em muito do projeto de Von Martius. Aos africanos e a seus descendentes poucas páginas são dedicadas. Não faz cerimônias para responder a uma questão levantada por Martius: sem os negros, o Brasil seria muito melhor. Os costumes pervertidos “desta gente” teriam influenciado negativamente os colonos portugueses. Mas significativo ainda é o seu tratamento às populações indígenas como humanidade bestial. Varnhagen faz um enfrentamento com os românticos afirmando que não era um “historiador de índios” nem “historiador do cativo”. “Era sim um historiador “nacional e cristão”.

São estes os princípios que fundamentam o *código disciplinar* da História no Brasil e que exerceram ampla influência na construção do currículo, dos materiais didáticos e do imaginário dos sujeitos por um longo período no país. O debate crítico sobre esses princípios é fundamental para que não reproduzamos, por meio do ensino de História, as estruturas de exclusões, de desigualdades e de completa anulação de alguns dos sujeitos que compõem a nossa História.

Contudo, o projeto educativo que se consolidou durante a colonização, por um longo período, como revela José Murilo de Carvalho (2006), consistiu no monopólio português sobre a educação formal com um discurso autorizado sobre o outro e sobre as relações sociais. O fato de o Brasil nesse período não dispor de professores em nível superior nesse período formados



no próprio território foi precisamente o que permitiu a formação ideológica da população a partir do imaginário do colonizador.

Diferentemente dos países vizinhos de colonização espanhola, Portugal restringia o acesso ao ensino superior ao território da metrópole enquanto, por exemplo, em 1538, em Santo Domingo na República Dominicana foi criada a primeira universidade seguida da fundação da universidade de San Marcos no Peru em 1551, e, entre outras, a Universidade de Córdoba na Argentina, em 1613.

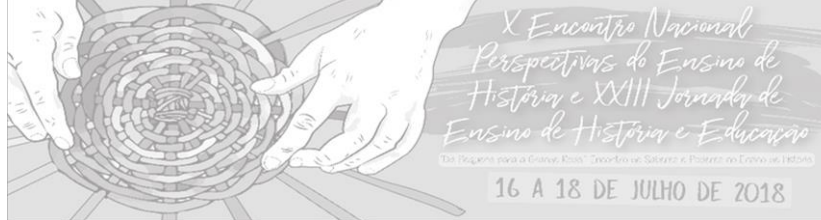
Assim, foi restringindo a implantação de universidades em solo brasileiro por um longo período, desde o início da colonização até a boa parte do período republicano que o imperialismo e as classes dominantes no Brasil buscaram controlar ou deter o desenvolvimento autônomo das universidades e o pensamento crítico a respeito de sua História pela população.

Nessa assertiva, vale destacar que a primeira universidade brasileira foi formalmente fundada somente em 1920. A sua criação se deveu ao fato de, entre outros motivos, para que o então presidente do Brasil, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, pudesse conceder o título de Doutor Honoris Causa (título que só pode ser dado por uma universidade) ao Rei da Bélgica, que visitara o país na época. Essa universidade passou a ser chamada de Universidade do Rio de Janeiro onde foram reunidas as faculdades de Medicina, de Direito e a escola Politécnica, que já existiam isoladamente. Mais tarde em 1937, passou a se chamar Universidade do Brasil e, por fim, desde 1965, recebe a atual denominação de Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essas mudanças de nomenclatura estão alicerçadas às próprias características das constituições histórico políticas de cada período no Brasil.

O fato é que, diferentemente da monarquia da América espanhola e das ordens religiosas que decidiram implantar universidades em todo o seu continente desde o século XVI, no Brasil de forma estratégica a monarquia e as elites impediram deliberadamente o desenvolvimento de universidades em solo brasileiro para exercerem a hegemonia ao monopólio da educação superior à Universidade de Coimbra.

Esse fato ocorreu, segundo Carvalho (2006), para que a formação em nível superior fosse exercida hegemonicamente pela Universidade de Coimbra. Para Carvalho, essas ações objetivavam empreender um “treinamento ideológico” que, substancialmente, sedimentou a homogeneidade ideológica da elite dominante:

Argumentamos, portanto, que a adoção de uma solução monárquica no Brasil, a manutenção da unidade da ex-colônia e a construção de um governo civil estável



foram em boa parte consequência do tipo de elite política existente à época da Independência, gerado pela política colonial portuguesa. Essa elite se caracteriza sobretudo pela homogeneidade ideológica e de treinamento (CARVALHO, 2006, p. 21)

Toda essa “tradição” da corte portuguesa em controlar absolutamente a educação superior a fim de homogeneizar ideologicamente o imaginário da população, aliada à visão historiográfica de Karl von Martius onde havia um nacionalismo romântico típico do século XIX, no qual os conflitos e as diferenças eram anulados para a construção ideológica de uma unidade que favorece a manutenção da ordem social. Assim também a visão evolucionista eurocêntrica de Francisco Adolfo Varnhagen forma, inicialmente, o que se pode considerar como as bases do *código disciplinar* de história no Brasil e que exerceram ampla influência até pelo menos meados do século XX.

Por essas razões, os reflexos dessas ações reverberam até os dias de hoje na forma de velados preconceitos, de um ensino dogmático da História em torno de mitos fundadores e consequentemente distantes de um conhecimento histórico crítico sobre o nosso país e o nosso povo.

Para a historiadora brasileira Circe Bittencourt (2003, p. 187), pesquisadora do ensino de História, a opção curricular para a compreensão do conhecimento histórico no país é “compreendida como parte menos substantiva e apenas complementar de um mundo capitalista maior” e dessa maneira o currículo da disciplina de História em grande parte analisa o papel do Brasil apenas enquanto um país emergente em sua trajetória sob o impacto do neoliberalismo:

A História do Brasil aparece como apêndice da História global e sua existência deve-se ao desenvolvimento do capitalismo comercial, com base na expansão marítima europeia. A macrohistória é a lógica e a chave para a compreensão da nossa condição de país permanentemente periférico do sistema econômico capitalista. (BITTENCOURT, 2003, p. 187)

Assim, conforme a autora, a memória estabelecida através do ensino de História e dos livros didáticos do início do século XX, carrega em bojo um nacionalismo rançoso produzido por um ideário de regimes ditatoriais onde “os estudos sobre os livros didáticos constataam a difusão de um nacionalismo xenófobo, calcado na constituição de mitos e heróis nacionais e enaltecendo de glórias militares” (BITTENCOURT, 2003, p. 191).

Os livros didáticos, portanto, são os visíveis portadores do *código disciplinar*. Originado na França no início do século XVII, “o seu aparecimento está ligado à invenção da imprensa e ao desenvolvimento da instituição escolar” (CRUBELLIER, 1993, p. 509), esse instrumento é, tradicionalmente, um dos materiais mais utilizados no contexto escolar brasileiro.



O currículo e os livros didáticos são efeitos corolários, entre outros, do *código disciplinar* e se constituem como instrumentos de regulação das práticas pedagógicas. No caso do currículo, Sacristán (2013, p. 9) considera que ele cumpre inúmeras funções no sistema educativo “um instrumento essencial para falar, discutir e contrastar novas visões sobre o que acreditamos ser a realidade da educação, como consideramos no presente e qual valor ele tinha para a escolaridade no passado”. Uma das facetas desse dispositivo é a possibilidade ímpar de perspectivar o futuro.

Portanto, refazer os percursos que permitem a construção de um mosaico do *código disciplinar* do ensino de História dirigido às crianças no Brasil, não é apenas uma forma de descobrir “o porquê” de ensinarmos o que ensinamos, mas, principalmente de refletir a serviço de que e quem esteve o ensino de História ao longo do tempo e, simultaneamente, de delinear hoje o que pretendemos que os alunos aprendam e quais são as finalidades desse ensino, tendo a convicção de que, por meio do ensino de História, é possível contribuir para a diminuição das desigualdades sociais e culturais que assolam nosso país.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: _____(org.). **O saber histórico na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 11-27.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. História do Brasil identidade nacional e ensino de História no Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html> Acesso em: 18/10/2014.

_____. **Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências 1ª a 4ª Séries**. Brasília: FAE/MEC – UNESCO, 1994.

_____. **Guia de Livros Didáticos 1996: 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Guia de Livros Didáticos 1998: 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Guia de Livros Didáticos 2000/2001: 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC, 2000/2001.



_____. **Guia de Livros Didáticos 2004:** 1ª a 4ª séries: Geografia e História Brasília: MEC, 2003.

_____. **Guia do livro didático 2007:** História: séries/anos iniciais do ensino fundamental / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2010: História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2013: história. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem:** a elite política imperial. **Teatro de sombras:** a política imperial. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **A monarquia brasileira.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução de Guacira Lopes Louro. **Teoria & Educação**, 2, 177-229,1990.

CRUBELLIER, Maurice. Manuais de história. In: BURGUIÈRE, André. **Dicionário das ciências históricas.** Tradução de Henrique de Araujo Mesquita. Rio de Janeiro: Imago,1993.

FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. **Sociogénesis de una disciplina escolar:** la historia. Edición original en Pomares-Corredor, Barcelona, 1997 (version electrónica, 2009) Disponível em: http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Socioge%CC%81nesis...%20.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 17.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOBSBAWM, Eric. Introdução. In:_____; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições.** Tradução de Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GUIMARÃES, Lúcia. Francisco Adolfo Varnhagen. In: VAINFAS, Ronaldo (dir.). **Dicionário do Brasil Imperial (1822 – 1889).** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p. 285- 286.



MARTIUS, Karl von. Como se deve escrever a História do Brasil. **Revista de História de América**, n. 42 (Dec., 1956), pp. 433-458.

MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós?** Apropriações e Representações Sobre a(s) Identidade(s) Brasileira(s) em Livros Didáticos de História (1971, 2011). Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2014.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de história. In: ZAMBONI, E. (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003, p. 145- 172.

_____. HISTÓRIA. In: GUSSO, Angela Mari ... [et al.] Org: AMARAL, Arleandra Cristina Talin; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHULEK, Vivianre. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba- PR: Secretaria do Estado da Educação, 2010. 176 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VAINFAS, Ronaldo. Karl von Martius. In: VAINFAS, Ronaldo (dir.). **Dicionário do Brasil Imperial (1822 – 1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p. 459-461.



O Professor de História quando atua no Ensino Religioso: debatendo a precariedade no fazer docente

The Professor of History when he acts in Religious Teaching: debating the precariousness in teaching

PIRES, Marcelo Noriega¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo principal apresentar elementos que contribuam para o debate sobre a melhor forma de atuação do Professor de História que atua no Ensino Religioso. Para se compreender melhor esta questão será analisada a disputa ideológica expressada tanto nos documentos oficiais do estado do Rio Grande do Sul quanto as decisões jurídicas do Supremo Tribunal Federal que determinou a possibilidade de o Ensino Religioso ser confessional. Apesar de não ser o objetivo central deste trabalho também será realizada eventual análise da legislação em vigor tanto em nível federal, quanto em nível estadual e também o recente debate jurídico sobre limites e possibilidades do Ensino Religioso. Por fim, o presente trabalho também versa sobre a atual configuração da educação brasileira como espaço de disputa entre defensores de diferentes visões de ser humano e sociedade. Desta forma o presente trabalho problematiza também a realidade da educação pública brasileira através tendo como mote a situação do Professor de História que atue no Ensino Religioso.

Palavras-chave: ensino religioso, história, educação.

Abstract: The main objective of this work is to present elements that contribute to the debate about the best way of acting of the Professor of History who works in Religious Education. In order to better understand this issue, the ideological dispute expressed in both the official documents of the State of Rio Grande do Sul and the legal decisions of the Federal Supreme Court, which determined the possibility of religious teaching, will be analyzed. Although it is not the central objective of this work, it will also be possible to analyze the legislation in force at the federal level and at the state level, as well as the recent legal debate on the limits and possibilities of Religious Education. Finally, the present work also deals with the current configuration of Brazilian education as a space of dispute between defenders of different visions

¹ Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Mestrando em Ensino de História – ProfHistória – UFSM.



of being human and society. In this way the present work also problematizes the reality of the Brazilian public education through having as motto the situation of the Professor of History who works in Religious Education.

Key words: religious teaching, history, education.

1. Iniciando o debate

O objetivo inicial deste trabalho não é o de demonstrar um caminho pronto e acabado para o Professor de História quando é colocado para ministrar a área de conhecimento de Ensino Religioso, o que seria de uma pretensão irrealizável, e sim lançar alguns elementos para o aprofundamento do debate sobre que tipo de contribuição um educador que se encontre nestas condições pode, de fato, ofertar para seus alunos. Precisamos debater formas efetivas de construção de atuação docente vinculada com o processo de conquista da cidadania por parte de nossos alunos, tarefa que pode ser deveras enriquecida através do Ensino Religioso, sendo este um objetivo inerente a este artigo. Durante o desenvolvimento deste trabalho pretende-se abordar também questões relativas ao diálogo possível entre História e Ensino Religioso, frisando que Ensino Religioso não é História das Religiões, erro de percurso muito comum para o professor que se encontre na referida situação.

Sendo assim é muito fácil o educador cair em um destes três equívocos: transformar a sua aula em história das religiões, o que pode causar inclusive a pouca diferenciação entre história e ensino religioso por parte dos alunos. Outro caminho perigoso para se percorrer é o de transformar suas aulas ou em pregação religiosa barata, em propaganda de determinada prática ou sistema religioso. Ou então, esvaziar o sentido desta área do conhecimento, como sendo algo sem importância.

Todos estes caminhos são perigosos, seja o primeiro de equívoco conceitual e que transformaria o ensino religioso em mera extensão das aulas de história. Seja no segundo que certamente não dará conta da diversidade inerente a qualquer turma de qualquer etapa do ensino público. Ou no terceiro que em nada acrescentaria para o processo formativo dos alunos.

Este trabalho alerta também para necessidade de formação continuada para os profissionais que atuam nessa área, visto que seus ministrantes raramente são Licenciados em Teologia. Tendo em vista estas questões são discutidas possibilidades para se superar esta dificuldade concreta. Conjuntamente a tudo isso será realizada a análise da legislação em vigor tanto em nível federal, quanto em nível estadual e a recente contribuição jurídica sobre limites



e possibilidades do Ensino Religioso. Desta forma se pretende compreender as disputas ideológicas que permeiam tão importante debate. Neste sentido pretende-se levar em conta a questão da construção da Base Nacional Comum Curricular e o papel que o Ensino Religioso poderá exercer na nova configuração da educação básica brasileira.

Este trabalho se justifica, principalmente, pela necessidade de os professores refletirem sobre a sua prática perante os seus alunos. Percebe-se que um dos equívocos, que não deve ser apenas colocado na conta dos trabalhadores em educação, é o de não problematizar sobre a realidade onde estão inseridos. Na educação brasileira nenhum outro componente curricular passou por tantas mudanças quanto o Ensino Religioso. Seriam estas por acaso? Fruto, apenas, da vontade de nossos gestores nacionais da educação? Ou estamos no meio de um debate que envolve diversos setores da sociedade brasileira? Como escrito anteriormente é necessário que lancemos elementos para que se aprofundem este debate, sem a pretensão de apresentar respostas prontas e acabadas para uma questão tão complexa e que expressa, mesmo que nem sempre de uma forma nítida, diferentes concepções de sociedade e de ser humano.

2. Aprofundando o debate

2.1. Em busca das origens

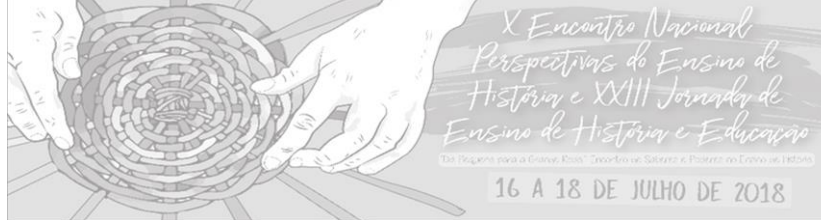
Para se compreender melhor o papel do Ensino Religioso na educação pública brasileira é necessário compreender que se trata de um debate onde se expressa com mais concretude os conflitos ideológicos intrínsecos ao planejamento da educação brasileira. Desta forma quando foi promulgada a Lei 9394/96, conhecida como Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, percebemos claramente o embate ideológico entre defensores do Ensino Religioso e seus críticos. Dentre os defensores podemos destacar também aqueles mais contundentes na defesa do ensino confessional².

Tratando mais precisamente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, temos³:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997). § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a

² Sobre a questão do Ensino Religioso confessional recomenda-se a leitura da reportagem: Por maioria, Supremo permite ensino religioso confessional nas escolas públicas. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2017-set-27/stf-permite-ensino-religioso-confessional-escolas-publicas>. Acessado em 26/12/2017.

³ Sobre a questão da LDB e das disputas ideológicas inerentes à sua construção, recomenda-se a leitura de SAVIANI (2008) e CARNEIRO (2011).



definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997). § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997) (BRASIL, 1996).

Nesta breve citação percebe-se que o Ensino Religioso no sistema público de educação esteve revolto de polêmicas, principalmente nos debates relativos à construção da nossa lei educacional máxima. Vale lembrar que a proposta de redação inicial colocava, sobre a pretensa ideia de não onerar os cofres públicos, que o mesmo poderia ser confessional de acordo com a opção religiosa do aluno ou de seu responsável, podendo ser ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas⁴. Havia também a possibilidade de ser interconfessional, desde que as instituições religiosas fizessem algum tipo de acordo entre as mesmas. De qualquer maneira houve a derrota da proposta confessional e o Ensino Religioso passou a ser ministrado por membros do quadro profissional do magistério.

Em se tratando mais precisamente da questão do ensino religioso as carências estruturais das escolas se manifestam das mais diferentes formas, sem condições de espaço adequadas, atividades de aula se tornam meras abstrações dos temas propostos. Em salas de aulas lotadas, pouco iluminadas e com acústica deficiente fica difícil até se trabalhar com mídias tipo filmes, documentários ou músicas. Tudo isso tendo em vista que a grande maioria das escolas não possui aparelhagem adequada, ou mesmo as divisórias entres as salas não isolam adequadamente o som. O que sem dúvida atrapalharia a atividade do professor que atue na sala ao lado.

Além dessas questões temos também a divisão temporal entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares. Esta divisão não é nada por acaso e sim fruto de construções históricas que expressam visões educacionais dominantes em cada período. Sobre a questão da divisão do tempo escolar podemos analisar a seguinte passagem:

A distribuição do tempo escolar em aulas, períodos, anos e cursos indica também uma concepção sucessiva e parcelada do ensino. Segmentados, os conhecimentos se acumulam, sem necessariamente se relacionarem. O tempo escolar se associa às horas em que se permanece na escola, contabilizados em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio. O que se faz durante esse tempo é o objeto de disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais. (FARIA FILHO; VIDAL, 2005, p.70-71).

⁴ Redação inicial da Lei 9394/96 rejeitada na sua redação final.



Esta passagem nos fornece importantes elementos para compreendermos que as disputas que envolvem a educação brasileira desde os primeiros tempos de sua institucionalização. Por isso a importância de se tentar construir também através do Ensino Religioso práticas pedagógicas que combatam as diferentes formas de opressão presentes em nossa sociedade.

É exatamente no meio desse fogo cruzado que o educador se encontra: sem formação adequada e lutando por afirmação em uma sociedade onde o fazer docente é, cada vez mais, desacreditado. De acordo com Ariana Cosme:

Vivemos num tempo em que se define a profissão docente em função de parâmetros distintos daqueles que estiveram na afirmação sócio-profissional da profissão. Tempo este em que nos defrontamos com dificuldades iniludíveis de construirmos consensos suficientemente sólidos acerca da intervenção educativa dos professores e das suas responsabilidades profissionais, que terão que ser compreendidas à luz das dissonâncias e das contradições que se revelam no debate que, hoje, se trava acerca das finalidades e das funções das escolas como instituições educativas. Um debate que teria que afetar obrigatoriamente a reflexão sobre a redefinição do trabalho docente, a qual, pelas mais diversas razões, constitui, nas sociedades em que vivemos, uma reflexão prioritária. (COSME, 2011, p.57).

Esta realidade de incertezas se aprofunda ainda mais quando se trata de uma área do conhecimento que expressa os debates educacionais atuais na sua mais completa concretude. Como se não bastasse todos estes problemas que pressionam o trabalhador em educação, tem-se que lidar com a falta de referências teórico-metodológicas do ensino religioso.

Torna-se lugar comum a seguinte questão em se tratando do ensino religioso: por não haver um currículo específico para esta área de conhecimento é bastante comum também que as atividades se restrinjam ao ensino dos tais valores. Esse equívoco é comum não só aos professores de história quando ministram ensino religioso, mas é o caminho mais comum tomado por professores de diversas áreas quando trabalham com ensino religioso, ou como mais comumente se fala “religião”. Sendo assim o seguinte trecho nos ajuda a entender melhor a própria definição de religião:

O conceito de “religião” origina-se da palavra latina *religio*, cujo sentido original indicava simplesmente um conjunto de regras, observâncias, advertências e interdições sem fazer referências a divindades, mitos, celebrações ou a qualquer outra manifestação que consideraríamos hoje como religiosas. O termo “religião” foi construído historicamente e culturalmente dentro do mundo ocidental, adquirindo um sentido estreitamente ligado à tradição cristã. (SILVA, 2016, p.207).

A própria busca pela definição do termo “religião” já nos possibilita a própria compreensão de como que este conceito foi construído e como que um Professor de História que ministre Ensino Religioso pode iniciar sua atuação. É necessário, então se problematizar a própria atuação do Professor de História, mesmo que não exista a pretensão de esgotar este



tema, e sim provocar o debate e a reflexão sobre a melhor forma de atuar no ensino religioso e assim contribuir para uma oferta de melhor qualidade para os alunos.

Vivenciamos atualmente uma etapa da história da humanidade onde a intolerância caminha a passos largos e simplesmente desconsiderar o espaço de disputa relativo ao ensino religioso em nosso sistema de educação pública é abrir mão de um debate muito caro para a formação de um ser humano mais solidário. Por isso o ensino religioso deve ser conduzido por profissionais da educação que tenham em mente a necessidade de se trabalhar os aspectos religiosos através das concepções de respeito às diversidades que orientam o estado laico.

2.2. Professor de História no Ensino Religioso

Uma boa alternativa para se compreender mais sobre o caráter do ensino religioso como área do conhecimento é analisar a documentação oficial tanto da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e também o posicionamento do Conselho Estadual de Educação (CEED) do referido estado. Desta forma podem ser analisadas as manifestações oficiais tanto do órgão gestor da educação no estado quanto de seu conselho regulador.

No que tange a questão da obrigatoriedade da matrícula o Conselho Estadual de Educação através de sua Comissão de Ensino Médio e Educação Superior ao definir através do Parecer nº 01/2017 que:

1- A matrícula, em Ensino Religioso, entendido como área do conhecimento ou disciplina, não poderá constituir-se como obrigatória. O preceito constitucional acerca de seu caráter facultativo é claro e inequívoco, assim como a garantia da carga horária mínima legal para todos os estudantes do ensino médio, optantes ou não pelo Ensino Religioso. Não há na legislação vigente, indicativos para a oferta nos três anos do ensino médio e nem de número de horas destinadas a este componente curricular. (COMISSÃO DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO SUPERIOR - RS, 2017, p. 4-5).

Trata-se de uma área do conhecimento ainda em muito em aberto, pois a legislação em vigor não define nem exatamente quanto tempo seria destinado para o ensino religioso e não existem indicativos mais claramente definidos sobre a sua oferta. O mesmo parecer vai mais adiante a afirmar a carência numérica de profissionais formados especificamente nesta área do conhecimento. Existem, então, elementos importantes para serem analisados. O primeiro é a flexibilidade na obrigatoriedade da formação específica do professor já que em nenhum momento houve concurso público⁵ para esta área do conhecimento.

⁵ Foram consultados dados referentes ao histórico dos concursos públicos no site da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/conc_magisterio.jsp?ACAO=acao1. Acessado em 28/12/2017.



Sendo assim os professores que atuam no ensino religioso são geralmente das Ciências Humanas. Por isso a importância deste artigo que visa debater o papel do Professor de História que atue no Ensino Religioso. Igualmente, subentende-se que a mantenedora deveria por ofertar a formação continuada para o professor que se encontre nesta situação tenha melhores condições para exercer as suas funções perante os seus alunos. Não custa ressaltar que durante o ano letivo de 2017 a SEDUC-RS não apresentou um plano específico e nem calendário de atividades formativas em ensino religioso, apesar de ter definido uma grande importância para esta área do conhecimento.

Voltando mais precisamente ao Parecer em questão demonstra-se que existe uma grande possibilidade para se construir um espaço educativo autônomo através do ensino religioso, é neste sentido que o professor pode atuar. Tentar e, por vezes, não obter o êxito esperado é inerente ao processo de formação que o próprio professor passa ao adentrar em uma área do conhecimento ainda pouco explorada e delineada, o que não pode acontecer é se negar ao tentar construir espaços de construção de conhecimento vinculados com os preceitos da democracia. Esta construção democrática que dificilmente acontecerá em espaços de ensino confessional, mesmo que as decisões jurídicas mais recentes amparem este tipo de prática no próprio sistema público de ensino.

Como o objetivo principal deste artigo é problematizar a atuação do Professor de História no Ensino Religioso é importante que se busque os preceitos inerentes ao ofício de educador de história que podem auxiliar na sua atuação nesta realidade que se impõem. Por isso nada mais importante do que resgatar os objetivos do ensino de História, principalmente no sentido de não se aceitar verdades impostas e desta maneira, as questionar. De acordo com o que foi dito temos a seguinte passagem:

Um dos objetivos do ensino de História, talvez o primeiro e o que condiciona os demais, é levar os alunos a considerarem como importante a apropriação crítica do conhecimento produzido pelos historiadores, que está contido nas narrativas de autores que se utilizam de métodos diferenciados e podem até mesmo apresentar versões e interpretações díspares sobre os mesmos acontecimentos. Essa leitura crítica presidirá também os materiais didáticos colocados à disposição dos alunos, especialmente os livros didáticos. (BRASIL, Secretaria de Educação Básica 2006, p.72).

Evidentemente que em se tratando de Ensino Religioso temos algumas especificidades que devem ser levadas em conta. Nesta área do conhecimento temos um “campo aberto” em possibilidades de construção pedagógica. Materiais confessionais até podem ser utilizados, todavia é necessária sua leitura crítica. Nisso o Professor de História, se atuando de acordo com



aquilo que o é apresentado desde o seu curso de graduação, reúne as totais condições para esta tarefa.

Todavia a realização da mesma envolve certo risco, que deve ser levado em conta pelo educador, o de gerar constrangimentos em eventuais adeptos das práticas religiosas em questão e também o de reforçar certos preconceitos do senso comum com determinadas práticas religiosas. Por isso o educador deve atuar no sentido de construir metodologias que desconstruam preconceitos enraizados. Citando um exemplo específico, um Professor de História que atue no Ensino Religioso pode se utilizar do conhecimento histórico para trabalhar com as religiões afro-brasileiras, demonstrando que estas faziam, e de certa forma ainda fazem, parte de um conjunto de resistências ao sistema escravocrata no Brasil. Sendo assim se pode desmontar os preconceitos mais comuns com este tipo de religiosidade inerente à própria formação da nação brasileira. Evidentemente que apenas conceitos e conhecimentos históricos darão conta de questões caras ao Ensino Religioso, como o aspecto transcendental. A seguinte passagem nos ajuda a compreender um pouco mais sobre esta questão.

O discurso religioso trata-se daquele que tem o tema ou o conteúdo relacionado à ideia de transcendentalidade, à remissão no mundo metafísico ou sobrenatural. Tem como uma das suas intenções modelar e estabelecer padrões morais, éticos e estéticos de comportamento público. Além de buscar explicações e sentidos para o que é considerado inexplicável ou misterioso. O discurso religioso é costurado não só pela compreensão da vida e de uma maneira para se orientar dentro dela, como também pela ideia de um ser superior, que é a aceitação prévia de uma autoridade que transforma a vida cotidiana e a consideração da importância de se crer nesta autoridade. Tal conteúdo se materializa e se organiza através do estilo de cada gênero em um determinado contexto enunciativo. Bem como, para atingir os interlocutores, apresenta-se em uma determinada forma (estrutura composicional e estilo) e inter-relacionando-se e entrelaçando-se a esta. O discurso religioso possui formas típicas, como por exemplo: versículos, ladainhas, orações, provérbios, pregação, sermão, parábola, mantra, mito, dentre outros. Os gêneros organizadores do discurso religioso possuem como principal característica as entonações em tons apreciativos que intentam adesão, persuasão, obediência, convencimento, ordem, ameaça, entre outros. (CASTELO BRANCO, 2012, p.41).

Considerando esta caracterização podemos levantar alguns caminhos para o professor de história que atue no ensino religioso, a primeira delas é a questão da transcendentalidade. Este tema se constitui como um grande desafio para formados em História. Apesar de o componente curricular não ter mais um enfoque tão objetivo como em outros tempos a questão da transcendentalidade não é um tema muito abordado durante a formação do licenciado ou do historiador. Por isso as dificuldades em atuar com esta temática.

Um bom caminho que poderia ser tomado é a construção de metodologias que visem a problematização do significado e do conceito de transcendental. Pode-se partir da significação de transcendentalidade para as diferentes culturas e como que as práticas religiosas tratam esta



questão. Isso demandaria tempo, de maneira a ocupar a quase totalidade do tempo escolar da área do conhecimento em questão. Para analisar a aplicabilidade desta proposta se faz necessário analisar a legislação em vigor sobre o Ensino Religioso:

Para que o Ensino Religioso esteja na escola, cumprindo sua função educativa e social de contribuir para a formação básica dos cidadãos, faz-se mister, inicialmente, compreender sua base legal e a motivação que o insere no contexto educacional. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, propõe que “a área do Ensino Religioso não se reduz à apreensão abstrata dos conhecimentos religiosos, mas se constitui em espaço de vivências e experiências, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam ao enriquecimento das identidades culturais, religiosas e não religiosas” (BRASIL, 2016, p. 170).

Mais uma vez podemos perceber o caráter aberto do Ensino Religioso, que atualmente se constitui como um espaço de disputas no sistema escolar brasileiro. O Professor de História, por questões inerentes à sua formação tem a desvantagem inicial na questão do principal termo que é a transcendentalidade, mas possui várias vantagens que devem ser utilizadas em benefício das suas atividades perante os alunos. A principal delas é na questão do incentivo à construção de um conhecimento não hierarquizado e culturalmente democrático. Esses aspectos permeiam a formação do Professor de História durante toda a sua formação acadêmica específica.

Sobre a questão do currículo pode-se perceber as grandes possibilidades que o Ensino Religioso apresenta, principalmente em se tratando do Ensino Médio e abordando mais precisamente a questão do *ethos*. Nesta etapa da trajetória educacional os alunos costumam ter mais condições de compreender as interações entre diferentes aspectos do conhecimento humano. A seguinte passagem é pródiga para a melhor avaliação sobre esta questão:

É a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formado na percepção interior dos valores de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio “eu” pessoal. O valor moral tem ligação com um processo dinâmico da intimidade do ser humano e, para atingi-lo, não basta deter-se à superfície das ações humanas. Essa moral está iluminada pela ética, cujas funções são muitas, salientando-se a crítica e a utópica. A função crítica, pelo discurso ético, detecta, desmascara e pondera as realizações inautênticas da realidade humana. A função utópica projeta e configura o ideal normativo das realizações humanas. Esta dupla função concretiza-se na busca de “fins” e de “significados”, na necessidade de utopias globais e no valor inalienável do ser humano e de todos os seres, onde ele não é sujeito nem valor fundamental da moral numa consideração fechada de si mesmo (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 84).

Em se tratando de *ethos* e da relação com a função crítica e a utópica podemos perceber que o Professor de História que atue com Ensino Religioso obterá sucesso se conseguir estimular os aspectos críticos no processo de formação de seus alunos demonstrando que a religiosidade tem muito de formação social e que não existe uma verdade absoluta e quem, por ventura, não se encaixa em determinado *ethos* não deve sofrer nenhum tipo de discriminação.



Por esta passagem se pode perceber que o Ensino Religioso ainda se encontra em etapa de construção de seu conteúdo. Por isso o diálogo com outras áreas do conhecimento, podemos perceber um diálogo muito forte com aspectos de moral e ética da Filosofia. A própria formação religiosa do ser humano é um exercício concreto de moral e ética, por mais que seja intrínseco: afinal qual o conceito de certo e errado e por que isso ou aquilo é certo ou errado.

O professor de história pode inclusive começar a debater qualquer temática de ensino religioso através desta reflexão, evidentemente que sempre partindo de pontos como empatia e relativismo cultural. Quando se aborda a questão da empatia e relativismo cultural é de vital importância realizar o exercício de “se colocar no lugar do outro” e desta forma evitar hierarquizações culturais em relação aos usos, costumes e valores de qualquer grupo em análise. Tudo isso visando o respeito às diversidades em sala de aula e na sociedade como um todo.

3. Encaminhamentos importantes

Em síntese pode-se concluir que os desafios são realmente bem grandes, mas ao mesmo tempo as possibilidades também as são. Lecionar Ensino Religioso se constitui como um grande desafio para o Professor de História, principalmente no que diz respeito a certos conceitos que dificilmente fazem parte do cotidiano formativo do Graduado em História.

Se analisarmos o conceito de *ethos*, nota-se mais uma possibilidade de diálogo possível entre preceitos teórico-metodológicos da história e do ensino religioso. Podemos definir *ethos* da seguinte forma: conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região.

Esta proximidade é importante para se construir um canal de diálogo entre os diferentes conhecimentos e a partir daí iniciar um trabalho que vise demonstrar aos alunos que o ensino religioso tem a possibilidade de nos fornecer elementos para compreender o mundo através da ótica democrática e de respeito às diversidades. De outra forma o estudo deste componente curricular perde o seu sentido, pois se for apenas para repetir pregações e ladainhas religiosas já existem inúmeras instituições religiosas com este objetivo.

Portanto o objetivo do Ensino Religioso, principalmente em se tratando de escolas públicas, deve ser o de possibilitar ao aluno ao menos ter uma noção de que não existe uma verdade absoluta em se tratando de crenças religiosas e sim diferentes verdades relativas que explicam o mundo através das concepções de cada indivíduo dentro de seu grupo.



Claramente que o Professor de História ao trabalhar com Ensino Religioso terá esta facilidade de fazer um resgate histórico não só do processo de formação específico de cada sistema religioso, mas também da própria formação do conceito de religião durante o processo de formação da sociedade humana. Este pode ser sem sombra de dúvida o mote inicial para a construção de atividades diversas, entretanto não deve ser um fim em si mesmo. Nunca é demais ressaltar que Ensino Religioso e História das Religiões não se tratam da mesma coisa, mesmo que uma possa contribuir e muito para a melhor compreensão sobre a outra e vice-versa.

Por fim este trabalho teve como objetivo principal o de lançar elementos que possam auxiliar o Professor de História quando trabalha com Ensino Religioso, evitando não cair em fáceis e, por vezes, baratos equívocos que acabariam por descaracterizar a área do conhecimento em questão, e pior ainda reforçar preconceitos que já são mais do que presentes na atual configuração da nossa sociedade.

Espera-se também que esse trabalho possa influenciar no sentido de gerar um debate sobre a necessidade de construção de práticas, metodologias e materiais didáticos próprios ao Ensino Religioso que pensem além da retórica da pregação específica de qualquer igreja ou tradição religiosa. Por isso a imensa importância que os professores de história devem exercer ao não abandonarem talvez o único espaço de disputa pedagógica dos tempos atuais.

Referências Bibliográficas:

BRASIL, **Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em: 30/12/2017.

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

CASTELO BRANCO, **A presença do discurso religioso em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino do Município de Duque de Caxias**. 2012. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro.

COMISSÃO DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO SUPERIOR. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO-RS. **Parecer 001/2017**. Responde consulta sobre a obrigatoriedade da oferta



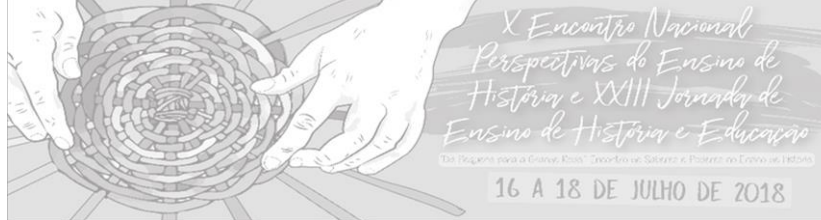
de ensino religioso como área do conhecimento. Disponível em: [file:///C:/Users/WIN%2010/Desktop/20170120131831parecer_001%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/WIN%2010/Desktop/20170120131831parecer_001%20(1).pdf). Acessado em 30/12/2017.

COSME, Ariana. Ser Professor numa escola e num tempo de incertezas. In: BAPTISTELA, Rogério; SILVA, Jolair da Costa (org.). **Educação: docência e humanização**. Santa Cruz do Sul: EDUNIS, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. **Reestruturação curricular, ensino fundamental e médio: documento orientador**. Departamento Pedagógico/SEDUC-RS, 2016.

SILVA, Eliane Moura da. Estudos de religião para um novo milênio. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2016.



Base Nacional Curricular Comum: as disputas para um currículo em História (setembro/2015 – maio/2016)

Matheus Oliveira da Silva¹

Este texto pretende contextualizar e explicitar, teórica e metodologicamente, a pesquisa de iniciação científica intitulada *Base Nacional Curricular Comum: as disputas para um currículo em História (setembro/2015 – maio/2016)*, iniciada no segundo semestre de 2017, orientada pela Prof.^a Dr.^a Margarida Maria Dias de Oliveira e financiada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PROPEQ/UFRN).

A pesquisa em contexto

Após um estudo dedicado ao componente curricular História, na primeira versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², entre 2016 e 2017 em nível de Iniciação Científica³, voltamos os olhares para o mesmo componente na segunda versão do documento, publicado em maio de 2016 pelo Ministério da Educação (MEC). A razão de tal encaminhamento deu-se em virtude dos resultados obtidos na primeira pesquisa, intitulada “Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos”, também orientada pela Prof.^a Dr.^a Margarida Dias, que apontou novas possibilidades de análises a partir da proposta do Estado brasileiro de constituir uma Base Nacional Curricular Comum, em conformidade com suas bases dispostas no artigo 210 da Constituição Federal e do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Base da Educação, bem como segundo o Plano Nacional da Educação.

A referida pesquisa teve como objetivo compreender quais eram as concepções de ensino de história que as críticas feitas à primeira versão do documento acabavam por instituir. Foram selecionadas cartas, notas e pareceres de entidades de classe como a Associação Nacional de História (ANPUH) e suas regionais, por exemplo, publicadas entre setembro de 2015 e maio de 2016⁴ e postas sob análise metodológica com ferramentas criadas a partir da *análise de conteúdo*⁵.

¹ Graduando em História/UFRN, membro do Grupo de Pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais e bolsista de Iniciação Científica/UFRN.

² Ao longo do texto, utilizarei os termos *Base*, *documento* e *BNCC* para fazer referência à Base Nacional Comum Curricular e evitar demasiadas repetições.

³ Ver SILVA, 2017. Ainda há outro texto em fase de publicação que expõe os resultados finais desta pesquisa.

⁴ Este período marca, respectivamente, o lançamento da primeira e segunda versão da Base.

⁵ Esta metodologia será explicada mais adiante.



Constatou-se que os profissionais de História ainda concebem o ensino, sobretudo, como o ensino de conteúdos substantivos. Esta tese ratifica a existência de disputas que giram em torno daquilo que deve ser ensinado aos alunos da educação básica além de salientar que, para alguns profissionais, ainda não há clareza a respeito da necessidade do estudo da disciplina na formação de alunos e, muito além disso, de cidadãos. Ademais, também é possível perceber que ainda perdura no ensino de História uma matriz eurocêntrica, que perpassa toda a história do ensino de História no Brasil⁶, de maneira consolidado. Há, assim, um passado que esta tradição legítima como o passado brasileiro⁷.

A quantidade de documentos catalogados (18) e seu conteúdo refletiu a existência de disputas na elaboração de um currículo comum. Estas disputas foram materializadas nas fontes com as quais trabalhamos, além de personificar tais disputadas. Em outras palavras, tivemos condições de visualizar quem estava envolvido neste processo e o que demandavam.

Dando continuidade às possibilidades abertas por esta primeira pesquisa, buscamos perceber como as disputas em torno da primeira versão efetivaram-se na segunda. Estas disputas materializam-se por meio das proposições presentes na segunda versão da BNCC, que são frutos de um intenso movimento de debates – como mencionado – de produção de críticas e apontamentos. Ao mesmo tempo, é nosso objetivo entender como uma prescrição curricular idealiza, por meio de suas prescrições de conteúdos e objetivos, o papel e a relevância da história para o aluno, sua formação cidadã e para a sociedade. Partindo da atual conjuntura educacional no que diz respeito à História, é de suma importância que os profissionais da área e futuros profissionais reflitam sobre o local desta disciplina na sociedade.

Por que olhar para a História na Base Nacional Comum Curricular?

O que tornam os currículos de História significativos objetos de estudo para os historiadores? A princípio, pode ser inevitável pensar que se a disciplina escolar história se faz presente em proposições curriculares, logo, encontra-se aí a razão para um eventual estudo. Em palavras mais comuns, se há história, então há historiador. Se por um lado este pensamento, embora coerente, encubra algumas questões mais complexas, por outro demarca uma posição

⁶ Dos primeiros programas de História aos mais recentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a própria Base Nacional Comum Curricular, é possível constatar esta perspectiva eurocêntrica. Ver: FREITAS, 2013; FREITAS, 2010.

⁷ Esta constatação é possível por meio da intensa polêmica que houve em torno da primeira versão da Base que, supostamente, excluiria temas relativos à História Antiga e Medieval. No entanto, o que a Base propunha era uma readequação das temáticas em detrimento de outro eixo formativo, a saber, os valores. Estes teriam o papel central no desenvolvimento de ensino de História e tinham como meio principal a história do Brasil, pois entendia-se que havia uma relevância deste passado digna de colocá-lo como central no currículo.



fundamental. Deduzir que história, em nível escolar, é assunto para historiadores evidencia que este é um campo sobre o qual se deve debruçar e não deixá-lo exclusivamente a cargo de outras ciências, como a pedagogia, por exemplo.

Quais são, então, estas questões mais complexas às quais me referi acima? Talvez chamá-las de complexas não seja cabível a esta explicação, embora de fato sejam. Seria mais coerente, ao mesmo tempo, concebê-las como questões próprias à História.

Sob o olhar da História do Ensino de História e levando em consideração a natureza do trabalho histórico, ou seja, a competência de historicização de fenômenos e objetos, é importante conhecer e, quando da necessidade, mapear o perfil do ensino de história no Brasil. A BNCC compõe, assim, parte deste longo processo de mudanças, rupturas e de diferentes concepções que perpassam o ensino da disciplina. Ao mesmo tempo, legitimam-se os currículos como fontes em potencial para tal. Olhar para o percurso trilhado pelo ensino de história é um caminho para pensar em qual ensino queremos⁸.

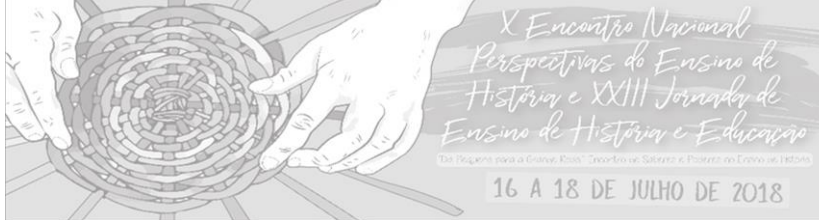
Ademais, diante do projeto de nação que se quer formar, e que está expresso nas bases legais da educação no Brasil⁹, cabe perguntar: como nossa disciplina contribui para a efetivação deste projeto? O currículo é o meio pelo qual é possível identificar intenções e concepções. Ora, se a pergunta remete à preocupação da contribuição da história à sociedade brasileira e quem produz o conhecimento histórico são profissionais da área, como estes não devem dedicar-se aos estudos sobre o ensino e, mais ainda, não dedicar espaço a ele nos espaços de atuação¹⁰?

A primeira versão preliminar da Base possui características que, no mínimo, chamam a atenção pela tentativa de romper com um modelo de currículo e de história, executado ao longo da tradição escolar brasileira. À época, debates e críticas fizeram parte deste contexto em que pesquisadores e professores ligados ou não aos temas “afetados” se pronunciaram contra o documento. Como mencionado no início do texto, a grande preocupação destes profissionais foi, em geral, acerca dos conteúdos substantivos, em especial os da antiguidade e medievo. Este é um aspecto marcante, pois ao contrário dos objetivos formativos para os alunos da educação básica, a grande disputa nesta versão da Base foi sobre a manutenção da história antiga e

⁸ Esta concepção dialoga com aquilo que Rüsen propôs sobre a função da história, a saber a orientação no tempo. Esta orientação, por sua vez, ao se valer do passado a partir do presente, suscita uma perspectiva em relação ao futuro. Para saber mais, ver: RÜSEN, 2015.

⁹ Ver: BRASIL. Art. 210. 1988; BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: 1996.

¹⁰ Com *espaços de atuação* me refiro às escolas universidades e demais eventos em que seja possível discutir sobre o ensino de história.



medieval. Foram escassas as proposições que se dispusessem a dialogar sobre como esta manutenção contribuiria para os objetivos da formação de uma sociedade brasileira¹¹.

A maneira como uma sociedade se enxerga, historicamente, passa por diversos elementos como a cultura e a política, os mitos e tradições. Há, portanto, um aparato que corrobora para a construção de uma memória e de um imaginário. Além dos filmes, das discussões políticas e dos contos populares, os currículos também cumprem tal papel ao passo em que legitimam um passado através dos fatos selecionados, da maneira como são concebidos e dos objetivos traçados para a formação de cada aluno. A BNCC a qual nos referimos tentou realinhar o olhar brasileiro sobre seu passado para uma realidade mais própria do que estrangeira, como se costumou fazer. Em suma, a história do Brasil ganhou destaque e centralidade e, assim, a ideia de um passado próprio começou a ser levantada.

Mas por que passado próprio se a história do Brasil nunca esteve ausente dos currículos? Não é novidade para ninguém o caráter eurocêntrico da disciplina História no Brasil. Quais elementos são tomados para definir que o ensino de história no Brasil possui um caráter eurocêntrico? Nos livros, na historiografia e nas disciplinas escolares e acadêmicas, nossa história só começa a partir de 1500. Este primeiro marco, por exemplo, está alocado no recorte de Brasil Colônia. A Colônia só existe em uma relação direta com processos políticos e econômicos desenvolvidos na Europa. Antes disso, há um distanciamento de pertencimento¹², coberto pelo que chamamos, em geral, de História Indígena. Além disso, poderia citar o espaço destinado à Europa em detrimento de demais espaços como a África, a Ásia e, principalmente o Brasil. No entanto, o grande problema não está nos conteúdos, mas sim no fato de que eles não são pensados a partir de uma relação conosco. É fato que este caminho deixaria claro que alguns temas, de fato, só podem ser relacionados ao Brasil em uma simples tarefa comparativa, para que aprendamos pelo viés da alteridade. O que se perde ao não refletir sobre o público ao qual ensinamos e sua realidade – realidade brasileira, plural social e economicamente? Além da naturalização do objeto das disciplinas escolares¹³, negligencia-se o perfil social que ingressa

¹¹ Em um dos poucos diálogos existentes, Itamar Freitas e Margarida Dias escreveram um texto em resposta às críticas dos pesquisadores de História da África à primeira versão da BNCC, comentando tais críticas e ressaltando a necessidade de relações entre as diversas áreas. Ver:

http://www.academia.edu/22866754/SOBRE_A_CR%C3%8DTICA_DOS_PESQUISADORES_DE_HIST%C3%93RIA_DA_%C3%81FRICA_%C3%80_BASE_NACIONAL_CURRICULAR_COMUM_BNCC_

¹² Com este termo quero dizer que a ideia de associar nossa história e sua gênese como fruto da chegada ao Brasil pelos portugueses e a relegação de um passado anterior como o *nosso passado* demonstra este caráter europeu de nos pensarmos como sujeitos envolvidos em processos históricos e seus desdobramentos.

¹³ CHERVEL, 1990.



nas escolas e universidades, seus contextos e, conseqüentemente, a compreensão¹⁴ de seu mundo. Neste sentido, recaímos na reflexão de Certeau sobre o caso francês acerca das escolas e universidades diante da cultura de massas¹⁵.

As críticas à primeira versão, a ruptura da segunda em relação à primeira, a maneira de olhar o passado e o próprio passado que o currículo legitima, as discussões sobre o que como ensinar, além de quem está em uma posição social na qual pode ser ouvido, entre outros fatores, constituem a Base Nacional Comum Curricular em um espaço de disputas, interesses e concepções. O que houve entre a publicação das duas primeiras versões constitui-se, assim, como elementos deste campo que projetaram tal cenário. Entender como tantas disputas em torno da Base foram efetivadas da primeira para a segunda versão é uma tarefa fundamental para subsidiar discussões e trabalhos sobre a história do ensino de história, para a formação de futuros professores ainda graduandos e para que possamos cada vez mais refletir sobre o por que, para quem e como ensinar história no Brasil. Por fim, executar tal tarefa significa não eximir-se das prescrições constitucionais acerca da formação de uma sociedade brasileira.

Como olhar para a História na Base Nacional Comum Curricular?

Após o *porquê*, é necessário explicitar o *como* realizar esta pesquisa. Para definir isso, primeiro deve-se ter em mente com qual tipo de fonte se está lidando. As duas versões da BNCC são documento oficiais, produzidos pelo Ministério da Educação. Assim, compreende-se que há um amplo contexto de leis e trâmites burocráticos por trás de sua produção, sobre os quais se deve apropriar para que este documento não seja compreendido isoladamente.

Outro passo importante é identificar onde estão materializadas, afinal, as disputas que afirmamos existir. A resposta mais precisa seria que não há espaço mais nítido à tal percepção que não, justamente, as duas versões que analisamos na pesquisa. As discussões, debates e críticas que compõem este amplo cenário em que a produção da Base está inserida é de caráter contextual, o que não significa ser algo menor, pois tal contexto é fundamental para a leitura das fontes.

A problemática desta pesquisa requer que identifiquemos, então, além de onde estão essas disputas, quais são elas – conteúdos substantivos? Espaço de temáticas no currículo?

¹⁴ Compreender o mundo significa, além do significado literal do termo, ler o mundo, suas conjunturas políticas e econômicas, saber questionar-se e posicionar-se com fundamentos – sejam de ordem empírica, sejam de aspectos do mundo em que vive.

¹⁵ Explicitar



Reserva de mercado? Cada possibilidade desta abre diversos caminhos. Utilizei, porém, uma análise qualitativa e quantitativa, sistematizada por meio da *análise de conteúdo*¹⁶. Esta metodologia já foi empregada na pesquisa anterior, a qual me referi no início do texto, e sua escolha justifica-se pelo fato de proporcionar segurança na obtenção e análise de dados, elaborados a partir das fontes, contribuindo para uma leitura profunda do discurso da fonte e suas concepções.

Em suma, a análise de conteúdo é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrições de conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desta mensagem (BARDIN, 2011, p.42)

Como esta metodologia pode ser aplicada na prática? Após selecionar o *corpus documental*, que é do que o conjunto de fontes com as quais o pesquisador irá trabalhar, é preciso realizar o que Bardin chama de *leitura flutuante*. Este é o momento de estabelecer os primeiros contatos e impressões com os documentos, além de verificar os meios possíveis para lê-los. Nada funciona como uma prescrição e, neste momento, a *leitura flutuante* irá proporcionar uma série de reflexões, irá despertar no pesquisador possíveis conexões a serem feitas entre a fonte e outras leituras já realizadas, além de evidenciar a necessidade de outras.

Minha problemática de pesquisa versa sobre a percepção das disputas em torno da primeira versão da Base, efetivadas na segunda. Isso pressupõe que estas disputas só podem ser encontradas ao estabelecer uma leitura entre as duas versões. Contudo, não se trata de, apenas, constatar o que mudou, quais as diferenças e quais as características de cada uma, embora estes sejam elementos importantes à resposta da questão norteadora da pesquisa e que não podem ser deixados de lado. Trata-se, na verdade, de contrastar dados obtidos a partir da leitura e registro de unidades de maneira qualitativamente e quantitativamente. O espaço destinado a determinados conteúdos, a maneira como são abordados e justificados, os objetivos para o ensino de História, dentre outros, são componentes que, quando quantificados e contextualizados, fornecem um vasto panorama dos embates e propostas de formação envolvidas em cada documento.

Ao quantificar – ainda tomando a questão dos conteúdos como exemplo – a presença de determinados conteúdos, contrastando-os com a quantidade de outros e os objetivos que se quer

¹⁶ Para um exemplo de aplicação, ver: SOARES (2017)



alcançar por meio deles, será possível entender como uma determinada concepção de história é definida. Nesta concepção estão inclusos a função da mesma e sua relevância para a sociedade. Mas isso não está dado claramente. Ao se tratar de documentos oficiais para a educação, é provável se deparar com prescrições e afirmações que, aparentemente, conjecturam uma educação voltada para as demandas e da sociedade brasileira contemporânea. Porém, a quantificação de conteúdos mencionada acima e as relações que se devem estabelecer são, justamente, a demonstração da possibilidade de averiguar, por meio da análise de conteúdo, o que de fato está por trás do discurso oficial. Exemplificando, imaginemos que formar um cidadão sem preconceitos de gênero seja um objetivo. Este é o discurso que carrega um sentido, que é fruto de intensos debates na sociedade civil e que demarca uma posição. Por outro lado, como os demais elementos que compõem a Base – conteúdos substantivos, meta-históricos, valores e outros objetivos – corroboram para isso? Ou não corrobora?¹⁷ Então, percebamos que a presença ou ausência, bem como a maneira pela qual determinados objetivos – cognitivos ou valorativos – serão alcançados é fruto de uma disputa entre quem prescreve, quem legitima e porquê o faz de um jeito e não de outro.

Considerações finais

Nada é construído por acaso, sem que haja interesses e condições sociais e materiais para tal e, então, os currículos muito menos. Eles apontam para o que se quer e como se quer. No caso do Brasil, aponta qual a sociedade que se quer constituir por meio da educação. Diversos agentes estão por trás da elaboração de um currículo e o estão por múltiplos interesses – interesses do mercado, dos movimentos sociais, de pesquisadores e da sociedade civil.

Esta pesquisa pretende demonstrar como as disputas em torno da história na primeira versão da Base Nacional Curricular Comum efetivaram-se na segunda. Com isso, visa demarcar a necessidade de os profissionais de história apropriem-se cada vez mais do saber escolar, entendendo-o como um saber que possui especificidades próprias e, portanto, não é uma mera simplificação do conhecimento acadêmico, transposto ao espaço escolar¹⁸. A historicização do processo de construção de um currículo comum é algo que precisa ser analisado e discutido, dada a relevância deste fato para a educação e sua influência sobre o ensino de história.

Referências

¹⁷ É este tipo de pergunta que nos leva, por exemplo, a realizar uma quantificação de valores, por exemplo, para observar a coerência entre os discursos ou se, na verdade, o que a Base prescreve é diferente do que anuncia.

¹⁸ Ver: OLIVEIRA, 2013.



BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história**: da escolha do tema ao quadro teórico. 8 ed. Petrópolis/RJ. Vozes, 2012.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. 2º ED. Brasília, 2016, 652 p.

BRASIL. **Constituição Federal**(1988). Artigo nº 210. Capítulo III, p. 61.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, n. 2, p. 177-229, 1990.

FREITAS, Itamar et al. **O contemporâneo e o tempo presente nos currículos escolares de História dos EUA e no Brasil (2002-2012)**. São Cristóvão. Cadernos do tempo presente, n.11, 2013.

FREITAS, Itamar. **Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de história no Brasil republicano (1931/2009)**. Cadernos de História da Educação. Uberlândia, v. 12, n. 1, 2013.

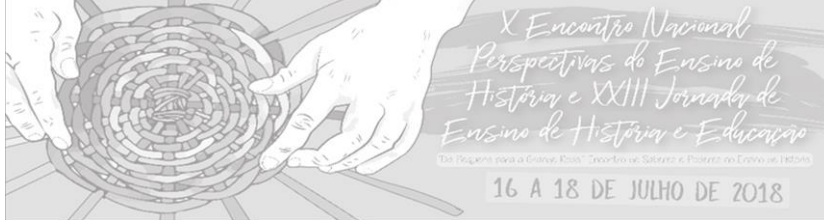
FREITAS, Itamar. **História do Ensino de História no Brasil (v.2)**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010, 220 p.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Ensino de História**: (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). Ensino de História, memória e culturas. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2013, v. 1, p. 229-244.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SADDI, Rafael. **Didática da história na Alemanha e no Brasil**: considerações sobre o ambiente de surgimento da neuGeschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. OPIS. Catalão/GO, v.14, n.2, p.133-147, jul/dez, 2014.

SADDI, Rafael. **O parafuso da didática da história**: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. Acta Scientiarum. Maringá, v.34, n.2, p.211-220, jul/dez, 2012.



SILVA, Matheus Oliveira da. **Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos do Componente História: Primeiros resultados.** Boletim Historiar, v. 2, p. 98-110, 2017.

SOARES, Jandson Bernardo. **Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014).** 2017. 187f.: il. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de pós-Graduação em História.



A INFLUÊNCIA DOS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA DO BRASIL E DA ARGENTINA NO POSICIONAMENTO DE JOVENS ESTUDANTES FRENTE A REGIMES DE EXCEÇÃO E REGIMES DEMOCRÁTICOS

Rubia Caroline Janz

1 - Introdução:

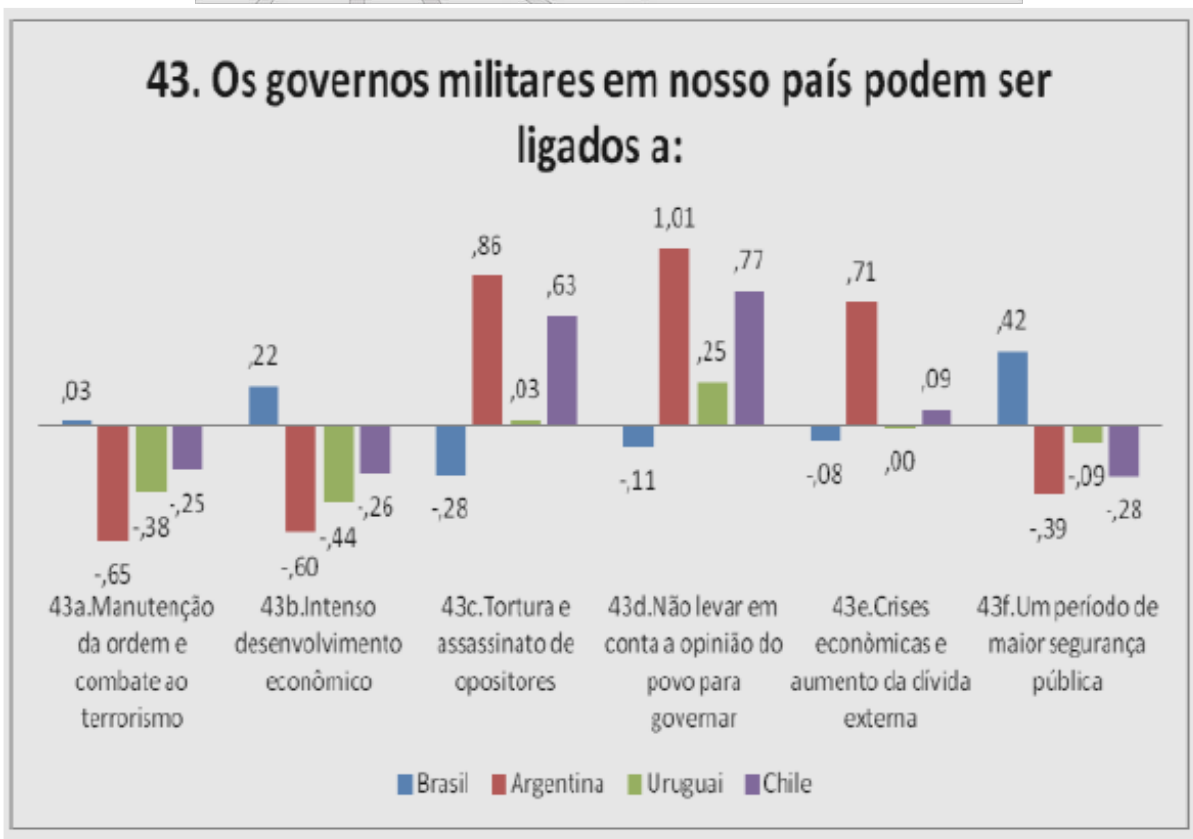
Entre os dias 29/11 e 02/12 de 2016, aconteceu em Ponta Grossa, no Paraná, o VII Seminário Nacional de Didática da História - História, Identidade e Ensino de História. O principal objetivo desse seminário era pôr em discussão os resultados até então obtidos pelo projeto “Os Jovens e a História”.

Esse projeto, inspirado na iniciativa europeia denominada “Youth and History”, tem por objetivo produzir um levantamento atual acerca do ensino de História no Brasil, bem como criar condições de elaborar estudos comparativos nacionais e internacionais nesse campo, especialmente entre países da América do Sul, mapeando temas e problemas que mereçam atenção dos pesquisadores da Didática da História, segundo o blog do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI), sob responsabilidade do professor Luis Fernando Cerri, coordenador geral do projeto.

Os dados do projeto foram obtidos por meio de questionários que investigavam as posições dos alunos acerca de diferentes temas, que passavam por

ditaduras militares, o papel das mulheres na sociedade, as representações culturais de heróis nacionais [...] o significado e objetivo da história; formas da história no cotidiano; confiabilidade nos dados da cultura histórica; metodologia do ensino da história; interesse e participação na política; relação e influência do passado sobre o presente e do presente sobre o futuro; interesse por temáticas da história e relação com a vida prática [...] teleologia da história; projeção de futuro para a coletividade e para a individualidade; desigualdade social; formas de utilização do passado como referência ao presente; a construção da história; conceituação de nação e democracia; temas polêmicos da atualidade [...] integração cultural, política e comercial da América Latina; funções e utilização da internet em casa e em ambiente escolar; dados socioculturais do aluno [...]. (BAROM, 2016, p. 77 e 78).

Entre as atividades do referido seminário estava programada a fala do professor Gonzalo Amézola, responsável pelo projeto na Argentina. Nessa ocasião ele apresentou dados preocupantes sobre a compreensão dos jovens brasileiros acerca do Regime Militar no Brasil. Esses dados podem ser vistos no gráfico abaixo:

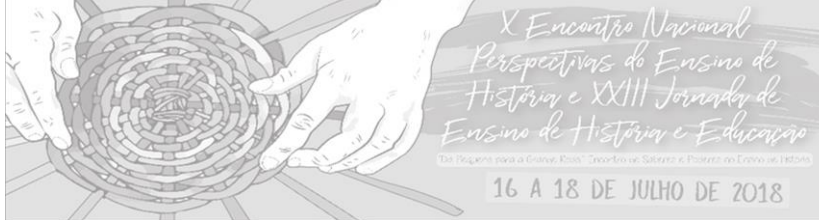


Fonte: Amézola, 2015, s/p.

Esse gráfico, que apresenta resultados generalizados de apenas uma das 43 questões que compõem o instrumento de coletas de dados do Projeto Jovens e a História, nos revela que o Brasil está na contramão de todos os países em que a pesquisa foi realizada. Tais resultados nos chamaram a atenção e foram o pontapé inicial dessa proposta de pesquisa.

Quando questionado sobre como explicaria essas diferenças, especialmente quando comparamos o Brasil ao caso argentino, com o qual tem mais proximidade, o professor Gonzalo apresentou uma série de argumentos, que podem ser encontrados também no seu artigo: *Una educación por el repudio. La formación ciudadana con el ejemplo de la dictadura militar 1976-1983 en escuelas secundarias de Argentina:*

Este contraste [entre os resultados do Brasil e da Argentina] podría justificarse por el enfático tratamiento escolar del tema en Argentina. Sin embargo es necesario considerar también que ambos regímenes de fuerza tuvieron un desarrollo distinto [...] Mientras en la segunda mitad de los años 70 el régimen brasileño –luego de un período de dura represión- comenzó un proceso de larga, controlada y restringida apertura política, en Argentina se iniciaba al mismo tiempo una autocracia que desató un grado de coacción inédito por medio de un brutal y masivo terrorismo de Estado, cuantitativamente mucho mayor que el de todos los otros casos. En Brasil, la prolongación del gobierno de fuerza en el tiempo permitió que los aspectos más sanguinarios de la represión concluyeran diez años antes de la retirada de los militares del gobierno. Ese repliegue resultó distinto al de los dictadores argentinos: no fue el resultado del desbande por una derrota bélica (como la de Malvinas) y, sobre todo, fue una retirada progresiva. El paso a la democracia en Brasil fue largamente



consensuado, sin sobresaltos y negociado “desde arriba”. También, en consecuencia, el tema del atropello a los derechos humanos adquirió en cada caso una diferente dimensión al regresar la democracia. Esta divergencia se expresó en la importancia que la educación le fue asignando al tema. Mientras en Brasil, donde estas cuestiones comenzaron a incluirse aún durante la dictadura, el problema perdió relevancia con el paso del tiempo, en Argentina ocurrió lo contrario y la educación amplió permanentemente la presencia de la dictadura en las aulas (AMÉZOLA, 2015, s/p.).

A forma como a escola trabalha com os regimes militares e a importância e o espaço dados a essa temática dentro do ensino de História argentino aparecem com bastante relevância dentro dessa extensa lógica argumentativa, embora outras diferenças contextuais também devam ser levadas em conta.

Essa breve apresentação que foi feita até aqui se torna relevante na medida em que foi a partir desses fatos que se construíram as problemáticas que essa pesquisa procura responder. Nesse sentido, as questões de partida que fundamentam esse projeto são:

- A partir dos dados do projeto “Jovens e a História”, como se posicionam os jovens brasileiros e argentinos frente a temáticas relacionadas a ditaduras e democracias e a que ideias eles relacionam os regimes militares que fizeram parte da sua história recente?
- Em que medida o enfoque dado pelos documentos que regulamentam o ensino de história nesses países, para tais temáticas, interferem nesses posicionamentos?
- O que se pode aproveitar da matriz curricular História, da Argentina, no sentido de tentar inverter os resultados encontrados pelo projeto Jovens e a História, no Brasil, no que se refere aos regimes militares?

2 - Necessidade e relevância da temática

O atual momento político e econômico pelo qual passa o Brasil parece despertar em um grupo relevante de pessoas um aumento de conservadorismos e intolerâncias. Nesse contexto, torna-se imprescindível analisar de forma mais aprofundada os dados que o projeto “Jovens e História” nos trazem sobre a compreensão que os nossos jovens têm a respeito de regimes autoritários, como a ditadura militar que se desenrolou entre 1964 a 1985.

Não raro, temos assistido em nosso país discursos de apologia ao regime militar e a toda violência que ele representou. Ao mesmo tempo, presenciamos em manifestações e protestos uma parcela da população, que inclui muitos jovens, gritando por uma nova intervenção militar, que, segundo eles, seria capaz de tirar o nosso país da “lama da corrupção”.



Diante desses contextos, essa pesquisa não é apenas relevante e pertinente, ela é necessária. Ao aumentar o espaço destinado ao estudo dos regimes militares na Argentina, a partir das Leis Federais de Educação, de 1993 e de 2006, os argentinos justificaram a necessidade de conhecer de forma mais aprofundada esse período da história, ao afirmar que tal mudança teve por objetivo “generar en los / las alumnos / as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos...” (Art. 92, inc. c, en: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Ley de Educación Nacional. Enero de 2007, p. 32. apud CERRI e AMÉZOLA, 2008, p.21 e 22).

A célebre afirmação do historiador Marc Bloch, de que “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado”, porém não é “menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente” (BLOCH, 2001, p. 65) sintetiza a relevância do tema de pesquisa proposto não apenas para os pares, na academia, especialmente para aqueles que se debruçam sobre os campos de ensino e aprendizagem da História, mas principalmente para a sociedade como um todo, tendo em vista que entendemos que o historiador tem uma função social.

Identificar diferenças entre as bases curriculares e a documentação legal que norteia a educação histórica na Argentina e no Brasil, pode nos ajudar a refletir sobre outras possibilidades na produção da historiografia, na mediação didática e na história pública consumida sobre Ditaduras Militares, na busca de inverter os dados que aqui foram apresentados.

Não estamos afirmando que o modelo educacional ou o currículo argentino é melhor que o brasileiro. Não temos uma resposta pronta e uma hipótese definida a esse respeito. O que temos são dados que demonstram que os estudantes argentinos percebem os Estados de Exceção de forma mais negativada do que os estudantes brasileiros. Entendemos que essa compreensão certamente não foi construída apenas na escola, porém nosso objetivo é tentar descobrir quanto o saber escolar construído – através da análise dos currículos – tem participação nesse processo. Segundo Silva e Guimarães pensar e discutir academicamente ou em outros espaços nos quais atua o professor, acerca da construção dos currículos ajuda-nos a “cultivar e defender atitudes de tolerância, solidariedade e respeito à diversidade, às diferenças, em diálogo crítico e permanente com as lutas pelo fim da desigualdade social e econômica em nosso país” (SILVA, GUIMARÃES, 2016, p. 64).



Além disso, a reflexão do professor como pesquisador da sua prática se coloca como mote dessa proposta. As pesquisas sobre o ensino de história e a aprendizagem histórica são importantes na medida em que dão autoridade ao professor sobre o *metier* do seu trabalho. A partir dessa auto-afirmação enquanto professor-pesquisador,

De mero executor de decisões advindas de outras instâncias, “de cima para baixo”, de técnico, transmissor de conhecimentos escolares veiculados pelo livro didático, o professor passa a ter reconhecimento como produtor de um conhecimento que é fruto de múltiplas fontes de saber e de suas ações cotidianas. [...] O professor passou a ser concebido e a se conceber como alguém dotado de historicidade, ser que produz, sente, vive de forma crítica, criativa, sensível, enfim, produtor de saberes e práticas educativas. (SILVA, GUIMARÃES, 2016, p. 38)

Compreendemos também que as mudanças em sala de aula, a reflexão sobre os objetivos do ensino de História, a compreensão sobre o que é necessário ensinar e o como ensinar são possíveis somente a partir do momento em que nos debruçamos sobre o campo da Didática. Muitos são os que se dedicam a estudar a formação dos professores e o processo de ensino, porém, poucas são as pesquisas que se dedicam a compreender o processo de aprendizagem (ou não) e os usos que os jovens fazem do conhecimento histórico. Nessa perspectiva, diante da pouca produção, nossa pesquisa se torna mais uma possibilidade.

Por fim, Circe Bittencourt nos lembra que

O conhecimento sobre o Brasil atual exige o domínio da História do presente, ou o entendimento do presente como História, e dos métodos de abordá-la. A identificação dos problemas vividos ou próximos dos alunos torna possível estabelecer os objetos de estudo significativos que ordenarão os conteúdos a serem trabalhados, tanto no tempo, quanto no espaço. (BITTENCOURT, 2009, p. 21)

Nesse sentido, ao entendermos que os currículos são construções, que se efetuam num campo de lutas e que são fruto da seleção e da visão de um determinado grupo em posição de determinar o que e como se deve ou não ensinar, refletindo “tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos” (SILVA, GUIMARÃES, 2016, p. 44), esse trabalho busca contribuir também para a reflexão acerca da forma como se pensa a sociedade e o Estado democrático no Brasil, a partir da educação.

3 - Alguns conceitos importantes

Tendo em vista o espaço em que se insere essa pesquisa, é sempre importante ressaltar que estudos envolvendo ensino e aprendizagem histórica foram possíveis a partir da abertura a novas fontes e novos problemas que a História vem assistindo desde o início do século XX. Nesse contexto, ganham espaço temáticas que se inserem no campo da Didática, como o que essa proposta de pesquisa se propõe. Nossa concepção de Didática de História está ancorada



em autores como Klaus Bergmann, de modo que compreendemos o campo numa perspectiva ampla, que se estabelece como disciplina que estuda as formas e os fluxos da consciência histórica na sociedade (BERGMANN, 1989) e busca entender a consciência histórica e a cultura histórica a partir de suas permanências e transformações.

Assim, entendemos que a aprendizagem histórica tem com um dos seus potencializadores a aprendizagem histórica escolar. Mas não apenas ela. Numa zona de cultura histórica que compreende outros fatores sociais, como religião, mídia, discursos políticos, ... outras narrativas se somam à aprendizagem histórica escolar, ora de forma complementar, ora de forma conflituosa. A nossa proposta de pesquisa passa então, pelo entendimento de que aquilo que os alunos sabem ou respondem, resulta dessa soma de fatores (CERRI, 2013).

Faz-se indispensável também, refletir sobre o conceito de consciência histórica, um dos pilares teóricos que nos ajudarão a responder a problemática a que nos propusemos. Na perspectiva de Rüsen consciência histórica é “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). Por cultura histórica, o mesmo autor compreende que se trata de

[...] la articulación práctica y operante de la conciencia histórica en la vida de una sociedad. Como praxis de la conciencia tiene que ver, fundamentalmente, con la subjetividad humana, con una actividad de la conciencia, por la cual la subjetividad humana se realiza en la práctica - se crea, por así decirlo. (RÜSEN, 1994, p. 4).

Entre as discussões pretendidas no decorrer dessa pesquisa, algumas se referem ao currículo e à sua construção social, posto que uma parte desse trabalho deve se desenrolar a partir da análise e da contraposição dos documentos que determinam ou sugerem a construção da matriz curricular de História, no Brasil e na Argentina. Lançaremos mão aqui da compreensão de currículo prescritivo de Ivor Goodson. Segundo esse autor,

o currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. [...] o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. (GOODSON, 2007, p. 242)

Em outras palavras, podemos afirmar que a construção de currículos atende a demandas sociais que incluem ou excluem determinados personagens que fazem parte desse processo, tornando-se uma medida autoritária, que se apresenta “de cima para baixo” sem, muitas vezes, levar em conta aqueles que são os mais interessados nessa construção: os professores e alunos. Nesse sentido, o autor também explica que a escolha das bases curriculares e a construção das



disciplinas escolares estão intimamente relacionadas com o poder e os interesses de grupos sociais. “Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar” (GOODSON, 2007, p. 244).

Martins reforça o quão produtivo pode ser a utilização dos estudos desse autor. Segundo a autora,

Goodson nos faz perceber como o currículo expressa distintas possibilidades de manutenção da hierarquia social e dos mecanismos de exclusão, em sociedades contemporâneas, tendo como referência a seleção cultural dos conteúdos para o ensino. Ele elabora perguntas, norteadoras das pesquisas, para que possamos refletir sobre as maneiras pelas quais conteúdos e matérias de ensino se tornaram ensináveis; como se configuraram de maneira disciplinar; por que permanecem ou são retiradas dos currículos; que poderes se engendram nas construções das disciplinas, tendo em vista a história da escolarização; que relações há entre os conteúdos e as formas disciplinares (MARTINS, 2007, p. 41).

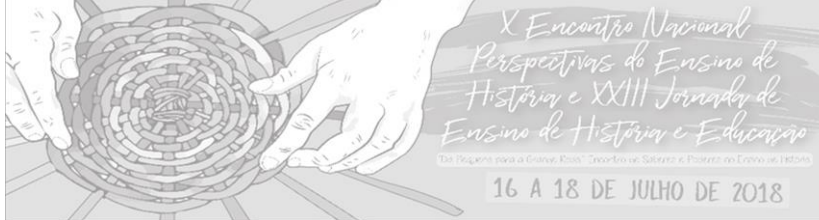
Para finalizar, a mesma autora nos fala que as inquietações sociais de Goodson e a sua vinculação com o tempo presente caracterizam o seu entendimento, bem como as proposições de mudança ao currículo prescritivo. Essas características se exprimem também no nosso trabalho, que faz seu recorte temporal na história do tempo presente, não apenas porque aborda como temática os regimes militares no Brasil e na Argentina, mas também por analisar documentos curriculares recentes, que ainda estão apresentando seus desdobramentos nas sociedades a que se referem.

Esse trabalho se insere na perspectiva da História do Tempo Presente. Nesse sentido, Henry Rousso explica que a sua particularidade é o interesse pelo presente que é do pesquisador, em um contexto no qual o passado não acabou e o sujeito é um “ainda-aí”. O tempo presente, nesse sentido, respira o hálito do passado ainda quente, cujas consequências ainda não se conhecem por completo. (ROUSSO, 2016)

Todavia, o autor adverte que fazer história do tempo presente não é apenas reduzir um fato aos seus contornos presentes, ou a sua imediaticidade. O historiador deve saber, com segurança, que o presente possui uma espessura, uma profundidade.

O historiador do tempo presente faz “como se” ele pudesse agarrar na sua marcha o tempo que passa, dar uma pausa na imagem para observar a passagem entre o presente e o passado, desacelerar o afastamento e o esquecimento que espreitam toda experiência humana. A ficção consiste em não considerar esse tempo presente um simples momento inapreensível [...], mas em lhe conferir espessura, uma perspectiva, uma duração, como fazem todos os historiadores empenhados em uma operação de periodização”. (ROUSSO, 2016, p. 17)

O esforço para dar densidade ao tempo presente é também uma das preocupações do historiador Reinhart Koselleck. Segundo o autor, “os eventos e as estruturas estão interligados



na realidade histórica. É o historiador que precisa separá-los, e devemos pressupor que ele não possa tratá-los ao mesmo tempo” (KOSELLECK, 2004, p. 304). Nesse sentido, a densidade do presente se dá no entrecruzamento da estrutura - a longa duração, aquilo que se repete – com o evento – o imediato, a ruptura, a mudança. Essa reflexão nos leva a questionar quais são as referências temporais que os alunos brasileiros, bem como os argentinos, trazem consigo e que os leva a se posicionar de tal forma ou de outra frente ao que teria sido os regimes de exceção por que seus países passaram.

Antes de finalizar, é importante reforçar que, longe de tornar as coisas mais fáceis para o historiador, posto que irá tratar de temas contemporâneos a ele, escrever uma história do tempo presente é um trabalho desafiador. Mota nos alerta que nessa modalidade de História, o distanciamento não se dá pelo tempo, “mas, sobretudo, pela ética, que é quase sempre algo que todo mundo acha que tem na medida certa” (MOTA, 2012, p.35).

4 - Referenciais metodológicos

Tendo em vista que nosso objetivo geral é procurar estabelecer relações entre os currículos que norteiam o Ensino de História do tempo presente – especialmente os regimes militares – no Brasil e na Argentina, e as respostas dadas pelos estudantes dessas nacionalidades em questões relacionadas a ditadura e democracia no questionário do projeto “Jovens e a História”, fica evidente que a pesquisa que aqui propomos traz algumas características específicas que precisam ser levadas em conta na escolha da metodologia: trata-se de um recorte temporal recente, com um problema que envolve dois recortes espaciais, que embora com trajetórias históricas análogas, possuem características próprias e individuais.

Diante disso estamos convencidos de que a metodologia que melhor se aplica para esse projeto é a História Comparada.

Embora tenha sido sistematizada por Marc Bloch nas primeiras décadas do século XX, ainda é relativamente pequeno o número de historiadores que se debruça sobre esse quinhão da História. Todavia, essa metodologia se apresenta como alternativa aos métodos tradicionais, possibilitando “alcançar diferentes perspectivas no campo de pesquisa” (PRADO, 2005, p. 19)

Ainda que conheçamos os desafios e as armadilhas de usar essa proposta de historiografia, tais como a possibilidade de cair em anacronismos, tentar focar uma comparação daquilo que não pode ser comparado, aplicar modelos pré-determinados a sociedades que tem



características específicas entre outras, quando nos debruçamos para as orientações de Bloch a respeito, nos convencemos de que essa é a melhor alternativa nesse caso.

Para Bloch, deviam-se escolher dois ou mais fenômenos que parecessem, à primeira vista, apresentar certas analogias entre eles, em um ou vários meios sociais diferentes; em seguida, descrever as curvas de sua evolução, constatar as semelhanças e as diferenças e, na medida do possível, explicá-las à luz da aproximação entre uns e outros. De preferência, propunha estudar paralelamente sociedades vizinhas e contemporâneas, sociedades sincrônicas, próximas umas das outras no espaço. (PRADO, 2005, p. 17 e 18)

É justamente na dialética entre o que é ponto comum e o que é específico entre propostas curriculares e resultados do projeto “Os jovens e a História” de cada país, a partir da análise de semelhanças e diferenças, que se constrói a narrativa dessa pesquisa.

Para dar conta das questões propostas na problemática serão utilizadas várias fontes. Num primeiro momento, utilizaremos os dados do projeto “Jovens e a História”, obtidos no Brasil e na Argentina. O instrumento de coleta de dados é composto por dois questionários, um destinado a alunos e outro destinado a professores de História. O primeiro é composto por 43 questões enquanto o segundo contém 21. Alunos e professores responderam às questões ao mesmo tempo, numa média de duas horas-aulas. Embora muitas das questões destinadas aos professores fossem semelhantes às dos alunos, elas possibilitaram a ampliação de análise de diversos pontos como “a identificação do perfil, contexto e comunidade escolar, relação ensino-aprendizagem, objetivos que atribuem ao ensino da História e a relação que estabelecem entre passado, presente e futuro” (BAROM, 2016, p. 77).

O projeto contou com a participação de 3.257 alunos de quatro países: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai, nos quais os questionários foram respondidos entre 2012 e 2013. Deste grande universo de dados, importam-nos os que se referem apenas ao Brasil e à Argentina, que foram os pioneiros e também são os países que possuem maior número de estudantes participantes. No Brasil, foram respondidos 2420 questionários e na Argentina, 837.

A princípio, o presente projeto se propõe a trabalhar com apenas seis questões presentes nos instrumentos de coletas de dados respondidos pelos alunos. A partir do cruzamento dos dados obtidos, busca-se traçar um panorama de como estudantes do Brasil e da Argentina se posicionam diante de temas referentes à ditadura e democracia, em quais temas e períodos da história eles mais concentram seus interesses – os resultados obtidos no primeiro grupo podem estar relacionados com o interesse ou não pelas temáticas - e se é possível fazer inferências sobre o uso do conhecimento do passado e a participação política atual.



Outras fontes a serem utilizadas são as propostas curriculares para o Ensino de História nos dois países a serem pesquisados. Ambos os Estados passaram por processos de reorganização da educação após as Constituições que foram promulgadas no retorno da democracia. Enquanto no Brasil, temos a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica (Lei 9394/96), na Argentina temos as *Leys Federais de Educación*, uma de 1993 e outra de 2006. Além delas, temos de forma específica para a construção da matriz curricular História, os Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil e os *Contenidos Basicos Comunes para la Educación General Básica*, na Argentina.

5 - Considerações finais

De maneira geral, o texto aqui apresentado traz a proposta de pesquisa que pretendemos desenvolver durante o curso de doutorado no programa de História do Tempo Presente da Universidade Estadual de Santa Catarina.

Acreditamos que a análise de fontes citadas por meio da metodologia comparada e tendo como fundamentação teórica os estudos de Ivor Goodson sobre currículos e os conceitos de consciência histórica e cultura histórica, de Jörn Rüsen, bem como, ancorados nas discussões que envolvem a História do tempo presente, conseguiremos responder às questões de partida desse projeto.

Todavia, vale lembrar que aquilo que está posto aqui é apenas o início de um longo trabalho e que, justamente por se encontrar em fase tão incipiente, certamente ainda suscitará muitas questões e dúvidas e, no decorrer dos quatro anos de pesquisa, pode e deve ser modificado, ressignificado e adaptado.

6 - Referências:

AMÉZOLA, G.; CERRI, L. F. La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.32, p.4-16, dez. 2008.

ARGENTINA. Congreso de la Nación Argentina. **Ley N° 26.206, de 14 de diciembre de 2006**. Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, 2006.

ARGENTINA. Congreso de la Nación Argentina. **Ley N° 24.195, de 29 de abril de 1993**. Ley Federal de Educación. Buenos Aires, 1993.

ARGENTINA. MCyE. **Contenidos básicos comunes para la educación general básica**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.



AROM, Wilian Carlos Cipriani. As publicações do projeto Jovens e a História (2007–2014): Metodologia, conceitos, temáticas, abordagens e algumas conclusões. **História & Ensino**, v. 22, n. 1, p. 71-90, 2016.

BERGMANN, K. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, L. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, p. 185-204, 2003.

BLOCH, M.. **A apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

CERRI, Luís Fernando. O historiador na reflexão didática. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2013.

FERREIRA, M. de M. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre História**. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2004.

MARTINS, M. do C. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. **Pro-Posições**, v. 8, n. 2, p. 39-50, mai/ago. 2007.

MOTTA, M. M. M.. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.



PRADO, M. L. C. Repensando a história comparada da América Latina. **Revista de História**, São Paulo: USP, n. 153, p. 11-33, 2005.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe**: a história, o passado e o contemporâneo. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

RÜSEN, J. Razão histórica. **Teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica, 2001.

_____. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Tradução de F. Sánchez Costa e Ib. Schumacher. Original em: FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H.T.; RÜSEN, J. (eds.). **Historische Faszination, Geschichts Kultur Heute**. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p.3-26.

SILVA, M., GUIMARÃES, S. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Papyrus Editora, 2007.



O Ensino de História na perspectiva Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio: estudo sobre o caso do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS-BG

Tiago Martins da Silva Goulart¹

Este texto busca apresentar a análise de alguns aspectos do ensino de História no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul *campus* Bento Gonçalves – IFRS-BG, notadamente, aqueles que dizem respeito à relação entre as diretrizes do componente curricular de História presentes no respectivo Plano de Curso e os pressupostos teóricos e legais do ensino técnico de nível médio integrado à Educação Profissional. Para tanto, inicialmente, remete às trajetórias do ensino de História e das discussões sobre ensino integrado na educação brasileira, enfatizando, no caso dessas, a documentação legal a elas relacionada. Em seguida, apresenta um sucinto histórico institucional do IFRS-BG, ressaltando a oferta da formação técnica na área da Agropecuária e a sua incorporação à proposta de ensino integrado. Feitas essas descrições, tem início a análise do Plano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS-BG, sobretudo na parte relativa do componente curricular de História, através do instrumental metodológico da análise documental histórica.

Trata-se, portanto, de um estudo que faz uso da combinação entre heurística, crítica documental e hermenêutica, em que se buscou identificar alguns dos aspectos que caracterizaram o componente curricular de História no Plano de Curso, os quais foram, em seguida, confrontados com alguns pressupostos do ensino integrado presentes no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, de forma a verificar se e de que forma estes foram incorporados à proposta de ensino de História no curso.

O Ensino de História no Brasil, do ponto de vista do ensino escolar, tem uma trajetória que remonta ao processo de construção do Estado nacional brasileiro, isto é, a meados do século XIX, tendo na criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB e do Colégio D. Pedro II dois marcos importantes. Até as primeiras décadas do século XX era nestas instituições

¹ Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul *campus* Bento Gonçalves, atualmente em regime de afastamento para qualificação. Doutorando em Educação no PPGedu-UNISINOS.



que se elaborava aquilo que deveria ser entendido como a História brasileira, formavam-se os profissionais habilitados para trabalhar com essa disciplina e se escreviam os manuais didáticos a serem utilizados em sala de aula.

Esse quadro começaria a ser alterado somente a partir da década de 1930, com as reformas educacionais de Francisco Campos e de Gustavo Capanema, bem como com o gradual surgimento das primeiras universidades e respectivos cursos superiores na área da História. As reformas mencionadas, executadas durante a Era Vargas, ao colocarem o ensino de História como centro das propostas de unidade nacional, acabaram por consolidar esse saber como disciplina escolar no Brasil. A partir de então não deixaria de haver programas curriculares definidos, com conteúdos, objetivos e métodos a serem seguidos. E, apesar das transformações políticas e sociais verificadas no país a longo das décadas seguintes, o ensino de História nas escolas pouco mudou até o final do século XX, no que diz respeito às concepções gerais e práticas pedagógicas.

Dado o lugar consagrado entre as disciplinas escolares, o ensino de História não teria como ficar alheio às reflexões, debates e mudanças ocorridas na educação brasileira nas últimas décadas do século passado, sobretudo a partir do processo de redemocratização política. Surgem nesse contexto desde documentos político-institucionais como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, até mecanismos de caráter mais pedagógico, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. São resultado justamente dessas reflexões e debates, que não se restringiam ao âmbito da educação, mas sim o abarcavam, na medida em que consistiam na tentativa de implantar projetos de governo e, conseqüentemente, de sociedade. Entre esses projetos estava um de caráter neoliberal, eleitoralmente bastante bem sucedido na América Latina a partir dos anos 1990, que tinha algumas percepções bastante utilitárias sobre educação.

Tal projeto foi adotado como política de governo federal brasileiro entre 1995 e 2002 e, nesse sentido, orientou muitas das medidas voltadas a educação, algumas das quais incidiram sensivelmente sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Instituída em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, a Rede é composta por unidades (19 em sua origem, mais de 600 atualmente) que passaram por diversos formatos ao longo do tempo. Escolas de Artífices e Aprendizes, Liceus Profissionais, Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica são algumas das denominações que essas unidades tiveram no decorrer de mais de um século, durante o qual se sucederam governos e suas respectivas políticas educacionais. Desde o final de 2008, a maior parte destas unidades foi reorganizada, dando origem aos Institutos Federais



de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, instituições *multicampi* presentes em todos os estados da federação e que oferecem educação profissional, básica e superior de forma pública e gratuita.

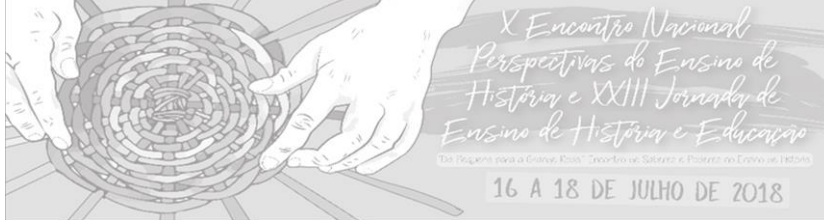
Essa reorganização, por sua vez, implicou não apenas em uma reestruturação administrativa, mas também em alterações significativas de alguns dos pressupostos educacionais da Rede Federal, entre essas, a substituição da obrigatoriedade do regime de concomitância no ensino técnico de nível médio pela possibilidade e incentivo à formação profissional integrada ao ensino médio. Tal alteração foi oficializada pelo decreto federal nº. 5154/04, que por sua vez substituiu o decreto federal nº. 2208/97, estabelecendo que os IFs poderiam ofertar vagas em cursos técnicos tanto de forma concomitante e subsequente, como havia ocorrendo até então, quanto de forma integrada ao Ensino Médio, numa perspectiva de busca pela formação integral dos estudantes.

De acordo com o decreto nº. 5154/04 a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004)

Esta ideia de formação integrada, de acordo com Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC em dezembro de 2007, remete à concepção de formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando a formação omnilateral dos sujeitos. Nesse sentido, o Ensino Profissional integrado ao Ensino Médio pretende ir além da habilitação técnica em um determinado curso, proporcionando aos/às estudantes conhecimentos necessários para interagir com o mundo do trabalho em que se insere. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que busca superar uma histórica dualidade entre formação braçal e mecanicista e formação intelectual e refinada, originada por diferenças socioeconômicas as quais, por sua vez, realimenta.

A perspectiva de superação dessa dualidade começou a ganhar consistência durante o processo de redemocratização política na década de 1980, mais especificamente nos debates e reflexões em meio a elaboração da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.



Contudo, tal ideia, enquanto componente de um projeto de educação e sociedade, encontrou fortes resistências. Tratava-se, de acordo com Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, do confronto entre um projeto nacional popular e o projeto dominante no Brasil ao longo do século XX, monetarista e liberal, ou até mesmo diante do projeto nacionalista conservador e populista (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 12.). As árduas e, em certa medida, limitadas vitórias do primeiro projeto no âmbito da lei foram sofrendo ataques e sendo revistas pelo governo federal ao longo dos anos 1990, dentro de uma perspectiva voltada para a desregulamentação, flexibilização e privatização, próprias do projeto neoliberal (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 13).

Mas tal projeto nacional popular não sucumbiu e, ainda que permeado por transformações e contradições, teve alguns de seus representantes trabalhando junto ao governo federal no início do século XXI. A partir de então, ainda que enfrentando novos embates, buscou-se não apenas a retomada da defesa do ensino integrado, mas, principalmente, enfatizou-se essa forma de ensino como um caminho para se chegar futuramente à formação politécnica. Sendo assim, a educação básica de nível médio, garantida como direito social universal, ao superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital, por meio do ensino integrado, teria um papel fundamental na transformação social almejada pelo projeto em questão. E isto se tornou possível, do ponto de vista legal, com o decreto federal n°. 5154/04, o qual abriu aos IFs a possibilidade de ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio. Cabe ressaltar, porém, que antes do decreto n°. 2208/97 muitas unidades da Rede Federal ofereciam cursos com matrícula única em que havia componentes curriculares relativos à formação profissional mesclados com outros de caráter propedêutico. No entanto, tais cursos não se orientavam por essa perspectiva de formação integral.

É no contexto de implementação do decreto n°. 5154/04 que se insere o caso do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul *campus* Bento Gonçalves – IFRS-BG. Essa unidade da Rede Federal foi criada em 1959 com a denominação Escola de Viticultura e Enologia, tendo entrado em funcionamento no ano seguinte e alterado seu nome para Colégio de Viticultura e Enologia – CVE em 1964. Como o próprio nome evidencia e em consonância com o arranjo produtivo local característico da Serra Gaúcha, ofertava a formação na área vitivinícola. Em 1979 a instituição passou a se chamar Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves e, a partir de 1985, Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek – EAFPJK, denominações que evidenciam a oferta de cursos



de formação técnica na área da Agropecuária. Quando a unidade tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves – CEFET-BG, em 2002, ou seja, durante o período de vigência do decreto federal n°. 2208/97, ofertava dois cursos de formação técnica nessa área, um com habilitação em agricultura e outro com habilitação em zootecnia, ambos em regime de concomitância interna com o Ensino Médio. Isso significa dizer que no período imediatamente anterior ao decreto federal n°. 5154/04, na unidade de Bento Gonçalves, havia algumas delimitações bastante claras na formação na área da Agropecuária, a primeira relativa às habilitações distintas e segunda, em consonância com a legislação então vigente, relativa à separação marcante entre ensino técnico e Ensino Médio.

Com a criação do último decreto citado e, posteriormente, a transformação do CEFET-BG em uma dos *campi* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS, em 2009, houve um movimento contrário a esta situação, ou seja, se buscou ofertar cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, entre eles um na área da Agropecuária. Isto exigiu uma série de adaptações, articulações e esforços, no sentido de construir um Projeto Político-Pedagógico ou Plano de Curso² adequado tanto à proposta de ensino integrado estabelecida pelo decreto federal n°. 5154-04 quanto aos pressupostos teóricos estabelecidos pelo Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio da SETEC/MEC. Como resultado desse processo foi instituído, em dezembro de 2009, o Plano do Curso do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS-BG, o qual estabelecia a oferta de 60 vagas divididas em duas turmas, tendo ingressado os/as primeiros/as estudantes já no início do ano seguinte.

Dada a natureza desse documento, nele são apresentados aspectos gerais do IFRS-BG, elementos como objetivos, justificativa e perfil do curso, bem como dados organizacionais e pedagógicos, entre estes os componentes que compõem a matriz curricular e suas respectivas ementas, conteúdos, cargas horárias, objetivos específicos e bibliografia. É esse Plano de Curso e, mais especificamente, as informações relativas ao componente curricular de História a fonte primária para a análise do ensino de História no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS-BG.

Nesse sentido, é importante ressaltar que tal análise não pretende abarcar todos os aspectos do ensino de História no referido curso, mas sim aqueles relativos à justamente ao documento em que aparecem. As práticas em sala de aula, ainda que configurem aspectos

² Os Projetos Político-Pedagógico de Curso (PPCs) do IFRS-BG são chamados, via de regra, de Plano de Curso.

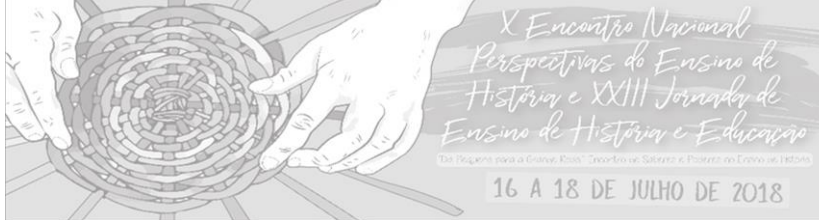


também importantes para este tipo de análise, não são objeto de estudo no presente texto. Sendo assim, a discussão aqui proposta está voltada mais para a dimensão do currículo, sendo este entendido como um conceito multifacetado, condicionado historicamente, que tem como aspecto estruturante a ideia de organização de saberes e práticas relacionados ao processo educativo, podendo ser analisado na sua dimensão técnica, sociocultural e/ou discursiva (LOPES; MACEDO, 2011). E é a partir do diálogo entre elementos curriculares e pressupostos do Ensino Profissionalizante integrado ao Ensino Médio, a serem evidenciados mais adiante, que se pretende identificar alguns dos aspectos que caracterizaram o ensino de História no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS-BG.

Cabe aqui esclarecer o primeiro procedimento metodológico para tanto, isto é, a seleção da fonte primária. Isto porque esse curso segue em funcionamento e, desde sua criação, passou por reformulações curriculares e, conseqüentemente, teve planos de curso distintos. A escolha pelo primeiro desses planos, isto é, o instituído em 2009, ocorreu tanto pelo fato de assinalar a própria criação do curso quanto pela condição de ser o mais próximo cronologicamente ao Documento Base da SETEC/MEC e, dessa forma, ter tido como desafio a implementação dos pressupostos do ensino integrado sem uma experiência prévia³.

Tendo em vista o caráter público desse Plano de Curso, não foi difícil ter acesso a ele. No entanto, dado não estar mais em vigência, o mesmo não consta no *website* do curso, havendo, além do documento original arquivado pelo Gabinete da Direção-Geral do *campus*, uma cópia física armazenada junto à Coordenação de Ensino Médio e Profissional do IFRS-BG, a qual foi disponibilizada não apenas para consulta, mas também para fotocópia. Antes de realizar esse procedimento, porém, buscou-se verificar se o material disponibilizado pela Coordenação era fidedigno ao armazenado na Direção, em consonância com a ideia de crítica externa da fonte. Uma vez confirmada a fidedignidade, foram verificados os aspectos internos do documento, isto é, se os dados de identificação, nomes de autoridades institucionais e participantes de sua elaboração correspondiam, de fato, ao panorama organizacional do *campus* naquele contexto, sendo essa verificação também corroborada. Feita a crítica da fonte, passou-se à seleção e interpretação hermenêutica dos trechos relativos ao componente curricular de História, mas sem perder de vista sua contextualização do documento como um todo.

³ Quando da criação do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS-BG, em 2009, havia no *campus* apenas um curso com a proposta de ensino técnico integrado ao Ensino Médio, mas este era na área da Informática havia sido criado um ano antes, em 2008. Isto é, sendo uma iniciativa recente e em outra área, sua experiência seria ainda bastante incipiente para servir de referência na criação do curso na área da Agropecuária.



Composto por um total de 87 páginas, o Plano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS-BG não menciona nenhum componente curricular específico até a página 19, onde uma tabela apresenta ao leitor a matriz curricular com todos os seus componentes e respectivas cargas horárias divididas por ano. No entanto, desde a página 12, quando passam a ser apresentados os objetivos do curso, o perfil do curso e o perfil do profissional, há uma sequência de alusões a conhecimentos e competências relativos à formação técnica. Nada surpreendente dado o fato de ser um curso técnico. No entanto, são bastante superficiais os itens que ultrapassam, ao menos textualmente, a percepção mecanicista ou utilitarista desses conhecimentos e competências, com o complemento de expressões como “conscientes de seu papel político, social e ambiental” (p. 12), “aprimorar no aluno conceitos de responsabilidade social e ambiental” (p. 13), “responder às necessidades sociais e culturais de cada região” (p. 13) e “formar profissionais técnica e politicamente preparados para atender as demandas da sociedade” (p. 13). Isso parece apontar, ao mesmo tempo, tanto para a consciência por parte dos autores do documento de que se trata do plano de um curso técnico integrado ao ensino médio, quanto para a dificuldade de expressar textualmente essa natureza, posto serem menos numerosas e bastante generalistas as alusões aos conhecimentos e competências que não estão diretamente relacionados à área da Agropecuária.

Nesse sentido, conforme já mencionado, a História enquanto componente curricular tem sua primeira menção no quadro da página 19, no qual se verifica ter uma carga horária total de 192 horas uma das mais volumosas dentre os 35 componentes de todo o curso. Com efeito, o único componente com carga horária total maior é o de matemática, com 288 horas, havendo outros cinco componentes como a mesma carga horária, a saber, Educação Física, Português, Literatura, Física e Química. Isto significa que nenhum componente curricular da formação técnica tem carga horária superior à História ou aos demais já citados, todos da área propedêutica. Porém, cabe assinalar ainda que, com exceção da Física, a qual teria sua carga horária distribuída apenas nos dois primeiros anos, todos os demais componentes citados da área propedêutica teriam suas cargas horárias distribuídas entre os três anos de curso, enquanto que cada um dos componentes curriculares da formação técnica teria sua respectiva carga horária concentrada em um ano apenas.

Mais do que evidenciar que esse ou aquele componente curricular tem nesse plano uma carga horária expressiva ou, por ser maior que a de outros, presumivelmente mais destacada, importa aqui apontar para o fato de que o quadro com a matriz curricular está organizado essencialmente pela distribuição de horas distintas e componentes curriculares ao longo dos



anos, sendo esses últimos agrupados de acordo com suas respectivas áreas, isto é, formação geral, formação diversificada e formação técnico profissional específica. Após o quadro com a matriz curricular, o plano passa a apresentar o programa das disciplinas, mantendo exatamente a mesma lógica apresentada no próprio quadro, isto é, a mesma sequência de componentes curriculares agrupados por ano em ordem crescente.

Sendo assim, as informações sobre o componente curricular de história aparecem em três pontos distintos do documento, mais especificamente nas páginas 28, 47 e 67. Os itens apresentados são sempre os mesmos: nome do componente, carga horária semanal (em horas/aula de 45 minutos cada) e anual (em horas/relógio), objetivos, ementa e bibliografia básica. No primeiro ano são previstas duas horas/aula semanais, totalizando 64 horas anuais. No segundo ano é prevista apenas uma hora/aula semanal, totalizando 32 horas anuais. E no terceiro ano são previstas três horas/aula, totalizando 96 horas anuais.

Em todos os anos no item ementa são apresentados apenas alguns conteúdos programáticos na forma de tópicos, isto é, não verifica propriamente uma ementa tanto no que diz respeito à estrutura textual quando ao seu conteúdo. No primeiro ano são cinco conteúdos, no segundo e no terceiro anos são sete, sempre específicos da área da história, geral e do Brasil, apresentados cronologicamente, reproduzindo assim a mesma lógica verificada na maioria dos cursos de Ensino Médio convencionais.

Os objetivos, por sua vez, são os mesmos para os três anos, a saber:

possibilitar aos educandos oportunidades para a construção do conhecimento histórico, dando ênfase à integração educando/educador no processo educacional, bem como a transdisciplinaridade através de projetos e relações com outras áreas do conhecimento do Ensino Médio e Técnico. (p. 28, 47, 67)

Trata-se do único item apresentado com estrutura textual e com alusão à ideia de transdisciplinaridade e de relação, também, com conhecimentos da área técnica, ainda que não mencione a expressão ensino integrado. Por fim, a bibliografia básica dos primeiro e segundo anos é a mesma, composta por sete obras, sendo a do terceiro reduzida para quatro obras, mas todas presentes entre as sete indicadas dos anos anteriores. Nos três casos, algumas das obras não parecem ter relação direta ou aparente com nenhum dos conteúdos apresentados na ementa do componente curricular.

Após a apresentação de todos os componentes curriculares, os itens restantes no Plano de Curso são relativos ao estágio supervisionado; aos critérios para aproveitamento de estudos e experiências anteriores; aos critérios de avaliação e aprendizagem; às instalações, aos



equipamentos e à biblioteca; ao pessoal docente e técnico-administrativo; e aos certificados e diplomas. No item sobre avaliação e aprendizagem, que serve de referência para todos os componentes curriculares, é mencionado como um dos possíveis instrumentos de mensuração do desempenho dos estudantes a utilização de projetos interdisciplinares, não havendo nos demais qualquer outra alusão nesse sentido.

Sendo assim, os trechos no documento que dizem respeito ao ensino de História são bastante pontuais e sucintos. De um modo geral é possível perceber neles a manutenção de algumas das características do ensino de História no Ensino Médio convencional, tais como a seleção e organização dos conteúdos e a carga horária total do componente curricular, diferenciada apenas no que diz respeito à sua distribuição ao longo dos três anos de curso. Os conteúdos previstos são aqueles característicos da visão eurocêntrica de História, divididos em idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, sendo contemplados os temas sobre a História do Brasil a partir da modernidade, dentro de uma distribuição cronologicamente linear.

Não há, portanto, a indicação de conteúdos ou temas relativos a outros componentes curriculares, ainda que entre os objetivos mencionados pelo de História esteja a transdisciplinaridade. Mesmo entre a bibliografia indicada não há indício de relação com outros componentes curriculares, pois as obras indicadas são específicas do campo da História, não havendo nem mesmo algum título da área da educação, que talvez pudesse apresentar algum procedimento metodológico inter ou transdisciplinar.

Contudo, é justamente nesse sentido em que se faz necessário o diálogo com as concepções e princípios apresentados pelo Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio da SETEC/MEC. Isto porque não é rara a confusão entre a ideia inter ou transdisciplinaridade e a proposta de ensino técnico integrado ao Ensino Médio. Redigido por Dante Henrique Mouta, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos, esse documento esclarece quais as concepções e princípios do ensino integrado a serem seguidos nos cursos técnicos com essa proposta. A ideia de integração, segundo esses autores é:

de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2007, p. 40-41)



Ainda segundo os autores, integrar é:

é a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação em geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (BRASIL, 2007, p. 41)

Nesse sentido, o currículo integrado constitui uma peça fundamental, posto organizar o conhecimento e orientar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. (BRASIL, 2007, p. 42) Para tanto, seria preciso estudar as questões de uma determinada área profissional em múltiplas dimensões, desde a técnica propriamente dita até as relativas à sociedade, cultura, economia e política (BRASIL, 2007, p. 51). Os autores sugerem, nesse ponto, a utilização de conceitos “pontos-de-partida” que se reverteriam em conteúdos sistematizados nas diferentes áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. (BRASIL, 2007, p. 51) Dessa forma, a interdisciplinaridade seria uma necessidade, tanto como princípio organizador do conteúdo quanto como método de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2007, p. 52) Pode-se perceber, portanto, que o Documento apresenta a interdisciplinaridade como mecanismo para o ensino integrado, mas não como aquilo que lhe dá substância.

Conforme já mencionado, os trechos relativos ao componente curricular de História no Plano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio mencionam, entre seus objetivos, a intenção de transdisciplinaridade. Tal conceito comporta a ideia de interdisciplinaridade mas se propõe ir além, na medida em que significa não apenas uma colaboração entre diferentes disciplinas ou áreas do saber mas, em essência, utilizar-se de uma linha de pensamento organizadora que perpassa essas disciplinas, visando, a partir delas, uma unidade do conhecimento produzido. (NICOLESCU, 2003) Sendo assim, ao falar em transdisciplinaridade, os objetivos do componente curricular de História parecem estar em consonância com as orientações do Documento Base, na medida em que esse conceito contempla tanto a interdisciplinaridade quanto a ideia de um conhecimento que ultrapassa os limites de cada componente curricular, podendo apontar para uma formação integral e integrada.



Contudo, como há apenas a menção da palavra transdisciplinaridade, sem maiores reflexões sobre seu significado, pode-se aventar tanto a possibilidade de que seu entendimento esteja mais próximo da interdisciplinaridade quanto a de que seu uso tenha sido, talvez, um recurso retórico, isto é, sem clareza do que ela implicaria efetivamente do ponto de vista pedagógico. Além disso, os conteúdos indicados nas ementas e as obras da bibliografia básica são especificamente da área da História, isto é, não apresentam qualquer tema ou trabalho que indique uma relação inter ou transdisciplinar. Tal situação implica, por sua vez, na ausência textual de qualquer tema que pudesse desempenhar o papel de “ponto-de-partida” para conteúdos a serem sistematizados também em outras disciplinas, tal como sugere o Documento Base da SETEC/MEC.

Portanto, é possível perceber que a proposta de ensino de História presente no Plano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS-BG não apresentava de forma consistente a apropriação dos fundamentos e orientações para o ensino técnico integrado ao Ensino Médio. Isto teve, provavelmente, implicações importantes nas práticas pedagógicas em sala de aula e, conseqüentemente, na própria dinâmica de funcionamento do curso. No entanto, tal percepção não significa querer apontar uma falha no ensino de História nem tampouco buscar responsáveis ou eventuais soluções, mas sim querer compreender um dos vários aspectos que o ensino desse componente curricular do curso teve num determinado momento. Sendo assim, trata-se de, a partir de uma situação específica, buscar subsídios para entender tanto a situação estudada quanto para refletir sobre o ensino de História de forma mais ampla.

Referências:

BRASIL. Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2009. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>.

Acesso em 22/05/2017

BRASIL. Educação profissional de nível médio integrada ao ensino médio. Documento Base. Brasília: SETEC/MEC, 2007. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em 22/05/2017

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.



FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. História & Ensino de História. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

NICOLESCU, Basarab. Definition of Transdisciplinarity. 2003. Disponível em <<http://www.caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/nicolescu1.pdf>>. Acesso em 15 mai. 2018.



Como se deve formar o profissional de História hoje?

Reflexões a partir do Projeto Político e Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Faculdade de História do Campus de Ananindeua - UFPA

Wesley Garcia Ribeiro Silva

O texto pretende destacar a construção do Projeto Político e Pedagógico (PPP) do Curso de História do Campus de Ananindeua da Universidade Federal do Pará. Uma vez que fui um dos docentes que integrou a comissão responsável pela elaboração do PPP, a reflexão toma o relato de experiência como elemento observação participante, objetivando investigar os pressupostos teórico-metodológicos, as referências legais, didático-pedagógicas e historiográficas, os lugares sociais, os sujeitos, os debates, as contradições e consensos que estiveram na base da formulação do PPP. Pretende assim se constituir como elemento de reflexão sobre a formação inicial dos profissionais de História e os currículos dos cursos de educação superior.

A Faculdade de História do Campus Universitário de Ananindeua começou suas atividades no ano de 2016, com sua primeira turma de entrada no semestre de 2016.2, de maneira intensiva e integral. Os esforços para construção do PPP tiveram início no primeiro semestre de 2016, sendo finalmente aprovado pelas instâncias da UFPA no segundo semestre de 2017. Originalmente, a construção do PPP envolveu a participação efetivamente de seis professores. Porém, outros sujeitos como membros da coordenação pedagógica do Campus de Ananindeua e da equipe pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação, responsável pelo acompanhamento e aprovação em primeira instância do PPP, estiveram diretamente envolvidos na construção do projeto.

Assim, de início, cabe pontuar a questão óbvia do envolvimento de diversos sujeitos, que levaram ao debate de construção do PPP suas diferentes concepções e posicionamentos em relação a formação inicial em História. Cabe destacar a particularidade do lugar destes, sendo possível traçar um perfil geral. Todos os professores envolvidos na comissão de elaboração do PPP eram formados em História. A maioria destes possuíam uma larga experiência na educação superior, de pelo menos quase uma década, seja na própria UFPA (em outros campi) ou em outras universidades federais. Já haviam passado, inclusive, por momentos de reformulações



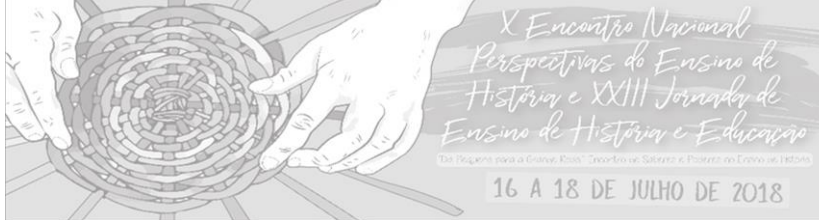
de projetos curriculares nos cursos em que então atuavam. Tal questão é importante para vislumbrar que os docentes trouxeram consigo certas referências curriculares de suas experiências pregressas, noções qualitativas sobre elementos que deveriam ser impressos, aperfeiçoados ou serem descartados do PPP. Não obstante, os demais professores, que estavam iniciando sua carreira no magistério superior de forma efetiva, também traziam consigo ideias curriculares, próprias formações e trajetórias profissionais.

Além disso, é preciso levar em conta que foram consultados Projetos Pedagógicos de outros cursos de História do país, além de estudos, em formato de artigos científicos e livros, que abordavam a formação do profissional de História na contemporaneidade. Se por um lado o levantamento do corpus material consultado pela comissão é quase impossível em sua inteireza, dado a consulta individual de cada docente, por outro é possível estabelecer certas linhas de padrões em tal material: currículos estabelecidos nos últimos dez anos e que haviam incorporado o arcabouço legal, que determina feições específicas sobre os cursos de graduação em licenciaturas em História.

No entanto, como pretendemos denotar ao traçar esses elementos gerais de perfil, não é possível naturalizar o PPP, em sua versão final, como fruto apenas da sistematização de um conjunto de informações, materiais e experiências dos professores envolvidos. Como apontam o campo de estudos e as teorias do currículo, a construção do PPP não envolveu sujeitos imparciais e desinteressados, mas sim, que evocavam seus lugares sociais e concepções de universidade e História. Tal apontamento se faz no sentido de mostrar a própria riqueza do documento e as complexidades que o envolvem.

Talvez a questão mais significativa de tal aspecto tenha sido aquela que pretendia definir o modo de estruturação do currículo nos eixos caracterizados como “História e Sociedades”. De forma direta, o que se colocava era como deveriam se desdobrar os componentes curriculares desse eixo: seguindo o modelo já amplamente incorporado pelos outros cursos superiores do Brasil, baseado na divisão “quadripartite” da História mundial e “tripartite” da História nacional? Instituí-los como componentes essencialmente historiográficos? Ou compor o eixo a partir de temas, ao modo como os historiadores fazem seu ofício na prática? Se a escolha fosse por dispor os componentes curriculares por temas, quais destes deveriam perdurar?

De fato, a resposta a tais questionamentos envolvia querelas que não eram próprias apenas da comissão responsável pela elaboração do PPP, mas sim de toda a comunidade de



historiadores, uma vez que arregimentava debates de natureza teórico-metodológica bastante atuais. E é provável que tenham permeado os debates sobre a reformulação em outros currículos da formação inicial em História.

Em linhas gerais, os argumentos daqueles que defendiam a incorporação de uma nova estrutura para o eixo que foi convencionado de “História e Sociedades” iam no sentido da adequação da apresentação dos componentes curriculares ao modo como os profissionais de História praticam a sua disciplina contemporaneamente, ou seja, baseados em cortes que vão além de dimensões de caráter cronológico. Apontavam ainda a necessidade de romper com certas noções eurocêntricas, comprometidas com visões da História próprias do século XIX, indo para além da ideia de que a História enquanto ciência e ensino só poderia ser apreendida enquanto uma construção cronológica-linear. Tais defesas, que se reivindicava como sendo inovadora, apontava a pertinência do momento em que se dava os debates na comissão para incorporar tal proposta, momento de grandes debates em torno da primeira versão da BNCC e da própria criação e inserção de um novo curso de História na UFPA.

A defesa pela permanência do modelo baseado na divisão cronológica linear da História Mundial em Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, da História da Amazônia em colonial, oitocentista e contemporânea, além da História Nacional, com a dimensão dos marcos políticos-institucionais, em colonial, imperial e republicano, fez-se baseado na segurança que inspirava, dado que todos os outros cursos do Brasil o seguiam. Havia um claro apelo a tradição do saber histórico, fomentado pela comunidade de historiadores e pelos currículos de história do ensino superior. Não obstante, apontava-se para a familiaridade e a facilidade de se ensinar e aprender História a partir de tais modelos. Além disso, encarava-se a proposta que se intitulava de “inovadora” de não apresentar bases e respostas sólidas para os questionamentos que apresentava. A ausência de experiências curriculares já em desenvolvimento também corroborava para crítica a um currículo com bases renovadas nesta parte.

Aqui cabe deixar claro que aqueles que argumentavam a defesa de um modelo de História a ser incorporado pelo currículo no eixo “História e Sociedades” baseado no “quadripartite” da História Mundial e “tripartite” da História Nacional, não traziam consigo, nas suas práticas historiográficas, elementos da história tal qual praticada no século XIX. Ou seja, tais docentes não podem ser de maneira alguma adjetivados como arcaicos, anacrônicos ou algo do tipo. Inclusive, suas pesquisas científicas são de ponta, apropriando-se daquilo que há de mais refinado no arsenal teórico-metodológico de suas áreas. Tal cenário é importante para analisarmos a configuração da comunidade de historiadores hoje, a partir de um espaço



privilegiado, como é a construção de um PPP que servirá de documento prescritivo para formação inicial de outros profissionais de História. Tais observações vão ao encontro daquilo analisado por Flávia Caimi, ao analisar aspectos dos cursos superiores de História no Brasil:

Interessante observar que, a despeito de os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental/Área de História apontarem para uma organização curricular temática, a partir de blocos conceituais, tais como cultura, poder, trabalho, representações sociais, dentre outros, a lógica da formação docente, em todos os cursos analisados, não se desvincula da perspectiva quadripartite para a história geral (antiga, medieval, moderna, contemporânea) e da perspectiva tripartite para a história do Brasil (colônia, império, república), mantendo-se inclusive, na maior parte das vezes, a mesma nomenclatura nas disciplinas acadêmicas. (CAIMI, 2013, p. 197-198)

A partir do exposto, não é de estranhar que a continuidade do modelo cronológico-linear se saiu como proposta vitoriosa.

Não obstante os debates e divergências, que surgem de forma inevitável em tais momentos, foi constituído elementos referenciais de base, em termos de postulados guias, que servissem de orientação geral para composição do PPP. Foram tais princípios: a flexibilização curricular; promover práticas de inovação curricular; a necessidade de pensar os vários espaços de atuação do profissional de História hoje; e fomentar uma formação voltada para o âmbito do ensino de História.

O princípio da flexibilização curricular se traduzia na compreensão de que, ao longo da matriz curricular, existiriam tanto componentes curriculares tidos como obrigatórios, de fato, em maior número, como optativos. Assim, além de uma formação básica e comum a todos os graduandos, haveria a disponibilidade e liberdade em escolher e cursar componentes curriculares diversificados, principalmente a partir do 3º semestre, podendo-se optar, inclusive em escolher aquelas ofertadas em outros cursos.

Houve, contudo, uma série de restrições a efetivação de tal aspecto, que vieram fora das questões próprias do corpo de professores que constituíam a comissão. Primeiramente, a própria necessidade de inserir ao longo do curso componentes obrigatórios, tanto em termos legais, quanto regimentais da UFPA. Ainda assim, ao final, restaram seis componentes que foram destacadas para escolhas dos graduandos. Contudo, como que a compreensão da Pró-Reitoria da Graduação era de que as disciplinas optativas (seja de quaisquer aspectos, inclusive em termos de flexibilização) se constituíam na relação de cumprimento de carga horária de Atividades Acadêmicas Culturais Curriculares, ou seja, não podiam ser contabilizadas como parte integrante da matriz curricular do curso.



A ideia de inovação curricular estava integrada de forma fundamental ao princípio anterior. O argumento era de que, ao passo que se optou por continuar aquilo que a tradição do saber histórico acadêmico (e escolar) evocava em termos do desdobramento da cronologia linear da História, os componentes curriculares optativos privilegiariam cortes temas e conteúdos que fossem ainda mais próximos da prática historiográfica contemporânea e das suas questões teórico-metodológicas. É importante destacar que tal questão se ligava também as questões próprias ao fomento da formação na Licenciatura, mais particularmente em termos do ensino de história, como abordaremos mais abaixo.

Outro princípio era a necessidade de pensar os vários espaços de atuação do profissional de História hoje e uma formação que privilegiasse tais fins. É importante destacar que a base que o currículo do curso de História estava sendo assentada era toda voltada para a Licenciatura em História. Ou seja, a formação de professores de história era algo central no PPP. Contudo, a ideia era que esse mesmo profissional de História pudesse perpassar processo formativo que lhe desse ferramentas para refletir e mobilizar elementos como a história oral, linguagens audiovisuais, história virtual e digital, tecnologias diversas, entre outras. Pensava-se na formação do professor-pesquisador como elementos indissociáveis, a partir da concepção de que se deveria ensinar história do mesmo modo como se produzia história.

Porém, talvez a questão mais fundamental de consenso e de princípio na construção do PPP tenha sido a intenção de compor um currículo identificado com a área do ensino de História. De fato, levou-se em conta uma série de debates e políticas públicas travadas em relação ao perfil do profissional de história desde os anos de 1980. O papel das licenciaturas e a formação de professores, pelo menos desde o período da redemocratização política pós Ditadura Militar no Brasil, passaram a ser constantemente questionados, acompanhando as demandas postas pela própria sociedade, a partir da pauta da diversidade e da inclusão, como também as necessidades do próprio espaço escolar. Não no sentido de interrogar sua razão de ser, mas antes, para reafirmar seu papel central no processo formativo dos cidadãos. Tais questões também se colocaram em termos dos debates sobre a formação e a atuação do profissional de história, compreendido aqui na sua dupla e indissociável função de professor/pesquisador.

Não obstante, como elementos que encarnam relações de força, diferentes posições e concepções, os documentos legais que regem a elaboração dos cursos de formação de professores trazem no seu ensejo perspectivas que podem ser encaradas de forma opostas. Assim, por exemplo, as Diretrizes para Formação Inicial de Professores podem ser



compreendidas tomando como ponto de partida a formação do professor, seguindo-se daí a especificidade de ser professor de história, à medida em que as Diretrizes Curriculares da História entendem que o ponto de partida deve ser a ciência de referência, para então compreender as especificidades de atuação profissional nos campos da docência, pesquisa e gestão. Além de denotar posições diversificadas sobre o entendimento da formação profissional, tal exemplo é significativo da histórica dicotomia entre aqueles que defendem a proeminência do conhecimento histórico e os que se articulam na defesa da supremacia da orientação pedagógica na formação do profissional da História.

A proposta curricular afirmada pelo PPP foi concebida dentro deste contexto reflexivo, constituindo elementos norteadores que procuraram dar sentido a sua composição. Destes, destacava-se a necessidade de superar as posições dicotômicas apontadas no exemplo acima. Por isso, promoveu-se a articulação essencial entre os saberes próprios da ciência de referência com às dimensões didático-pedagógicas necessárias para formação do profissional de história. Procurava-se romper com a separação dos saberes necessários a formação de alunos da Licenciatura em História que impõem a visão de que há aqueles responsáveis a “ensinar a ensinar” e aqueles responsáveis a “ensinar o conteúdo”, a semelhança de uma linha de montagem. Bem como, buscou-se superar a hierarquia de saberes, com a consciência de que o saber histórico escolar não se trata de uma mera transmissão simplificada do conhecimento histórico acadêmico, mas que possui especificidades e identidades próprias.

Tais princípios não significavam desconsiderar as especificidades de cada campo disciplinar, mas sim, reconhecer as necessidades que se impõem sobre as práticas formativas, que requerem cada vez mais o diálogo entre áreas de conhecimento, para dar conta da complexidade que caracteriza a contemporaneidade. Contudo, se por um lado o conjunto destas questões pareciam servir de consenso maior da comissão de professores responsável pela construção do PPP, no diálogo realizado com assessoria e a coordenação pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação da UFPA, instância inicial mais participativa em termos de diálogos com a construção do documento, tal faceta assumiu outra característica.

O entendimento do grupo de pedagogos responsáveis por emitirem pareceres, assessorar os professores do curso na construção do PPP e aprová-lo em primeira instância junto aos órgãos da UFPA, era de que havia a necessidade de compor um segmento específico da matriz curricular voltado para uma área chamada de “Formação Pedagógica”, inclusive evocando legislações pertinentes.



Desse intenso debate, resultou o PPP com o seguinte desenho curricular, divididos e agrupados de forma hierárquica em núcleos, área e atividades curriculares:

Núcleo	Área	Atividades Curriculares
Aprofundamento E Diversificação De Estudos	Teoria E Metodologia Da História	História, Memória E Cultura Histórica
		Historiografia Brasileira
		Matrizes Historiográficas
		Metodologia Da Pesquisa Em História
		Teoria Da História
	História E Sociedades	História Contemporânea
		História Da Amazônia Contemporânea
		História Da Amazônia Oitocentista
		História Da América Contemporânea
		História Da Antiguidade E do Medievo
		História Das Sociedades Africanas
		História do Brasil Colonial
		História Do Brasil Imperial
		História Do Brasil Republicano
		História do Tempo Presente
		História do Tempo Presente Brasileiro
		História Dos Povos Indígenas
		História Moderna
		Sociedades Coloniais Na Amazônia
Sociedades Coloniais Nas Américas		
Estudos De Formação Geral	Formação Pedagógica	Ensino De História Da África E Da Cultura Afro-Brasileira
		Ensino De História Das Comunidades Tradicionais E Indígenas
		Ensino De História E Educação Ambiental
		Ensino De História E Espaços Educativos Não-Formais
		Ensino De História E Relações Étnico-Raciais

		Estágio Supervisionado I
		Estágio Supervisionado II
		Estágio Supervisionado III
		Estágio Supervisionado IV
		História E Educação Patrimonial
		História, Noções De Tempo E Ensino De História
		Saberes Históricos No Espaço Escolar
	Fundamentos Da Educação	Antropologia, Cultura E Educação
		Currículo, Planejamento E Avaliação
		Didática Geral
		Educação, Tecnologias De Informação E Comunicação
		Fundamentos Sócio Filosóficos Da Educação
		História Da Educação
		Legislação, Gestão E Políticas Públicas Sobre O Espaço Escolar
		Libras
	Psicologia Do Ensino E Da Aprendizagem	
	Prática De Pesquisa	Introdução Ao Estudo Da História
		Projeto De Conclusão De Curso
		Trabalho De Conclusão De Curso

Acompanhando o objetivo do texto de refletir sobre a forma como são construídos os currículos da formação inicial em história hoje, pensamos que além das questões abocadas, outras se impõem como elementos fundamentais: o estabelecimento de um diálogo mais profícuo com profissionais de outras áreas, notadamente com os do campo da pedagogia; o investimento na compreensão por parte dos próprios profissionais de história, das questões basilares que estiveram presentes na constituição do campo do ensino de História; estabelecer uma metodologia de composição do documento do PPP, que parte das dimensões gerais para as mais particulares, que estabeleça os princípios para depois as questões específicas.



Gostaria de me deter em relação a última questão, uma vez que ela se reveste de um caráter aparente simples, mas que na verdade é bastante complexo. Ao longo do processo de constituição do PPP, e da análise da construção de documentos semelhantes, algo que sempre se saltou aos olhos foi a preocupação constante de pensar componentes curriculares em si ou em termos de área. Porém, algumas questões não foram esboçadas em termos fundamentais, ao nosso ver: como deve se constituir a lógica formativa do profissional de história ao longo de cada semestre? o curso de licenciatura em história deve ir complexificando seus componentes curriculares a cada semestre? Como ficam as disciplinas postas na área de “História e sociedades” (modelos quadripartite e tripartite)? Como deve ser o conjunto de componentes a ser ofertado ao aluno recém-ingresso no curso de história, principalmente aqueles egressos do Ensino Médio, na primeira formação superior? Como deve ser um trabalho de conclusão de curso voltado para uma licenciatura em História? Os Estágios Supervisionados devem ter partes dedicadas à reflexão teórico-metodológica ou eminentemente elementos de observação e regência? Em grande medida tais questões ficaram submetidas a debates sobre se tal ou qual componente curricular seria ou não relevante para constar no currículo.

As reflexões postas acima demonstram que questões relevantes para o debate sobre formação inicial de profissionais de História podem ser suscitadas a partir de experiências específicas de construção curricular. Revela também o quanto elementos teórico-metodológicos da própria ciência da História, mas também de outras áreas, são importantíssimas para elaborar um campo de proposições. Pretendemos que com esse pequeno texto possa significar um caminho de continuidade do debate.

Referências Bibliográficas:

CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e Controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980- 1998)*. Passo Fundo (RS): Ed. Universitária UFP, 2001.

_____. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, UNISINOS, Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013.

FONSECA, Selva; ZAMBONI, Ernesta. *Espaços de formação do professor de História*. Campinas (SP): Papirus, 2008.

MONTEIRO, A.M.; GASPARELLO, A.M.; MAGALHÃES, M.S. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.



MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Itamar Freitas de. Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012). *Territórios e Fronteiras* (Online), v. 6, p. 6-24, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

**GRD 02. Ameaças à educação democrática e ao ensino de história:
relatos de casos, experiências de resistência e problematizações
pedagógicas**

Coordenadores:

Fernando Seffner (UFRGS Faculdade de Educação)

Fernando Penna (UFF Faculdade de Educação)

Said Salomón (Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul)



Memória e Resistência: territórios sob ataque

Silva, Aline S. P.¹

Juriatti, Tamara²

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende apresentar a importância da construção da memória nas escolas, junto a abordagem da territorialidade a partir de uma oficina feita na Escola Estadual Edna May Cardoso, no município de Santa Maria (RS) com estudantes do ensino fundamental em um festival nominado “Territórios sob ataque”.

Este festival foi realizado pelo Programa de Iniciação à Docência - História da Universidade Federal de Santa Maria, com a intenção de fomentar o diálogo entre todas as séries da escola sobre territorialidade, levando em conta o território da escola e fazendo um diálogo com a questão indígena e a sua luta pelo território. Pois ambos territórios sofrem forte ataque: os povos indígenas sem condições de acesso à terra e com retrocesso como a PEC 215 que delega a demarcação de terras ao Congresso Nacional e a Escola Edna May Cardoso que no ano de 2016 recebeu ameaça do governo estadual de fechamento de todas as turmas do noturno, onde se encontra a Educação para Jovens e Adultos, visando sucatear a educação à nível estadual no RS, já que a área está recebendo poucos investimentos. Mas com muita mobilização da comunidade onde a escola se encontra não foi realizado o fechamento do turno, porém as turmas se encontram hoje multisseriadas ainda na tentativa de sucateamento. Com isso, o diálogo entre ambos ataques ao território fez-se necessária e assim, envolvemos toda a escola para debatermos.

O Festival teve dois momentos: o primeiro, foi dividido em dois espaços, um para o ensino médio e outro para o ensino fundamental de toda a escola, ambos tiveram palestras sobre a questão indígena e o histórico da escola, com moradoras/es do bairro, indígenas e graduandos de História que estudam sobre os temas propostos. No segundo momento, teve oficinas de fotografia, rádio-escola, muralismo e construção de memória, onde as/os estudantes se dividiram antecipadamente na divulgação do evento feita por bolsistas do PIBID, em sala de aula. Todas as oficinas foram pensadas a partir do tema e de modo a terem continuidades para além do festival, a de *Fotografia* visava explorar o território para registro fotográfico; a *Rádio-*

¹ Estudante do Curso de História, Universidade Federal de Santa Maria

² Estudante do Curso de História, Universidade Federal de Santa Maria



escola comunicar e cobrir todo o festival com entrevistas de quem estava participando; o *Muralismo* visava a forma de expressão através da arte e a *Construção de Memória* com o objetivo de resgatarmos a memória da escola para preservá-la.

ESCOLA E TERRITÓRIO

A Escola se localiza no Conjunto Habitacional Fernando Ferrari, no bairro de Camobi, que foi criado durante a Ditadura Militar e acompanha o surgimento da Universidade Federal de Santa Maria. A COHAB é construída então com a ideia inicial de abrigar as/os servidoras/es e professoras/es que trabalhavam na UFSM e com o passar do tempo e o crescimento populacional da região começou a mudar a característica do território.

A escola mais próxima deste conjunto habitacional era o Colégio Margarida Lopes também localizado no bairro de Camobi, mas distante da COHAB. Vendo essa dificuldade de acesso à escola a Associação Comunitária se organizou e começou a cobrar da então Delegacia de Educação que uma escola mais próxima da comunidade fosse criada.

A mobilização deu certo e é criada na região na década de oitenta um núcleo do Colégio Margarida Lopes que depois ganha autonomia e então surge o Colégio Estadual de Ensino Fundamental Edna May Cardoso em 1991. A partir de movimentações da comunidade a escola se expande e hoje em dia conta também com a modalidade de Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos. Hoje a escola atende a cerca de 500 estudantes filhos e filhas da classe trabalhadora de variados setores de atividade e é caracterizada como uma escola periférica na cidade de Santa Maria, tanto pela localização como também pela pouca atenção que o Conjunto Habitacional recebe do Estado.

A decisão de discutir em toda a escola sobre territorialidade foi a forma de impulsionar a conscientização sobre o território ocupado pela escola e a sua comunidade e a importância de sua apropriação. E o que o território tem a ver com a escola? A escola se adequa ao território em que está inserida, sendo este território heterogêneo levando em consideração quem o ocupa: as desigualdades social e econômica das e dos habitantes do bairro, em contrapartida quem ocupa o território aos arredores da escola e também sua comunidade escolar há uma homogeneidade, pois está inserida em um espaço de conjunto habitacional. Este que por sua vez, o que era idealizado para ser um novo modelo de cidade mais democrático, planejado também para as classes populares, impulsionando a coletividade, passou a ser mais um espaço de aglutinação de trabalhadores e trabalhadoras, sem interesse estatal no desenvolvimento da área. Percebe-se isso na construção da escola: demanda da comunidade e construída em



mutirões que com luta pelo espaço e investimento. Os investimento prioritário do estado acontece apenas através do Orçamento Participativo no governo de Olívio Dutra (PT) no fim dos anos 90 no Rio Grande do Sul, onde foi apontada como eixo prioritário para a comunidade a área da educação, mostrando como a participação das e dos sujeitos da comunidade é importante para a percepção das demandas que ela possui.

Junto a isso, é preciso ter caracterizado também o espaço em que a escola está inserida e a identidade de quem está inserido igualmente nesse espaço. Como citado acima, a escola está situada em área de conjunto habitacional e assim, a classe que a compõe é a classe trabalhadora. Nota-se que no mesmo bairro que a COHAB está inserida, também há outro lado da classe trabalhadora: pessoas que tiveram acesso à políticas públicas de aumento de renda, que tem mais acesso aos bens de consumo e vive de um trabalho melhor remunerado, evidente quando vê-se a diferença em suas residências. O contraste é gritante, logo as e os filhos deste lado, estuda em outras escolas do bairro, com mais investimentos e infraestrutura.

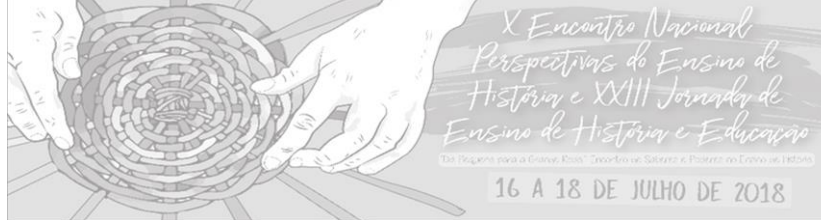
A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA NA ESCOLA

A memória desempenha um papel importante não só na escola como em toda a sociedade, é através da memória coletiva de um grupo ou de uma nação que formamos a nossa memória individual e também através da nossa memória individual que formamos a memória coletiva. Maria Paula Nascimento Araújo e Myrian Sepúlveda dos Santos falam em seu trabalho “História, memória e esquecimento: Implicações políticas” sobre o trabalho de Halbwachs que estuda sobre a influência da memória coletiva nas percepções que os sujeitos têm de seu passado e do meio que o cerca:

O grande mérito do trabalho de Halbwachs, portanto, é mostrar que a memória individual não pode ser distanciada das memórias coletivas. Não é o indivíduo isoladamente que tem o controle do resgate sobre o passado. A memória é constituída por indivíduos em interação, por grupos sociais, sendo as lembranças individuais resultado desse processo. (Araújo e Santos, 2007)

Pode-se perceber que a interação social do indivíduo é fundamental para a formação do sujeito. A memória tem uma importância fundamental na formação de um grupo por que vai ser um dos fatores que influenciam a sua ação e por isso, por ter implicações no cotidiano poder modificar a sociedade que ela é tão controlada pelos grupos dominantes, Zilda Kessel (p. 4) fala sobre isso em sua reflexão sobre memória e memória coletiva:

É interessante ainda apontar que a memória é um objeto de luta pelo poder travada entre classes, grupos e indivíduos. Decidir sobre o que deve ser lembrando e também sobre o que deve ser esquecido integra os mecanismos de controle de um grupo sobre o outro. Desse embate resultam, entre outras, as escolhas sobre os currículos escolares. O que será lembrado, que datas receberão atenção e comemoração, que histórias,



consideradas importantes para todos deverão integrar os livros e os saberes necessários aos alunos para receberem aprovação. (Kessel,

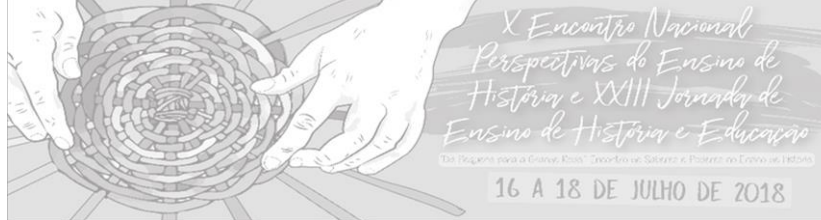
A importância da oficina de construção de memória se dá a partir da territorialidade, pois além de caracterizar o espaço, é preciso que se tenha uma identidade das e dos habitantes com o território e o resgate de como este foi construído e quais os embates travados. A identidade com o território se dá junto ao espaço natal político e cultural, mas para as crianças e pré-adolescentes não fica tão evidente. Logo, ser parte da história precisa do esforço de situar-se em um espaço e tempo para compreender sua historicidade.

A oficina de construção de memória surge a partir da ideia do reconhecimento e valorização da própria história e compreensão do processo histórico: o contexto em que foi construída a escola e atualmente o desmonte por parte do governo estadual de José Ivo Sartori (PMDB) em que está inserida a comunidade escolar do Edna May Cardoso, com o objetivo de resgatar a memória coletiva a fim de fomentar sobre a identidade da comunidade escolar, além de entender a forma que se conecta a escola e a comunidade externa, compreendendo a totalidade para compreensão da territorialidade. Com isso, utilizamos materiais do arquivo da escola, com notícias, documentos e fotos desde a sua origem e mais adiante iremos explicar melhor sua metodologia e resultados.

EDNA MAY CARDOSO E O FESTIVAL “TERRITÓRIO SOB ATAQUE”

O festival Territórios sob Ataque feito por estudantes bolsistas do Programa de Iniciação à Docência teve o intuito de debater dentro da comunidade escolar a questão da territorialidade por percebermos o ataque que a escola sofreu após o sucateamento na tentativa de fechamento das turmas noturnas por parte do governo estadual do Rio Grande do Sul, junto a isso, trouxemos a discussão da questão indígena e o território que também sofre ataques por parte do governo federal com o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 215. Neste trabalho o foco será no debate sobre o território da escola pelo fato de ser esse o assunto da oficina que se debruça a presente análise.

A educação pública no Brasil sofre grande ataque com a falta de investimento. No fim de 2016, foi aprovada a PEC 55 (hoje emenda 95 da constituição brasileira) que congela os gastos em serviços públicos como a saúde e a educação. Além de também aprovada a reforma do ensino médio³ que exclui disciplinas como História, filosofia, sociologia, artes e Geografia do currículo obrigatório, colocando-as de optativas, bem como educação profissional e as outras áreas do conhecimento, na ilusão de que as e os estudantes terão maior autonomia para decidir



o que querem estudar. O jogo do projeto posto pelo presidente ilegítimo e golpista Michel Temer é evidente: sucatear a educação pública a serviço da privatização, pois aumenta-se a demanda de infra-estrutura e trabalho das escolas e diminui-se os investimentos para a educação, fazendo com que a conta não bata e em vez de avanços tenhamos retrocessos. E agrava-se ainda mais o cenário com a proposta da reforma da previdência e a terceirização irrestrita que já foi aprovada, onde o corpo docente será atingido, tendo em vista que serão pessoas jurídicas e não terão seus direitos trabalhistas garantidos, como férias, décimo terceiro e também ameaça sua contribuição para aposentadoria somado a descontinuidade do trabalho na escola - como em período não-letivo e rompimento de contratos - que dificultaria na conta dos anos necessários. Para além disso, é perceptível a falta de compromisso que a aprovação dessas reformas tem com o Plano Político-Pedagógico das escolas e do Plano Nacional de Educação, pois no PNE se tem metas para a educação que não poderão ser alcançadas com as reformas que estão sendo implementadas.

Assim como os ataques à Educação, o Congresso Nacional também está lançando seus ataques aos grupos indígenas. A Proposta de Emenda Constitucional 215 tem o objetivo de delegar ao Congresso Nacional a demarcação de terras indígenas, quilombolas e unidades de conservação. O Congresso Nacional possui entre suas bancadas a chamada Bancada BBB (boi, bíblia e bala), pois é composto majoritariamente por ruralistas, fundamentalistas religiosos e militares que colocam seus interesses privados acima dos interesses da maioria da população brasileira.

Para além disso, a história dos grupos indígenas na historiografia tradicional é escrita de forma a não torná-los sujeitos históricos. Nega-se eles na história e também na sociedade. Pois seu território e a forma de organização social, política e cultural não é usada nem em criação de leis nem em espaços políticos do estado moderno. Com isso, sofrem ataques na questão de território e de vida. É imposto aos grupos indígenas a cultura eurocêntrica que veio na colonização e esta é posta como a cultura correta e a padrão, se fugir desses parâmetros, é o “outro”.

Assim, a escola pública também sofre ataques em questão de território e de investimentos. Sendo a educação um direito garantido na constituição e, para além disso, é usada como qualificação de mão-de-obra para exército reserva do mercado de trabalho, é preciso que pensemos e formulamos sobre a educação e seu caráter no Brasil. Colocá-la junto a categoria de trabalho é essencial, porém é negada a muitos por meio de condição socioeconômica. Junto a todos os ataques que a educação vem sofrendo e também a classe



trabalhadora, é importante ter espaços de debate e conscientização sobre a conjuntura do país e do mundo, para nos entender enquanto sujeitos e mudar os rumos da História.

OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIA NO FESTIVAL TERRITÓRIO SOB ATAQUE

A oficina de construção de memória foi realizada com o objetivo de provocar a conscientização das e dos estudantes sobre a importância da memória na construção da resistência e na luta por direitos e para a retomada das relações da escola com a comunidade escolar. A escola Edna May Cardoso foi construída a partir das mobilizações da comunidade escolar que demandou que seus filhos e filhas tivessem uma escola próxima para estudar e esta oficina pretende justamente estar mostrando isso para os e as estudantes, para que soubessem do histórico da escola e de como ela foi construída, como também para que entendessem a importância de retomar esta construção.

Para preparação da oficina buscamos na escola algum documento ou algo que mostrasse a história da escola. Felizmente encontramos um histórico da escola relativamente bem organizado com uma série de documentos como as atas da associação comunitária que mostram as mobilizações para a abertura da escola, a origem do nome Edna May Cardoso, jornais produzidos por estudantes, recortes de jornais locais sobre a escola, fotos dos eventos feitos e pedidos posteriores feitos pela comunidade cobrando ampliações, reformas e a reconstrução quando a mesma foi atingida por um temporal.

Com base nesta documentação houve a indagação de qual metodologia poderia ser usada para a oficina, uma metodologia que favorecesse o entendimento, a construção coletiva e a participação de todas e todos. Assim sendo começamos a oficina com a sensibilização e cativação a partir de um vídeo sobre educação patrimonial, memória e identidade, o Projeto de Educação Patrimonial do qual o vídeo trata foi realizado no município de Maricá, através da Secretaria Municipal de Educação e sua Subsecretária de Projetos e Ações Educacionais, de Autoria do Licenciando em Turismo Wangles Silva Avelis. O vídeo traz de uma forma extrovertida o que é patrimônio, memória, memória coletiva e identidade. Quando ele foi passado no início da oficina as e os estudantes gostaram e entenderam bastante coisas, o que foi percebido pela conversa que tivemos posterior ao vídeo, onde foram realizadas perguntas geradoras de debate sobre o que haviam entendido sobre o vídeo e qual a importância dele para a escola (anteriormente a oficina houveram palestras, uma para o ensino médio e outra para o fundamental sobre a história da escola), mais da metade das e dos estudantes que participaram



da oficina(foram umas 15 pessoas ao total que estavam participando) falaram alguma coisa neste momento inicial, mostrando que a primeira etapa teve resultados positivos.

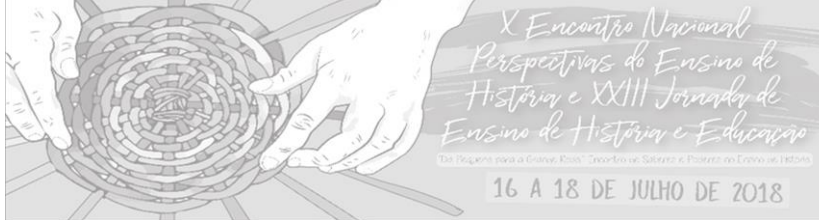
No segundo momento da oficina foi realizada a divisão das e dos estudantes em três grupos, cada grupo com uma bolsista do PIBID ou uma professora mediando. Cada grupo recebeu um tipo de documentação: fotos, atas ou recortes de jornais da escola. Os grupos deveriam olhar os documentos e entender o que eram estes documentos e por que eles foram feitos, como também a importância deles para a memória e história da escola. Para o grupo um as perguntas geradoras eram, qual a finalidade do documento? Por quem foi escrito e para quem?; o grupo dois analisou as fotos de variados anos, a análise se focou nas perguntas sobre o que está sendo representado na foto? O que estava acontecendo? Quem aparece? Quais as semelhança e/ou mudanças percebidas na escola?; o grupo três ficou responsável pela análise em jornais com notícias da escola perguntando à fonte quais as notícias sobre a escola? Onde está a comunidade nas notícias? Qual o envolvimento das/dos estudantes nos assuntos da escola?

Cada grupo recebeu também uma cartolina e canetas para escrever em uma linha do tempo os fatos que estavam nos documentos. A metodologia dos grupos funcionou bem, houveram algumas dispersões mas nada que impedisse a análise. No final os grupos tinham que apresentar para os outros o que os seus documentos abordaram e o que haviam entendido deles, esta parte foi mais difícil pois já estava perto do horário de liberação das aulas e as e os estudantes estavam agitados para a saída, então foi difícil manter a concentração e fazer com que houvesse respeito com a colega ou o colega que estava falando, mas apesar disso as apresentações ocorreram e podemos tirar um saldo da oficina.

Acreditamos que o festival como um todo e a oficina de construção de memória foram um primeiro passo importante para uma reaproximação da Escola Estadual de Ensino Médio Edna May Cardoso com o restante da comunidade escolar. Não que esta aproximação já tenha se dado de fato mas os e as estudantes já estão cientes de que ela deva acontecer. O PIBID acredita que o envolvimento das professoras e professores nesta atividade também foi muito importante, pois a categoria discente também precisa estar ciente desta questão e da sua importância para a construção de uma escola mais participativa e crítica.

Continuidade/Descontinuidade

Acreditamos que o Festival Território Sob Ataque foi um momento importante de reflexão para a comunidade escolar, mas que o debate e a construção desta reflexão não



terminou. Por isso propomos para o grupo do PIBID que realizava suas atividades na escola que houvesse uma continuidade desta proposta, entendendo que a aproximação com a comunidade pode ficar cada vez mais fortalecida. A ideia era realizar um vídeo com as moradoras e moradores do Conjunto Habitacional Fernando Ferrari sobre a importância da escola para a comunidade.

O objetivo era tornar a comunidade mais próxima da escola e vice-versa. Esta proposta foi elaborada primeiramente levando em conta a adoção da concepção de educação que emancipe as e os sujeitos e que a gestão escolar seja realizada de forma participativa e crítica por toda a comunidade escolar. Esta construção é importante para criar uma cultura de permanente participação na escola e se torna ainda mais necessária na atual conjuntura onde a educação está sendo atacada tanto pelo governo federal de Michel Temer como pelo governo estadual de José Ivo Sartori.

Porém, a continuidade da oficina teve uma ruptura devido aos cortes do PIBID e seu fim. Em 2018, recebemos a notícia de que o edital mudava todo o caráter do projeto e que apesar de muitas manifestações contrárias de docentes e estudantes que desenvolviam projetos dentro do PIBID, o governo federal ainda assim optou por interromper o modelo e implementar outro. Este que corrobora para o sucateamento da educação e de profissionais em educação, pois muda totalmente seu caráter que antes era de uma iniciação a docência que permitia a inserção de novas metodologias e a práxis na educação, para agora ser um projeto que visa apenas um estágio supervisionado com remuneração.

Temos projetos em tramitação e projetos já aprovados que ferem a autonomia da e do profissional em educação e que fragmenta e segrega ainda mais os conhecimentos que são apresentados nas escolas, principalmente públicas, como a atual Reforma do Ensino Médio Lei 13415/2017, o Projeto Escola Sem Partido PLS 193/2016 e a Base Nacional Comum Curricular que foi aprovada em 2017. No estado do Rio Grande do Sul temos o PL 44/2016, de autoria do governo de José Ivo Sartori (PMDB), que qualifica organizações sociais (OS) para a gestão em áreas de ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, preservação, meio ambiente, esporte, saúde e cultura; também temos o parcelamento dos salários dos servidores públicos. Conhecido popularmente como “Pacote de Maldades” há uma série de PECS que visam a privatização de serviços importantes do estado que hoje são públicos. Um sucateamento e falta de recursos para a abertura do turno noturno nas escolas estaduais, isto afetou a Escola Edna May Cardoso que no ano de 2016 teve que se mobilizar para que o turno noturno continuasse operando, mesmo assim várias turmas estão tendo aulas juntas pela falta de educandos. Toda



essa conjuntura torna ainda mais fundamental a organização e resistência da comunidade escolar.

CONCLUSÃO

O sistema educacional brasileiro tem se modificado nas últimas décadas, no sentido de inclusão de novas discussões importantes em sala como a questão dos direitos humanos e também pela pesquisa realizadas nas universidades sobre pedagogia escolar e metodologias de aprendizado. Mas ainda possuímos uma escola fechada, onde estudantes sentam em filas e pouco podem falar sobre o que pensam, onde os conteúdos aprendidos poucas vezes tocam em sua realidade e os cativam. Por isso festivais e novas metodologias educacionais são importantes para estarmos construindo escolas e a sociedade cada vez com mais participação, com sujeitos que consigam decidir sobre os rumos da sua vida e da sociedade e para além disso saber por que estes rumos estão sendo tomados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. P. N. e SANTOS, M. S.. História, memória e esquecimento: Implicações políticas . *Revista Crítica de Ciências Sociais*[Online], 2007. Disponível em < <http://rccs.revues.org/728> > Acesso em 07 de agos. de 2017.

KESSEL, Z. **Memória e memória coletiva.** Disponível em <http://www.museudapessoa.net/public/editor/mem%C3%B3ria_e_mem%C3%B3ria_coletiva.pdf> Acesso em 08 de agos. de 2017.

MONTEIRO, Adriana Roseno. VERAS, Antonio Tolrino de Rezende. A questão habitacional no Brasil. **Mercator** v. 16. Fortaleza: 2017.

PERREIRA, Tatiana D. O território na acumulação capitalista: possibilidades da categoria a partir de David Harvey. **O Social em Questão.** p. 69-92 ano XIII. n° 24. Jul-Dez de 2010.



Neoliberalizando o currículo, neoliberalizando o tempo: tensões entre o Ensino de História e as Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCCs)

Carlos Eduardo Barzotto

Introdução

Esse trabalho é um desdobramento – e também um desenvolvimento – do meu trabalho de conclusão de curso, realizado em 2017. Neste, me propus a analisar as formações identitárias nas Bases Nacionais Comuns Curriculares (2015, 2016, 2017), assim como a (re)criação de narrativas históricas utilizadas nos conteúdos de História. No recorte aqui exposto, ao alinhar-me com autores e autoras que consideram as BNCCs documentos em crescente neoliberalização, tenho como objetivos questionar sobre os efeitos desse processo neoliberalizante no Ensino de História e, com isso, no regime democrático brasileiro.

A palavra “currículo” é uma palavra polissêmica não só no campo educacional, como também em outros campos de conhecimento. Ela está, assim, em constantes disputas e tensões em torno da definição de seus significados. Aqui, alinhando-me aos estudos culturais pós-estruturalistas, vejo o currículo como formador de identidades (SILVA, 2016). Por meio dele – tanto em documentos oficiais que buscam definir o que deve ser ensinado na escola, quanto nas relações e negociações presentes nas escolas – constituímos discursivamente sujeitos, na medida em que há um investimento em docilizar seus corpos no campo educacional (FOUCAULT, 2014).

As definições presentes nas Bases Nacionais Comuns Curriculares são, portanto, essenciais para a constituição desses sujeitos, uma vez que elas ajudam a definir quais os saberes que serão selecionados – e quais serão excluídos – das escolas brasileiras, norteando também as formações de professores; e, desse modo, também da formação institucional e subjetiva dos alunos. Levando em conta que os currículos de História participaram – e ainda participam – ativamente na formação dos sujeitos (ANHORN, 2012), especialmente nos Estados-Nações, cabe perguntar: a partir do Ensino de História, quais são as lógicas e fluxos de tempo históricos previstos para a Educação Básica? E, ademais, quais as implicações disso para o regime democrático?

De modo a responder essas perguntas, separei esse texto em três partes: uma primeira que apresenta um breve histórico das Bases Nacionais Comuns Curriculares (2015, 2016,



2017), de modo a compreender as relações de poder e discursos envolvidos na sua formação; uma segunda parte em que discuto as temporalidades e noções de História a serem ensinadas nas escolas; e, finalmente, uma conclusão aliando os pontos anteriores às reflexões mais específicas com o Ensino de História.

Base Nacional Comum Curricular: um breve histórico

Parece-me fortuito iniciar essa sessão lembrando da posição central que Antonio Moreira (1997, p. 7) dá ao currículo no debate político, quando defende que:

O currículo constitui hoje alvo privilegiado da atenção de autoridades, políticos, professores e especialistas. Sua centralidade no panorama educacional brasileiro contemporâneo pode ser atestada pelas constantes reformulações dos currículos dos diversos graus de ensino, bem como pelo incremento da produção teórico do campo.

Com essa citação, ressalto a importância da organização curricular para promover o controle populacional por meio da educação, elencando saberes legitimados como “mais científicos” ou “mais verdadeiros” de modo a formatar corpos para propósitos específicos, no que Foucault chama de relação saber-poder (FOUCAULT, 1988). A iniciativa de criar uma Base Nacional não resultou, porém, apenas da vontade explicitada acima. De acordo com Nathália Rocha e Maria Pereira (2016), o processo que levou à criação das BNCCs teria começado na década de 1980, fomentado também por movimentos sociais que viam o currículo nacional como forma de emancipação por meio da educação.

Graças a esse movimento, a fixação de conteúdos mínimos para partes da Educação Básica foi inserida na Constituição Federativa do Brasil (1988). A partir disso, a iniciativa foi posteriormente respaldada e construída com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2010). Isso significa que tais currículos – bem como as BNCCs posteriormente – estão inseridos em constantes disputas políticas por poder e significados, assim como projetos de nação diferenciados.

Nesse sentido, a década de 1990, segundo Elizabeth Macedo (2014) é “o auge da definição de políticas educacionais nacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores” (MACEDO, 2014, p. 1533). Ao mesmo tempo, também é marcada pelo neoliberalismo e pela presença da iniciativa privada¹ na

¹ Exemplos disso são: “Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola.” (MACEDO, 2014, p. 1540)



construção desses documentos curriculares. Desse modo, as políticas educacionais desde a década de 90 até as Bases Nacionais Comuns Curriculares carregam em seus textos um paradoxo: elas ora veem a educação como preparação para o mercado de trabalho, numa perspectiva neoliberal; ou ora veem a educação como oportunidade de desenvolvimento da cidadania.

Muitos trabalhos² tem sido feitos enfatizando o caráter neoliberalizante que as BNCCs vieram assumindo ao longo de seu desenvolvimento. Ou seja, que da primeira versão do documento (2015) até a terceira (2017) o texto curricular mudou – por vezes bruscamente – dando mais atenção às demandas neoliberais, voltando a educação para o mundo do trabalho. Como consequência disso, são significativos: a marginalização dos direitos humanos nos documentos curriculares; a exclusão da discriminação de gênero e de sexualidade da lista de discriminações a serem combatidas; a adoção das competências como categorias de avaliação; a adoção de jargões empresariais; a diminuição dos objetivos reflexivos em detrimento dos mecânicos; e a cristalização de determinadas identidades.

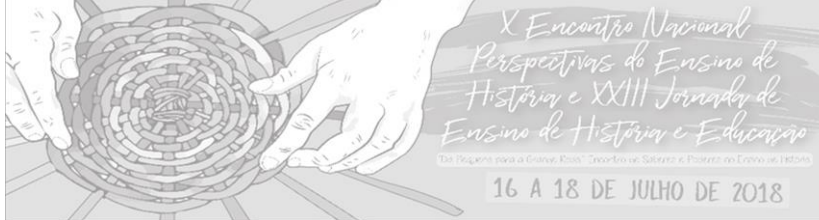
Não tenho intenção – e nem espaço – com esse trabalho para expor cada uma dessas consequências. Portanto, pergunto-me: quais os impactos dessa neoliberalização no currículo de História? Falarei sobre isso na próxima parte desse texto, assim como retomarei brevemente algumas das consequências mencionadas acima.

Neoliberalizando o currículo, neoliberalizando o tempo.

Como argumenta Paul Ricoeur (1994), a História é composta de narrativas. Ou seja, podemos relatar o mesmo acontecimento de diversas formas, mas a narrativa não será a mesma, e o entendimento e a recepção também não. Isso acontece porque, como Ricoeur postula, as diferentes formas de “contar a História” dialogam com o histórico prévio tanto do falante quanto do receptor.

Nesse mesmo sentido, parece-me interessante lembrar a argumentação de Reinhart Koselleck (2006) no que diz respeito às temporalidades. Para ele, a História é composta de diferentes temporalidades, e a relação que se estabelece entre elas – na narrativa, acrescento eu – cria formas de se relacionar com o passado, com o presente e com o futuro. Para esse autor, assim criam-se o espaço de experiência e o horizonte de expectativa. Para ele, “a experiência é

² Exemplos deles são: MACEDO, 2014; ROCHA, PEREIRA, 2016; MICARELLO, 2016; JÚNIOR, 2016; PERONI *et al*, 2017, BARZOTTO, 2017.



o passado atual, aquele no qual os acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento (...)” (KOSELLECK, 2006, p. 309), ao passo que a expectativa representa um conjunto de sensações, reflexões e ansiedades em relação ao tempo que ainda virá.

Nesse sentido, é necessário que nos perguntemos: enquanto professores de História – ativos (re)produtores de narrativas históricas -, quais os discursos que (re)criamos em nossas salas de aula? E, mantendo-me no escopo desse texto, também pergunto: quais narrativas os currículos de História (re)produzem?

Entre a primeira (2015) e a terceira (2017) versão da BNCC, muitas disputas em torno de quais conteúdos ensinar ocorreram, especialmente na parte de História. Tal discussão ocorreu, inclusive, na mídia e na sociedade civil, extrapolando o ambiente acadêmico. Discutir quais temáticas históricas deveriam (ou não) serem abordadas na escola não é o foco desse texto. Em vez disso, gostaria de falar sobre os discursos históricos presentes nesses documentos.

Nesse sentido, inicio dizendo que a primeira versão do currículo analisado possibilitava com maior frequência autocrítica à disciplina, bem como se propunha a fazer reflexões amplas sobre ela. Exemplo disso é o objetivo de ensino CHHI6FOA0711, que propõe: “Conhecer e **problematizar** as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificando como o Brasil se insere nesta periodização”. (BRASIL, 2015, p. 251 – grifo meu). Esse objetivo de ensino evidencia uma noção de História presente na primeira BNCC, que – além de ultrapassar uma História focada na Europa – se propunha a problematizar-se.

Porém, com o processo de neoliberalização que explicitarei acima, acredito que a forma de se relacionar com o tempo proposta tenha sido modificada. Em vez de pensarmos e questionarmos sobre ele, a partir da segunda BNCC passamos a aceitá-lo. Nesse sentido, o objetivo de ensino se resume a:

(EF06HI31) Conhecer diferentes formas de periodização dos processos históricos, tais como Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea; Eras do descobrimento, das revoluções, atômica e espacial; Períodos Paleolítico e Neolítico; Mundos antigo e moderno; Antigo regime; Antiguidade, Modernidade, Pós-modernidade e Contemporaneidade. (BRASIL, 2016, p. 474).

Creio, portanto, que a partir do segundo documento curricular, fortalece-se uma noção de História objetiva, conforme é possível ver em outras partes das Bases, que não abordarei nesse texto. Essa noção alinha-se ao que Koselleck (2013) chama de conceito moderno de



História, surgido na segunda metade do século XVII, com uma pretensa cientificidade acima das reflexões.

Nesse sentido, na terceira versão do documento, a linearidade também se torna obrigatória, prendendo-nos – enquanto professores – à formação de narrativas baseadas em causa e consequência, especialmente nos fatores políticos, como argumentado pelo texto em que diz que se deve primar: “Pela identificação dos eventos considerados importantes na História do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), **ordenando-os de forma cronológica** e localizando-os no espaço geográfico.” (BRASIL, 2017, p. 367 – grifo meu).

Citei, anteriormente, que o processo de neoliberalização dos currículos envolvia também uma mecanização em torno dos objetivos de ensino. Entendo que isso pode ficar claro com os exemplos que dei acima: paulatinamente, os verbos de ação que determinam os objetivos são substituídos de verbos reflexivos e ativos (como problematizar) por verbos passivos (identificar, conhecer, resumir).

Ou seja, parece que o documento curricular é “povoado” por diversos discursos acerca da História e da forma como os eventos históricos se ligam. No entanto, a partir da neoliberalização do currículo, há um retorno ao conceito moderno de História organizado de forma eurocêntrica e linear. Além disso, ao não problematizar as temporalidades históricas, o passado torna-se cristalizado e, portanto, imutável. Cabe perguntar, ademais: seria o passado imutável próximo dos alunos? Se o currículo não pretende estabelecer relações de proximidade e interesse com o público escolar, esse mesmo público terá interesse nele?

De acordo com Wendy Brown (2015), a neoliberalização é um processo não só econômico, mas também cultural. Dessa forma, as situações cotidianas – assim como as extraordinárias – transformam-se radicalmente, a partir de um processo de economização. Pensando dessa forma e com os argumentos que explicitarei acima, vejo que a História – enquanto disciplina – perde seu caráter prático, pois não tem uso econômico imediato para o país, diferentemente de outras disciplinas. Assim, suas potências de reflexão e desenvolvimento são deixadas de lado, em nome de uma noção de História cristalizada, que permita ver a disciplina como menor em relação às outras.

O retorno às visões de História marcadas pelo conceito moderno de História (KOSELLECK, 2013) já são, em minha visão, também marcadas pelo eurocentrismo, que pretende ver a História como objetiva e neutra. Pensando, além disso, que no processo de



neoliberalização que envolve as BNCCs as menções às culturas afro-brasileiras e indígenas diminuem significativamente, e que as ideias de diferença são cristalizadas³, parece-me que estaríamos voltando a uma escrita e narrativa da História dominadoras, e com isso estamos:

Tomando os corpos dos Outros para ali inscrever o querer ocidental. O planeta, neste processo, tornou-se um enorme palimpsesto, com as histórias locais sendo apagadas pelo desígnio global ocidental, agora pensado como o ponto de partida e chegada de toda a humanidade. (ÁVILA, 2016, p. 194).

Concluindo: como ensinar democraticamente com um currículo neoliberal?

Nesse trabalho, busquei – de modo breve – retomar discussões sobre a formação dos currículos brasileiros e das BNCCs de modo a ressaltar o avanço de um discurso neoliberal – também marcado pelo conservadorismo – que está ganhando espaço nos currículos de História.

Com isso, argumentei que a disciplina histórica é reduzida do caráter reflexivo ao mecânico, mantendo-se em uma lógica eurocêntrica. A partir de outras leituras e também de diferentes reflexões que fiz a respeito da base (BARZOTTO, 2018), percebi também que os conceitos e conteúdos que dizem respeito às minorias sociais (gênero, raça e sexualidade) diminuíram radicalmente, quando não sumiu por completo. Assim, resalto aqui o caráter discriminatório que é adotado nas Bases Nacionais Comuns Curriculares de História quando, nesse documento, se retoma a escrita dominante caracterizada pelos preceitos de objetividade e neutralidade do Conceito Moderno de História.

Desse modo, pergunto-me: é possível desenvolver uma educação democrática no Brasil com um currículo de História marcado por tais características? Será que, ao usar os livros didáticos e orientações que virão a partir das BNCCs, não estaremos reproduzindo esses discursos e práticas neoliberais?

A saída que vejo, no momento, é pensar o currículo como propõe Ivor Goodson (2012): tanto como preativo quanto como interativo. Ou seja, ver que há um momento preativo na composição dos currículos, que diz respeito às políticas e documentos públicos; e também ver que todas essas disposições oficiais são (re)significadas em salas de aula e em práticas de ensino e de História pública. Assim, creio que a partir dessa concepção interativa, ainda é possível combater o discurso neoliberal na História com um discurso democrático.

Referências Bibliográficas

ANHORN, Carmen Teresa G. 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.



ÁVILA, Arthur Lima de. Povoando o presente de fantasmas: as políticas do tempo de uma disciplina. In: **Expedições: Teoria da História e Historiografia**, vol. 7, p. 189-209, agosto-dezembro, 2016.

BARZOTTO, Carlos E. Constituinto um Sujeito-Histórico: Identidades e narrativas (re)criadas nas três versões da Base Nacional Comum Curricular de História (2015, 2016, 2017). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), 55f, 2017.

BARZOTTO, Carlos E. Entre Idas e Vindas: tensões e desafios para o Ensino de História a partir das Bases Nacionais Comuns Curriculares (2015, 2016, 2017). In: 2º Encontro Discente de História da UFRGS, Porto Alegre. Comunicações do 2º Encontro Discente de História da UFRGS. Porto Alegre: Editora Fi, 2017. p. 65-72, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2015. 302 p. Disponível em: < <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão revista, 2016. 652 p. Disponível em: < <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2017. 396 p. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

BROWN, Wendy. Epilogue: losing bare democracy and the inversion of freedom into sacrifice. In: *Undoing the Demos: neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books, 2015. p. 201-222.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Voz es, 2014.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1988.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JÚNIOR, Astrogildo F. da S. BNCC, componentes curriculares da História: perspectivas de superação do Eurocentrismo. *EcoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez., 2016.



KOSELLECK, Reinhart *et al.* O Conceito de História. Tradução René E. Gertz. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014.

MICARELLO, Hilda Aparecida L. da S. A BNCC no contexto de ameaças ao Estado democrático de direito. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016.

MOREIRA, Antonio F. B. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria R.; LIMA, Paula de. Reformas educacionais hoje – as implicações para a democracia. *Revista Retratos da Escola*, v. 11, n. 21, pp. 415-432, jul./dez., 2017.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Tomo 1. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1994.

ROCHA, Nathália F. E.; PEREIRA, Maria Z. da C. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. *Espaço do Currículo*, v.9, p. 215-236, Maio a Agosto de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2016.



Tornar-se Sujeito Formador: ocupando o lugar da docência na Licenciatura em História

Erika Elizabeth Vieira Frazão

Em tempos do acirramento das disputas sobre o papel da escola – em que tem emergido projetos políticos autoritários, como o “Escola Sem Partido” – e da defesa de uma Base Nacional Curricular Comum, acredito que se faz necessária uma releitura da relação entre Ensino de História e democracia, assim como do que estamos definindo ou querendo definir como currículo democrático. Neste sentido, defendo que pensar o currículo de licenciatura em meio às demandas sociais pode ser de grande contribuição para continuar pensando e defendendo um sentido de “escola democrática”. Proponho neste trabalho uma discussão sobre as formas como o currículo de licenciatura em História participa das lutas pela significação de uma ordem social democrática. Não se trata aqui de defender um sentido único e engessado, estabelecido a priori de escola e/ou universidade “democrática”. Mas, sim, desconstruir discursos hegemônicos e simultaneamente “jogar um lance” em meio às disputas pela hegemonização de um sentido particular de escola/universidade tem sido a forma de conceber a nossa participação no próprio jogo democrático.

Ou seja, esta investigação tem como intuito compreender as relações com o conhecimento histórico estabelecidas por professores da disciplina de Didática e Prática de Ensino em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em outras palavras, minha curiosidade epistemológica, nos termos de Paulo Freire, e minha produção acadêmica foi alimentada pelo questionamento sobre como poderíamos continuar pensando politicamente o currículo de licenciatura em história, face à crise dos determinismos, subjetivismos transcendentais e crise da democracia representativa.

Entendo que refletir sobre as relações entre Ensino de História, Currículo e escola democrática faz-se extremamente necessário neste momento em que o próprio sentido de escola se encontra em crise, ou “sob rasura” (Hall, 1999). A escolha da disciplina História se dá não por acreditar que ela é a única se relacionar com a construção de uma escola democrática, mas por entender que uma das funções sociais atribuídas com frequência ao ensino de história consiste em formar crianças e jovens para o exercício da cidadania, tido como caminho para a construção de uma sociedade democrática.



Opero, pois, com a ideia que a defesa de uma escola democrática passa necessariamente pela discussão de um estado democrático, que nos remete a uma reflexão mais ampla sobre democracia. Desta forma, acredito ser importante nesses “tempos pós” (GABRIEL, 2008) repensarmos sobre as relações entre currículo e formação democrática e seus efeitos na construção de um projeto de sociedade e de escola democráticas.

Adotando uma abordagem pós-fundacional (MOUFFE, 2015), procurei entender que lugar tem sido atribuído as questões político-epistemológicas envolvendo o currículo escolar pelos/as professores/as de prática de ensino da licenciatura de história. Tentando observar quais articulações entre o currículo de licenciatura e o currículo escolar de história são mobilizadas por estes professores tendo em vista a aposta na possibilidade de continuarmos investindo politicamente na fixação de um sentido de currículo e escola democráticos.

A pesquisa com professores formadores se deu por acreditar que a docência como experiência instituinte de formação potencializa diferentes formas de “ser e estar na docência” (Bragança, 2009). E a escolha desta disciplina ocorreu por compreendê-la como sendo um entre-lugar do conhecimento acadêmico e do conhecimento escolar, onde se apresenta uma orientação específica para o exercício da docência, por meio de discussões e de sua articulação com o Estágio Supervisionado obrigatório. Neste sentido, compreendo que os professores desta disciplina operam tanto com conhecimentos acadêmicos do campo da História e da Didática, quanto com conhecimentos históricos escolares.

Como opção metodológica tive como meta, apoiada nas contribuições de Gabriel (2017), deslocar o papel atribuído ao indivíduo (professor) face ao peso das estruturas nos processos de subordinação, resistência ou de oposição no jogo político, e operar com a ideia de sujeito político de forma a articular as dimensões singular e coletiva que configuram os processos de subjetivação.

Nesse mesmo movimento, me aproximei, também, da discussão sobre sujeito social singular criado por Delory-Momberger (2015), de modo a tentar pensar como esses professores reagem ao currículo existente. Dito de outra forma, interessou-me perceber quais os processos de objetivação/subjetivação existentes no processo de agência desses sujeitos sobre uma estrutura discursiva - o currículo de história. Esta perspectiva parte de uma lógica que entende que as trajetórias pessoais e profissionais estão interligadas, permitindo operar com a ideia de um sujeito que se constrói nas relações que estabelece com os outros, com a história social a sua volta e com sua própria história.



Existem, atualmente, 7 professores desta disciplina que são associados a Faculdade de Educação. São eles: Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Cinthia Monteiro de Araújo, Alessandra Nicodemos, Amílcar Pereira, Giovana Xavier e Warley da Costa. Destes 7, apenas 5 têm ministrado a disciplina nos últimos anos¹. Sendo assim, optei por focalizar as entrevistas nos professores que estão em exercício da disciplina no momento².

Tornando-se presença: sendo e formando professor na fronteira

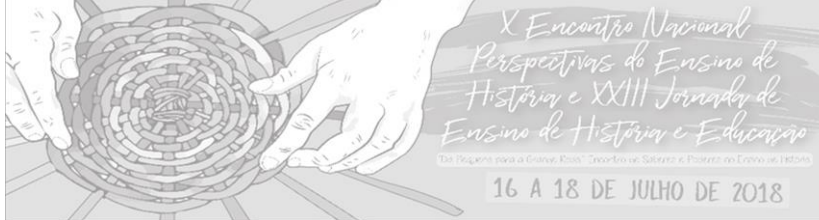
Com foco em uma abordagem de análise que rompa radicalmente com os essencialismos e determinismos, apostei na potencialidade de trabalhar as categorias *saber, sujeito, docência, currículo* na pauta pós-fundacional. Isto implicou compreender que pensar os processos de objetivação do currículo realizado pelos professores em suas escolhas significa pensar também os processos de subjetivação envolvidos no exercício da docência. Pressupõe igualmente considerar que os processos de objetivação mobilizados na formulação de saberes são contingentes e provisórios. Dito de outra forma, importa reconhecer que objetivação/subjetivação são processos que se retroalimentam em permanência e de forma sempre provisória.

Aposto, portanto, na potencialidade heurística da expressão *saber docente* para pensar os processos de objetivação e de subjetivação que ocorrem no ato de *tornar-se docente* destes professores do lugar da Prática de Ensino, ou seja, num lugar específico que como já afirmei se encontra na fronteira entre o conhecimento disciplinar de história e o conhecimento pedagógico. Vale relembrar que entendo, os currículos de licenciatura neste trabalho “como espaço-tempo de estruturação de uma ordem discursiva organizada em torno da estratificação e hierarquização de saberes” (GABRIEL, 2018, p. 2). Neste sentido, defendo que o fato de estes professores ocuparem este lugar estratégico, faz com que eles mobilizem os *saberes docentes* igualmente como objeto de ensino de suas disciplinas.

Procurei, pois, focalizar tanto os mecanismos que condensam as disputas que envolvem os sujeitos posicionados no lugar da docência quanto o conhecimento/saber considerado por

¹ Ana Maria Monteiro e Carmen Gabriel, por ocuparem outros cargos administrativos da faculdade, não têm ministrado essa disciplina.

² Seguindo a metodologia de entrevista narrativa como proposto por Schutze, realizei duas entrevistas com os professores. A primeira (Entrevistas Narrativas 1 – EN1) com três perguntas iguais para todos: 1. *Como você se tornou professor de Didática e Prática de Ensino de História, qual foi sua trajetória até esta disciplina?*; 2. *Qual o papel, a importância desta disciplina para a formação de professores de História, pensando também a estrutura acadêmica do curso de licenciatura da UFRJ hoje?*; 3. *Como se dá, nas suas aulas, a formação política destes futuros professores?*. A segunda com roteiros elaborados especificamente para cada professor após a análise das transcrições das primeiras entrevistas.



eles válido a ser ensinado neste contexto de formação. Isto implica como afirma Gabriel (2018) considerar que “tornar-se docente não é um processo que dependa apenas dos anos de formação nos cursos de licenciatura” (p.2). Afinal, tanto os professores entrevistados quanto os alunos por ele formados mobilizam em seus processos de torna-se docentes saberes outros que não apenas os que ensinam/aprendem neste espaço de formação.

Trata-se também, de repensar os professores como sujeitos a partir de uma postura epistêmica pós-fundacional que afirma “que algo *é/está sendo* ou *não é/não está sendo* em função de mecanismos discursivos mobilizados, reafirmados, inventados, investidos, subvertidos por indivíduos que 'tornam-se presença' (Biesta, 2013) e agem no mundo como 'seres-sociais singulares' (Delory-Momberger, 2012) em contextos sócio-históricos específicos” (GABRIEL, 2018, p.3).

Trabalhar as categorias “saber docente” e “sujeito/docente” em uma perspectiva radicalmente antiessencialista, implica não operar com a noção de 'conhecimento objetivo' ou 'objetivado' no sentido de “algo exterior ao sujeito que o produz, ensina ou aprende, ou seja, como algo coisificado, podendo ser quantificado, acumulado e mensurado” (GABRIEL, 2018, p. 5) tampouco com o entendimento de sujeito com um ser desencarnado, transcendental metafísico, regido somente pela razão iluminista. Neste sentido, a análise dos programas e das entrevistas no que diz respeito aos conhecimentos mobilizados e escolhidos por esses professores os considerou como discursos hegemônicos contingencialmente por sujeitos sociais- singulares. Isso significa dizer da importância da ação e do posicionamento dos sujeitos aqui entrevistados. Mas vale lembrar também que operar com o conceito de hegemonia, tal como utilizado por Laclau e Mouffe, (1990) implica, com efeito, pensá-la como operações discursivas resultantes de articulações provisórias e contingencialmente em meio às disputas permanentes entre processos de significação.

Como nos lembra Gabriel (2018), não se trata apenas de problematizar qual conhecimento/saber selecionar, ensinar, socializar, avaliar a fim de garantir a inscrição do licenciando na cultura profissional docente, mas da própria possibilidade de objetivar tais conhecimentos para que essas operações lógicas possam ser realizadas. Isso significa dizer que quando objetivam determinados conhecimentos os professores se posicionam em disputas discursivas pela produção de hegemonias que implicam necessariamente a produção de antagonismos que suturam contingencialmente processos de significação. Ou seja, o processo de estruturação de uma ordem social é sempre resultante de uma operação discursiva em meio



a um sistema relacional e diferencial onde qualquer fechamento de sentido é ao mesmo tempo impossível e necessário.

Neste sentido, não nego a possibilidade de produção de um conhecimento objetivo que possa ser identificado como objeto de ensino, mas procuro trabalhar o termo objetividade, ou como prefere Gabriel (2018) *padrão de objetividade*, numa lógica diferente daquela hegemonizada pela modernidade iluminista. Nesta perspectiva Gabriel (2018) propõe três características do que poderia ser considerado como um padrão de objetividade pós-fundacional: 1. sua inscrição no jogo político da exclusão e inclusão, 2. sua contingência e 3. provisoriedade. Essas características funcionam bem para analisar as escolhas dos professores e mesmo perceber que cada escolha possui um tempo de duração que nem sempre é longo, muitas vezes mudando a cada semestre, com novas escolhas, e que cada uma dessas escolhas deixa de fora um monte de outras possibilidades, outros conhecimentos. Esse entendimento pressupõe reativar o sentido político de todo processo de definição de programas e currículos. O que significa, pois, agir politicamente do lugar da docência a partir desta perspectiva? De que maneira os entrevistados posicionados como docentes participam da luta pela significação que envolve a definição de seu próprio ofício e de currículo de história que contribua para uma escola democrática?

Como já afirmado, o desafio é pensar o professor como um sujeito político que se inscreve em um sistema de saberes hierarquizados no qual a interface “saber-ensino”, incontornável na definição desta profissão, ocupa um lugar subalternizado, de menos prestígio, por exemplo, quando comparado com saber-pesquisa. Trata-se assim de evidenciar pistas que permitam entrever as estratégias utilizadas para estabilizar e desestabilizar hegemonias e consequentemente produzir eventualmente outros antagonismos. Entendendo esses sujeitos - docentes para além da ideia de um sujeito racional kantiano, como eles definem/significam *o que é e o que não é* um currículo democrático de história? Quais são os saberes docentes que eles mobilizam neste processo? Como se sentem no sistema discursivo dos saberes?

Defendo que esta perspectiva nos ajuda a disputar politicamente por um lugar da docência que não seja visto como subalterno no sistema de saberes. Ou, contribua, como afirma Gabriel (2015), para que esse "lugar" subalternizado passe a ser visto como potencialmente um lugar de produção de subjetividades políticas rebeldes. Entendo, pois que os professores em suas narrativas operam simultaneamente, na objetividade e na subjetividade, percebidas não como dois eixos separados que se articulam, mas como dois movimentos indissociáveis.



Como perceber, nas entrevistas momentos tão complexos como os de objetivação /subjetivação? Formular possíveis repostas para esse tipo de interrogação não foi tarefa fácil, mas ancorada nas reflexões de Gabriel (2017, 2018) apostei na potencialidade de pensar a partir dos 'saberes da experiência' destes professores. Defendo que essa categoria me ajuda a pensar os entrevistados como sujeitos do conhecimento e sujeitos da experiência. Isso não significa pensar o saber da experiência como um saber adquirido a partir do que acontece nas práticas pedagógicas cotidianas destes professores, mas sim, como defende Larossa (2002) a partir de como estes profissionais em suas posições de docentes respondem ao que vai lhes acontecendo ao longo de sua trajetória profissional. Nesse sentido, realizar entrevistas narrativas que se iniciaram procurando conhecer as trajetórias destes sujeitos me ajudou no momento de analisar seus programas e suas perspectivas de currículo.

A Disciplina de Prática de Ensino de História na UFRJ: a afirmação de um lugar estratégico na formação inicial docente

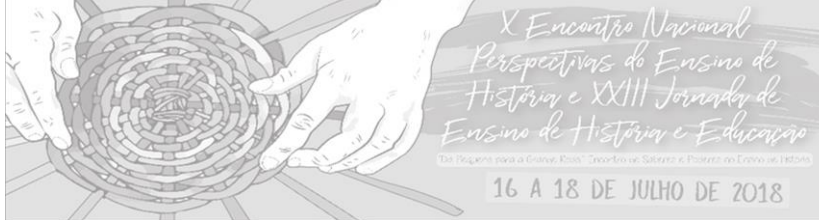
Destaco como uma primeira pista sobre a forma mobilizada pelos professores para instituir e lidar politicamente com os currículos de licenciatura, o lugar atribuído a escola da educação básica no processo de formação inicial dos professores. A despeito dos diferentes enfoques, perspectivas e abordagens, a importância da relação estabelecida pelos licenciandos com a escola da educação básica, ganha relevância nas narrativas produzidas pelos docentes.

(...), mas na minha prova final, tá lá escrito, "a partir da sua experiência", "a partir da elaboração da sua regência", "analise esse fragmento", aí eu trago as discussões teóricas, então eu vou sempre procurando que ele traga esse universo que é muito rico e que é único, pode ser a pior escola do estado, , pode ser a melhor escola, que é o CEFET, então importa perceber que essa escola atravessa a gente o tempo todo, por isso que eu boto um pra fazer estágio na EJA, na CREJA, porque aí como eles vão trocando isso acaba de uma certa forma criando um caldo formativo (ALESSANDRA, EN2, p. 12).

Cinthia reafirma em sua entrevista a especificidade do saber escolar, que ela entende como sendo diferente do saber acadêmico, e que permitir que o aluno perceba essa diferenciação é um dos objetivos da prática de ensino,

Então eu acho que tem esse momento que é da discussão conceitual, propriamente dita e tem o momento da prática de ensino, da experiência da regência e da construção do planejamento, porque nesse momento eles experimentam o movimento de transposição didática, ou recontextualização, o nome que a gente queira dar, mas eles experimentam isso (CINTHIA, EN2, p. 16).

A escola, na metodologia, desses professores é tratada como um campo de pesquisa e produção de conhecimento:



A gente faz muitas atividades, isso eu aprendi com a Ana, a gente faz muitas atividades, semana que vem mesmo, eles vão apresentar um trabalho que está no programa desse semestre, a ideia é pensar a produção de conhecimento histórico com alunos da educação básica num lugar de memória específico, utilizando o que, que aquele lugar específico, selecionado por eles, traz de especificidades de possibilidades (AMÍLCAR, EN2, p.12).

Interessante observar que é justamente no discurso de valorização da relação com a escola que emerge a afirmação da dimensão política da formação dos licenciandos de História nas narrativas dos docentes entrevistados. São variados e heterogêneos os sentidos atribuídos ao significante político, mas de alguma forma eles se relacionam todos com a escola ou a cultura escolar.

Em alguns momentos o entendimento da dimensão política no âmbito das licenciaturas se manifesta pelo posicionamento do professor da educação em relação às lutas pela defesa da escola pública de qualidade. Segundo Cinthia, é o próprio posicionamento do professor enquanto sujeito político dentro do ambiente escolar que deve lutar por uma educação de qualidade:

Tem essa dimensão do político, que é interno, nesse sentido do cotidiano da escola e da sala de aula. Tem os níveis do político, acho que tem um lugar político que é dentro da escola que é como o professor se posiciona ou deve se posicionar como sujeito desse espaço coletivo que é uma escola, porque as vezes a gente ouve e fala também: “a escola é isso, a escola é aquilo”, mas a escola é quem? Ela não é um prédio. São os sujeitos que estão lá dentro que fazem a escola e os professores são parte desse sujeito coletivo que é a escola. Eles vão se posicionar nesse lugar, se posicionar numa política mais ampla, pensando nos processos educativos mais amplos, nas políticas públicas para a educação de uma forma mais ampla e como o conhecimento histórico vem sendo mobilizado e operado por diversos interesses políticos dentro dessas estruturas. E pensando nesses diferentes níveis, porque na verdade tudo isso é uma coisa só que se multiplica e se redefine nesses níveis (CINTHIA, EN1, p. 11).

Em outros trechos é possível perceber que essa dimensão atravessa a relação com o conhecimento a ser ensinado para os futuros professores.

De fato, eu acho que é uma relação do conhecimento com o poder, se a gente puder nomear, mas em diferentes níveis. Eu não sei se eu faço isso bem. Eu acho que eu tenho isso na cabeça, eu quero fazer, mas eu não sei se eu consigo, com a rotina as vezes eu não consigo preparar a aula (CINTHIA, EN1, p. 12).

As narrativas apontam como que essa dimensão do político atravessa sua forma de conceber o programa, a forma como ela divide as dimensões e a especificidade desse conhecimento, colocando-o o tempo todo no centro da discussão.

É muito comum quando eu pergunto para os alunos: “porque é que a gente ensina História?”, vir uma série de respostas que não necessariamente são exclusivas para ensinar História, você pode responder aquilo para ensinar Biologia ou para ensinar Matemática. Formar o cidadão, beleza, formar um cidadão crítico, ok, matemática pode fazer isso e Biologia também. Qual é a exclusividade, onde é que está o conhecimento histórico nesse negócio? O tempo todo em que eu vejo tem uma certa fuga nas respostas dos alunos, nas discussões em sala de aula, a gente não encara o



conhecimento. Que conhecimento é esse? Para que ele serve? Ele tem uma especificidade ou pode juntar tudo naquela grande área das humanidades, que é uma tendência que as políticas de currículo têm proposto. Eu não sei. Eu ainda acredito que tenha uma especificidade, mas eu posso estar precisando rever meus conceitos, não sei, sempre acho que a gente precisa rever. Mas por enquanto eu ainda acredito e ainda defendo essa especificidade da disciplina. Então tem que encarar e eu acho que o professor de Didática e de Prática de Ensino de História tem que encarar isso, senão você não entra onde é para mim o central na discussão e você pode fazer uma Didática que sirva para qualquer disciplina (...) Se nós não encarmos esse conhecimento eu acho que a gente não faz o nosso trabalho. Pelo menos não faz o nosso trabalho na concepção que eu tenho de um trabalho bem feito (CINTHIA, EN1, p.13).

Não é por acaso que é possível ler em alguns programas como um objetivo da disciplina possibilitar que os alunos se *posicionem em relação ao lugar da História nos currículos escolares da atualidade* (programa da DEPEH da professora Cinthia, 2017, p.1). Esse posicionamento também é destaque por Alessandra em sua narrativa ao afirmar que a educação possui ainda um papel de permitir novas leituras de mundo. E essas leituras de mundo são mais importantes no ensino do que uma simples exposição de conteúdos. Para ela:

A leitura de mundo a gente tira diretamente do pensamento freiriano que tem uma palavra, uma frase clássica, que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, então posso dizer que a leitura do mundo precede a Revolução Gloriosa e a Independência do Brasil, fazendo uma aproximação disso que Paulo Freire fala do processo de alfabetização, não adianta decodificar se você, efetivamente, não usar isso com uma experiência para ampliar sua leitura de mundo, uma coisa que é importante, que eu não sei se tá aqui, quer dizer, todo mundo tem leitura de mundo, né... O que a gente vai fazer é potencializar essa leitura, potencializar essa percepção. (ALESSANDRA, EN2, p. 5).

A questão da seleção do conhecimento escolar emerge com frequência nas narrativas produzidas pelos professores da DEPEH como uma faceta da dimensão política da formação dos licenciandos. A dissociação entre Universidade e escola pública faz como que muitas vezes os conhecimentos valorizados e legitimados para serem ensinados nos currículos acadêmicos e de educação básica não possuam nenhuma relação com a história de determinados grupos sociais. Alessandra destaca esta questão pelo viés do papel político do professor na escolha do que ensinar e para quem ensinar.

A gente efetivamente tem muitos problemas, muitas questões da escola de massa, que passa ao lado disso e eu quero colocar mais e mais e mais conteúdos, eu volto, é um debate que eu sempre faço, precisamos cortar conteúdos, isso é imperativo, não é possível, eu quero discutir estado islâmico, é isso que os meninos querem discutir, eles querem discutir, querem entender o que é o estado islâmico, e aí eu vou lá pra Guerra do Peloponeso, como é que eu vou fazer isso com dois tempos? Olha a grade que saiu da SEEDUC, sabe? Como que eu faço isso com dois tempos? É humanamente impossível (ALESSANDRA, EN2, p. 7).

A partir dos debates marxistas de luta de classes, Alessandra problematiza a importância de uma formação política no sentido de permitir que os alunos se identifiquem com a classe



social a que pertencem e possam assim atuar no mundo. Essa postura se traduz na bibliografia selecionada para a disciplina que ministra junto aos licenciandos de História.

Cinthia significa a docência como “um lugar de poder” (EN2) e justifica esse posicionamento pelo fato desse ofício implicar decisões éticas tanto no nível da escolha dos conteúdos quanto nos posicionamentos nas disputas políticas atuais. No que diz respeito à seleção de conteúdos, apesar de fazer uma crítica a uma seleção de conteúdos que se pretende esvaziada das discussões políticas, essa professora assume que esse ato decisório é indissociável ao exercício da docência.

Você ocupa um lugar de poder e eu não acho que a gente precise destituir o professor desse lugar de poder, eu acho que é um poder que precisa ser pensado em outras bases talvez. Um poder que possa ser mais democrático, compartilhado, mas é um lugar de poder. E eu acho que tem que ser porque eu acredito que esse profissional que eu estou contribuindo para formar ele é profissional, então ele é capacitado para tomar decisões. (...). Eu acho que é preciso pensar nesse lugar de poder no processo de formação e como se ocupa esse lugar de poder, ou como não se ocupa, porque as vezes, com medo de tomar determinadas decisões a gente se retira desse lugar de poder (CINTHIA, EN1, p. 13).

Alessandra defende que a formação política perpassa esta seleção, reconhecendo a impossibilidade de fazer uma seleção de conteúdos que seja neutra, toda inclusão/exclusão é política. Afirmar a seleção de conteúdos não significa uma perspectiva de condenação dos conteúdos. Selecionar faz parte dos atos instituintes do sujeito docente, trazendo consigo a assinatura, a autoria do professor:

Neste sentido é importante destacar novamente que na perspectiva de docência mobilizada pelos professores o processo de objetivação dos conteúdos, do currículo, do programa não está de forma alguma dissociado dos processos de subjetivação política dos mesmos. Como os demais professores entrevistados, para a professora Warley, a formação política do professor de história para a educação básica, possui ao menos duas dimensões. Uma diz respeito ao próprio diálogo com questões políticas do país. A outra se relaciona com a própria escolha dos conteúdos.

Então, esse diálogo com a vida política do país e com o posicionamento político que esse estudante venha a ter, eu acho que percorre o tempo todo a nossa narrativa como o profissional formador de professor de história (WARLEY, EN1, p. 6).

Ficou evidente nas entrevistas que os professores, a despeito de suas interlocuções teóricas consideram, parafraseando Paulo Freire, o próprio ato de educar como um ato político e a licenciatura



acaba sendo esse espaço propício mesmo para fazer uma série de discussões políticas que são formativas e que a meu ver são fundamentais para todos professores. (...) Como Paulo Freire diz “educar é um ato político” acho que se formar professores de história numa sociedade como a nossa tem que ser muito político. Não é nem só uma discussão política, é educar. Eu acho muito importante esse espaço para a formação desses professores (AMILCAR, EN1, p. 9).

Então é isso, eu acho que essa questão da formação política ela é inerente ao nosso trabalho profissional e sintetizando assim para a formação do professor de história principalmente neste curso específico da UFRJ (WARLEY, EN1, p. 6).

A formação política é trazida pelos professores também no que diz respeito a problematização dos ataques que a educação, e mais especificamente o Ensino de História, têm sofrido por conta do aumento de posturas conservadoras sobre questões de identidade, gênero e mesmo classe, como ocorre com o movimento Escola sem Partido. Todos os professores mostraram preocupação quanto a esses ataques, mas é unanimidade entre eles que o professor não possui nem o papel nem o poder de doutrinar seus alunos. E que esses ataques, apesar de se esconderem sob um pretexto de neutralidade na educação, possuem pautas políticas claras.

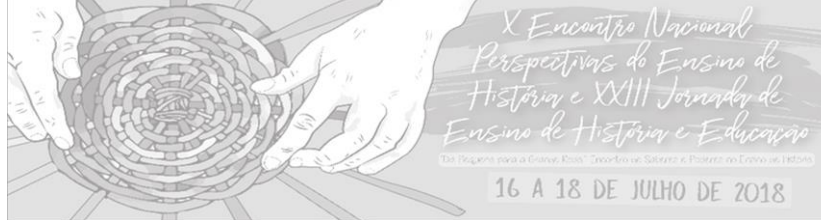
Mas a coisa ganhou uma força nos últimos dois anos, que é realmente impressionante, a gente precisa lidar com isso, mas eu acredito que o trabalho que a gente já fazia aqui na UFRJ... Com essa, formação política mais ampla possível, tentando construir uma perspectiva democrática, então assim, em relação a... Eu entendo a importância de se pensar, de se debater essas questões, que realmente ganharam força num contexto político difícil, com essa onda reacionária ganhando força, mas por outro lado eu entendo que o trabalho que a gente já fazia, antes dessa onda reacionária vir com tanta força, é... Já contribuí pra construção de uma perspectiva democrática, já contribuía né, então, a gente precisa dialogar com o contexto contemporâneo, mas tenho em mente, a meu ver, que o fundamental é continuarmos trabalhando para a construção de uma perspectiva democrática por parte dos nossos alunos e alunas (AMILCAR, EN1, p. 9).

Esse é um momento muito grave, acho que a gente está vivendo um momento muito grave, de cerceamento de todas as liberdades, inclusive das liberdades de pensar. Eu acho que essa, talvez seja, uma... Uma chave de uma bandeira de defesa, dentro dos próprios processos de formação, a gente tem que ter liberdade, E a minha liberdade também se exerce nisso de apresentar para os alunos possibilidades, de apresentar para os alunos, uma pluralidade de concepções, talvez a gente precise ser melhor nisso, talvez a gente precise ser mais plural, (CINTHIA, EN2, 16).

Para Cinthia uma das estratégias mais potentes para lidar com esses discursos reacionários é investir no conhecimento histórico científico, mas é preciso dialogar com essas teorias e trabalhar na defesa de um conhecimento mais igualitário.

Cinthia faz questão de destacar que perceber a centralidade do papel do professor não significa compactuar com uma visão de doutrinação como tem sido defendido:

É óbvio que isso não significa dizer, e aí eu não estou corroborando com essas ideias de doutrinação política, que o aluno é público cativo, que ele necessariamente vai atingir aquilo que o professor quer. Não, não vai. Senão a gente teria muito mais sucesso nas nossas práticas e a gente não tem esse sucesso todo, primeiro porque talvez a gente não tenha as melhores práticas e depois porque é isso, a aprendizagem é muito difícil de controlar. Isso é uma coisa que eu falo muito para os meus estudantes e é óbvio que a gente tem que pensar que quem ensina História para João



tem que conhecer História, tem que conhecer ensino e tem que conhecer João. Não pode desassociar esses elementos. Mas João é um outro sujeito. Eu não tenho controle nenhum sobre o movimento cognitivo do João, o que eu posso e devo ter controle é sobre o meu movimento de ensino. Eu acredito que o processo de ensino-aprendizagem está articulado, mas a gente não tem controle sobre a aprendizagem, eu tenho que controlar o processo de ensino. (CINTHIA, EN2, p.20).

Algo que Warley também traz fortemente em sua narrativa. A doutrinação para ela parte de uma ideia de que o aluno não é um ser ativo no processo de ensino aprendizagem:

Acho que todo esse processo, esses conteúdos que a gente discute, você deve ter visto nas nossas ementas, nas nossas referências bibliográficas, eu acho que apontam para isso, para a formação política, mas não é esse propósito: “eu vou fazer isso para formar...”. Eu não tenho essa esperança, nem esse propósito de estar transmitindo isso para eles, eu acho que não é assim, até porque eu entendo que eles já são sujeitos políticos, muitos ali já entram com as suas posturas (WARLEY, EN2, p. 6).

Pensar o político neste sentido, não significa uma lógica de conversão ou de dominação do processo de aprendizagem. Se entendemos que o aluno é um sujeito com processos cognitivos próprios e histórias de vida próprias o professor não possui total controle deste processo. Isso não implica deixar de pensar os objetivos do Ensino de História.

Giovana chama a atenção que é impossível ainda pensar as questões de formação política dissociadas da luta na universidade. Ela destaca, por exemplo, a importância de políticas de permanência que levem em consideração a rotina dos alunos, suas realidades sociais e as dificuldades que estes enfrentam para concluir seus estudos.

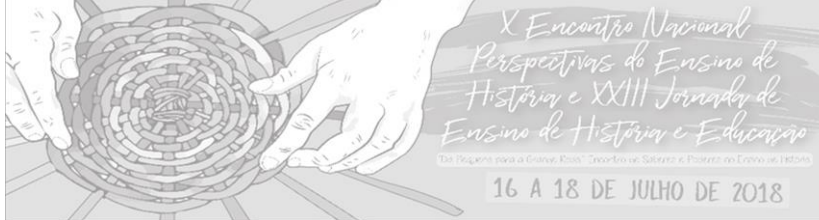
Neste sentido, Giovana destaca a importância de se pensar experiência e trajetória na formação docente:

Não é só “quem é a pessoa de ponta que está discutindo conceito tal”. Onde é que fica a localização do sujeito do saber. Eu sou uma professora muito comprometida com isso. Isso as vezes é lido como não ter rigor, não ter método. Não, dá pra ter rigor e objetividade científica a partir da subjetividade... acho que problematizar isso é a maior lição dos estudos feministas, inclusive, tanto negros quanto brancos. E eu trabalho, na história transgressora, a gente tem o disparador dos perigos da história única, o trabalho em sala, o programa do curso é pensado todo a partir de uma metodologia de trabalho cooperativa (GIOVANA, EN1, p.7).

Amílcar, associa de forma mais clara formação política a uma formação democrática.

Então, eu tenho falado muito, acho que quando a gente pensa em democracia, pelo menos pra mim, são pressupostos de participação e representação, então, quando a gente discute democracia, a gente tem que falar de participação, representação, é... E pensando a pluralidade da sociedade brasileira, 54% da população brasileira é composta por pessoas negras, pretas e pardas (AMILCAR, EN2, p.8).

Amílcar reforça assim, a importância de se contar as múltiplas histórias dos diferentes grupos. Para ele não há democracia sem história. E o currículo de história para ser democrático precisa incluir essas histórias.



Me parece um absurdo que essas pessoas que entram na Universidade não tenham acesso as suas próprias histórias, as histórias, as memórias de seus grupos, de suas matrizes socioculturais, étnico-raciais, e isso é uma questão ao meu ver de democracia, apresentar essas histórias de mais ou menos, metade da população brasileira ao longo da formação desses sujeitos que vão, daqui a pouco lidar com a pluralidade, que é a sociedade brasileira, me parece uma obrigação além de ter um caráter ético e político, você tem essa perspectiva de democratizar o currículo mesmo, então eu faço esse esforço, uma espécie de ação afirmativa, é... Uma ação política, de trazer e de problematizar a História produzida na academia e também nas escolas, a partir da discussão e da problematização de determinados conteúdos curriculares que historicamente estiveram ausente e que a meu ver é uma questão de democracia que esses currículos estejam, pra que parte fundamental, mais da metade da população brasileira possa se reconhecer, participar do currículo, se ver representado num currículo. (AMILCAR, EN2, p.9).

A análise dos percursos dos professores bem como de seus atos de percorrer do lugar da docência e dos currículos objetivados por eles nestes percursos permitem pistas importantes para continuar pensando tanto a formação política quanto as possibilidades de um currículo de história que contribua para uma escola pública democrática. Pretendo na última conversa neste texto-tese, isto é, nas considerações finais a seguir, apontar algumas dessas possibilidades, assim como lançar bases para possíveis aprofundamentos posteriores desta pesquisa.

Referências:

BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. In: Revista @mbienteeducação, v. 2, p. 37-48, 2009.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v. 17, p. 515-539, 2017.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em tempos pós. In: Vera M F Candau; Antonio Flavio B Moreira. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 1aed.Petropolis: Vozes, 2008, p. 212-245.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação & Realidade, v.22, n.2, p.15-46, 1997.

LACLAU, E. New Reflexions on the Revolution of Our Time. London: Verso, 1990



LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação: ANPEd; Campinas: Autores Associados, s/v , n.19, p. 20-29, jan/fev/mar/abr. 2002.

MOUFFE, Chantal.. Sobre o Político. Martins Fontes, 2015.



As ocupações das escolas ensinam sobre o direito de aprender e a liberdade de ensinar

Fábio Freitas Moreira

Fernando Seffner

No dia 11 de maio de 2016, o grêmio estudantil do Colégio Estadual Coronel Emílio Massot (Porto Alegre) decidiu em assembleia com vários estudantes realizar a ocupação da instituição, em sintonia com movimento similar realizado pelos secundaristas de São Paulo em 2015. Os objetivos específicos da ação eram: conversar com representantes da Secretaria de Educação e do Governo do Estado para melhorar a infraestrutura da escola; voltar a receber de modo regular os repasses trimestrais de verbas e integrar novos professores nas lacunas do quadro docente. Havia também uma demanda política, que envolvia tentar bloquear as pautas que estavam sendo colocadas em evidência no poder legislativo como a PL 44/2016, que aborda a parceria público-privada – vista pelos alunos como uma mercantilização do ensino público – e um projeto de lei do movimento Escola Sem Partido, que visava proibição de supostas ideologias dentro da sala de aula. A partir daí, começaram a ocorrer uma série de ocupações pelos estudantes de ensino médio e fundamental de diversas escolas pelo Rio Grande do Sul, mobilizadas também por pais, moradores das comunidades inseridas e professores – que iniciaram uma greve da categoria em 13 de maio. Foram cerca de 146 escolas no Estado ocupadas num período de aproximadamente 42 dias, conforme dados das páginas sobre as ocupações das escolas disponíveis no Facebook e em outras mídias sociais.

Após um ano dessa movimentação, considerou-se pertinente, como um desdobramento do projeto de pesquisa que acompanhou as ocupações em Porto Alegre em diversas escolas, investigar de modo mais cuidadoso as aprendizagens dos alunos que delas participaram. Dessa maneira, estruturou-se um roteiro de entrevistas – embasados pelas leituras sobre história oral de Chartier (1988) e Errante (2000) – com questões que alimentam grupos focais e que buscam flagrar o que os alunos e as alunas consideraram como principais aprendizados do período das ocupações, agora distante cerca de um ano.

Foram realizadas entrevistas com 16 pessoas que participaram ativamente do movimento, entre alunos e professores, de sete escolas estaduais de ensino fundamental e médio, para análise do que se passou nas ocupações e o que esperar de um futuro após esse marco na história do movimento estudantil gaúcho. Tais informações foram postas em diálogo



com as entrevistas e extensa etnografia nas escolas realizadas no ano anterior durante o período de ocupação. Já foi possível perceber que há diferentes tipos de aprendizados, como aqueles referentes às relações de gênero; a noção de representação política; de como seria a “escola ideal” para os alunos; o modo como funciona a gestão do estado e a da educação em particular e a relação professor-aluno de maneira mais aprofundada. Isso tudo levando em consideração as ocupações como uma instância pedagógica, produtora de novas relações entre as identidades, e modificadora de elementos da cultura escolar.

Sobre as relações de gênero, em várias ocupações as lideranças foram femininas ou no mínimo tiveram forte presença de alunas na organização das atividades. As assembleias, conforme as entrevistas, demarcaram o empoderamento feminino perante as discussões e os debates entre o alunado, frente às tentativas de silenciamento. Isto gerou uma grande análise autocrítica dos próprios alunos perante a estrutura patriarcal que rege a sociedade e também a própria escola, colocando a paridade de gênero entre as principais pautas de cada ocupação. O posicionamento, durante as atividades, saiu do discurso e foi para a prática conforme relatos:

(...) foi muito bom porque tinham outras meninas e quem liderou mesmo foram as mulheres, e tinha muita coisa também, por exemplo, quando aconteciam as manifestações, os policiais não queriam falar com a gente, queriam falar com os meninos, então a gente percebia essa discriminação também, e a gente percebeu que também nós podemos ter voz, tinha uma menina por exemplo, que tinha muita dificuldade para falar, e com as ocupações ela começou a se impor e liderou as ocupações junto comigo. (D. – 14 anos)

A partir das discussões, os alunos produziram representações mais sofisticadas acerca dos mecanismos das políticas públicas, das representações políticas, das estratégias de luta política, das instâncias de luta e representação, das instituições que fazem a mediação das demandas sociais. Entre as mais recorrentes epifanias do movimento, a percepção sobre as ações e o consequente descaso do estado para com a educação foi o principal estímulo para o prosseguimento das atividades nas escolas. As tentativas de negociações com os órgãos governamentais, na maioria das vezes, foram frustradas com respostas negativas ou que não contemplassem todas as pautas contestadas. As conversas realizadas durante as assembleias também serviam para que todos os participantes ficassem inteirados sobre quais eram as justificativas para a ocupação e quais eram as respostas destas reuniões com o secretariado estadual, acrescentando em suas experiências uma maior conscientização em relação à luta em prol da educação. Os professores que apoiaram o movimento perceberam o quão ousado e maduro estava o desenvolvimento do movimento dos estudantes:

(...) tem um ganho de uma ação inovadora, que passam dizendo o tempo todo que os secundaristas não estão interessados na escola e daí tu vê um movimento que parte



deles e que mostram que eles estão mais atentos a esse tipo de situação. Então acho que a questão da inovação, de perceber o quanto as instituições estão preparadas pra esse tipo de reivindicação, nesse ponto positivo do macro. (S. – 45 anos)

As pautas também não eram apenas específicas de cada escola, a cada vez que os debates se tornavam mais amplos entre os próprios ocupantes e os professores. Além das discussões sobre os problemas que cada escola enfrentava, começava a se colocar uma pauta comum entre todos os estudantes que atingia o âmbito legislativo nacional. Dois projetos de lei que estavam em votação pela câmara federal eram visados pelos estudantes como forma de ataque a educação brasileira. A PL 44/2016 que visava a parceria público-privada (PPP) nas escolas estaduais e a PL 190/2016, conhecido como projeto Escola Sem Partido, que tinha como fundamento acabar com a suposta “doutrinação” determinada pelos professores, eram duas das principais ameaças para sucatear e regredir a educação básica, já prejudicada com a reforma do ensino médio e o congelamento dos recursos para educação, efetuada pelo governo de Michel Temer. Sem falar na tentativa desenfreada dos setores conservadores de abolir das escolas os estudos de gênero, para manter intacta a normatização de características imposta às crianças.

Um acordo entre movimentos estudantis ligado a partidos políticos e a Câmara de Vereadores de Porto Alegre, sobre uma possível desocupação em prol de algumas pautas superficiais, foi o divisor de águas do movimento. Vários estudantes, que não participaram dessa conversa, romperam com as entidades partidárias e fundaram seu próprio grupo de organização das ocupações, o Comitê das Escolas Independentes (CEI). Esse acontecimento causou uma rachadura na diretriz ideológica e promoveu uma disputa sobre quem iria liderar o movimento: siglas ligadas a partidos ou os próprios estudantes? A CEI surge então como forma de ativismo emergente para combater medidas não abrangentes de movimentos sociais consolidados dentro das ocupações, outro aspecto bastante encontrado nas falas sobre representação política. Ou seja, as ocupações representam uma nova modalidade de luta, experimentada pelos jovens secundaristas no Brasil, e elas acabam por produzir fricções com as instituições que tradicionalmente representam estudantes no país, e produzem novos modos de gerir a própria luta. As ocupações foram um empreendimento fortemente coletivo, então elas geraram um debate sobre formas de representação política mais horizontais e coletivas.

Outro fator elucidativo importante mencionado pelos estudantes foi o auto-aprendizado. Viver em coletividade trouxe novas perspectivas aos adolescentes no que tange a conexão ao outro e ao lugar que está ocupando. Tornar-se pertencente à escola, antes lugar de obrigação e compromisso, mudou completamente qual o significado do local àquelas pessoas. E não foram apenas os protagonistas das ocupações que aprenderam. Professores, pais e moradores



adjacentes à comunidade escolar acompanharam de perto o processo da atividade e boa parte destes, apesar dos estranhamentos e ponderações iniciais, apoiaram os estudantes e os auxiliaram na manutenção das ocupações em alguns casos, percebendo a capacidade de luta dos estudantes. Todavia, muitas também foram as ameaças de pais e pessoas contrárias à manifestação, aliadas às matérias publicadas pela grande imprensa, que relacionaram o movimento com vandalismo, baderna e promiscuidade (SEFFNER apud CATTANI, 2017). Ainda assim, os alunos conseguiram formalizar justificativas e se posicionaram de forma firme e combativa contra todos os protestos contrários à luta pela educação. Viver junto com os colegas, apesar dos pesares, trouxe várias aprendizagens em relação à luta coletiva pela educação, conforme este relato a seguir

(...) eu sinto falta de viver em coletividade, é muito bom e tu aprender de outra forma, aprender as vezes não só uma matéria ou alguma coisa, tipo, quando tu vive com 30 pessoas tu aprende muita coisa. Daí tem pessoas que são bem difíceis de lidar mas tu tem que lidar e eu não sinto falta nem do frio nem da fome. E das brigas tipo, toda ocupação que eu já fui, as brigas são tipo por questões de limpeza, essas coisas chatas, mas eu sinto bastante falta de dormir com um companheiro que tu sabe que são de luta, e que tão pensando num futuro e não só no teu futuro mas no futuro de diversas pessoas (P. – 16 anos)

Além das entrevistas, foram pesquisadas e lidas, a fim de dar maior embasamento à pesquisa, fontes escritas sobre as ocupações. Durante as entrevistas, percebemos que os alunos tinham influências de outras atividades de ocupação realizadas em outras localidades. Os estudantes do Chile em 2006 fizeram uma ação precursora ao movimento estudantil secundarista da América Latina, a chamada Revolução dos Pinguins. Os protestos tinham como objetivo a gratuidade do sistema escolar público básico e universitário, e as ações tinham como principal característica a vestimenta formal, ou seja, a utilização do terno como marca representativa do movimento, cuja alusão deu o nome ao processo de revolta. Outro momento de referência importante foram as ocupações dos secundaristas de São Paulo nas escolas em 2015. O motivo foi o anúncio do governo do Estado de fechamento de várias escolas públicas e a tentativa de implantação do ciclo único nas instituições de ensino, ou seja, os alunos teriam que mudar de escola durante os três anos do ensino médio. Em resposta, os estudantes executaram as ocupações em cerca de 220 escolas na capital e no interior do Estado. Outros movimentos de referência foram as ocupações no Rio de Janeiro em março de 2016 e no Paraná em abril do mesmo ano.

Nos últimos anos, ocorreu uma onda de ocupações como forma de tentativa de obtenção dos direitos dos manifestantes e de resistência. Esse tipo de protesto, que alguns movimentos sociais como o MST (Movimento dos Sem-Terra) utilizam como estratégia principal de luta,



explodiu em outros meios que normalmente não ocupam seus espaços como forma de enfrentamento às autoridades, como o movimento estudantil e o trabalhista aqui no Brasil. Com essas referências, explica-se a abordagem depreciativa da imprensa corporativa e dos setores de direita que argumentam sobre a suposta “selvageria” desses grupos

Autoras/es no mundo inteiro começam então a abordar de maneira mais profunda essa modalidade de luta, não apenas como prática social mas também como performatividade política. Judith Butler (2015) analisa a ocupação como uma manifestação coletiva dos corpos que querem se sentir existentes e atuantes contra as normatividades políticas que são impostas pela sociedade, como a hierarquia e a mecanização das ações. Como exemplo, mencionamos a fala de uma aluna em relação à mudança de comportamento coletiva entre meninos e meninas no que tange a hegemonia da relação de poder:

(...) olha, eu nunca vi ninguém me xingando ou algo assim, sobre eu ser mulher, os guris chegavam e falavam ‘ah, vai lá que tu sabe falar’ então me senti bem ao mesmo tempo porque os guris souberam respeitar não só as minhas opiniões mas por eu ser mulher, porque eu sou uma pessoa que gosta de falar o tempo todo, eu gosto de botar a minha opinião, então foi bem legal eu ter participado porque além de eu respeitar as pessoas, as pessoas me respeitaram. (N – 16 anos)

O período da ocupação é também entendido também como uma pedagogia cultural, ou seja, as escolas durante o período das ocupações funcionaram como artefatos pedagógicos, que permitiram aos alunos e alunas que por ali circulavam uma série de experiências, que se traduziram em aprendizados tanto da vida política quanto de temas específicos, por conta das oficinas que foram realizadas sobre os mais variados assuntos. Trabalhamos também com a noção de experiência, explicitada por Larrosa (2002), não como algo que aconteceu simplesmente, mas como o que fazemos com o que nos aconteceu, e desta forma direcionamos a pesquisa para saber o que os alunos e alunas, e de modo indireto professores e direções de escola, fizeram com as experiências do período das ocupações.

Os conceitos de “biocapitalismo” e “multidão” também podem ser observados neste trabalho como se o segundo fosse uma resistência ao primeiro. O sistema capitalista tomou proporções tão grandes na atualidade que ele não se introjeta no ser humano somente no expediente laboral ou em situações relativas ao trabalho e aos serviços, agora ele estaria em tudo o que envolve relações sociais em vários mecanismos como a propaganda, o consumo, entre outros. (NEGRI, 2015). Não apenas com adultos, mas com todos os participantes da sociedade, afetando também crianças e adolescentes através das redes sociais e também das escolas. Então, aparece o conceito de multidão, onde há uma multiplicidade de pensamentos e ideais que, em conjunto, desenvolvem a criatividade, a comunicação e a auto-organização – o



contrário das definições de “povo” e “massa”. É a diferença que se destaca sobre a indiferença das massas. As ocupações, devido à atuação e organização dos alunos/as, se tornam um exemplo prático de multidão. Conforme os autores que debatem esse tema:

O povo é uno. A multidão, em contrapartida, é múltipla. A multidão é composta de inúmeras diferenças internas que nunca poderão ser reduzidas a uma unidade ou a uma identidade única – diferentes culturas, raças, etnias, gêneros e orientações sexuais; diferentes formas de trabalho; diferentes maneiras de viver; diferentes visões de mundo; e diferentes desejos. A multidão é uma multiplicidade de todas essas diferenças singulares. (HARDT; NEGRI, 2005, p. 12)

Através desse estudo, pôde-se perceber as compreensões dos estudantes secundaristas acerca de dois importantes movimentos no país, aqueles que agrupam ativistas em torno das bandeiras políticas conhecidas como escola sem partido e ideologia de gênero. Também foi possível perceber as diferentes valorações dos estudantes acerca do tema da gestão democrática da escola e da cultura escolar. O objetivo do nosso projeto de pesquisa atual é dialogar com os alunos que passaram por essa experiência, bem como com professores e direções das escolas, para colher impressões acerca destes aprendizados, que por vezes não guardam uma conexão direta com o atendimento ou não das pautas de luta do movimento das ocupações, mas revelam outros aprendizados. A importância desta análise também consolida-se pelo fato de que cada escola teve suas particularidades, sejam nas conquistas, nas lacunas, nos próprios aprendizados e principalmente, na percepção de que só a luta consegue mudar o retrocesso e que as ocupações foram a principal instância de aprendizado político que as alunas/os tiveram.

BIBLIOGRAFIA

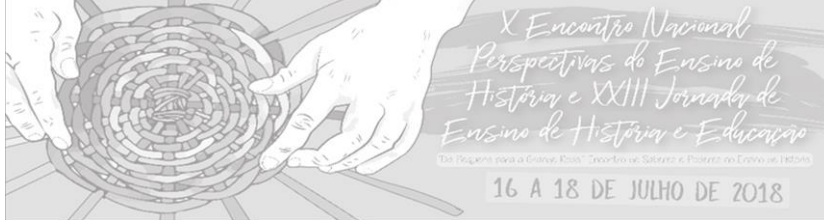
CATTANI, Antônio David (org.). *Escolas ocupadas*. Porto Alegre: Cirkula, 2017.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro: do leitor ao navegador, conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: UMESP/IMESP, 1999.

ERRANTE, Antoinette. **Mas afinal, A Memória é de Quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar**. In: *História da Educação*. Vol. 4 – n. 8. Pelotas: UFPel. Setembro, 2000, p. 141 – 174.

GOMES, Luís Eduardo. **Um ano depois, estudantes celebram reformas e conscientização como legados das ocupações**. In: *Jornal Sul 21* (online), matéria do dia 11/05/2017. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/jornal/um-ano-depois-estudantes-celebram-reformas-e-conscientizacao-como-legados-das-ocupacoes/>. Acesso em: 08/10/2017.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multidão*. Rio de Janeiro: Record, 2005.



LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, n.19. Campinas: UNICAMP, 2002.

NEGRI, Antonio. **Biocapitalismo.** São Paulo: Iluminuras, 2015.



O cotidiano em Lukács: contribuições para o debate da neutralidade

Felipe Dias de Oliveira Silva¹

Introdução

Neste texto problematizamos o tema da neutralidade no ensino de História à luz de um movimento de pesquisa em andamento que toma a obra lukacsiana como objeto. O mergulho na trajetória intelectual do autor, ao revelar a atualidade de sua obra, oferece uma perspectiva para pensar as diferenças entre as concepções de ensino de História defendidas pela comunidade dos pesquisadores debruçados sobre o campo e a que se situa ancorada em programas *outsiders* a uma educação considerada democrática, como Escola sem Partido (ESP).

O ESP é caracterizado em linhas gerais pela elaboração de anteprojetos de lei para diferentes instâncias legislativas no país no intuito de “inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos”². Apesar disso, de acordo com Penna³ o programa carece de definições claras destes conceitos nos artigos de seus múltiplos projetos de lei. Como solução, o Escola sem Partido aponta a neutralidade no ensino de temas prescritos e a relegação da educação moral à família.

No cenário em que o ensino de História está posto em diferentes debates públicos, vêm à tona discursos sobre suas possíveis *finalidades*, funções. Estas engendram-se através da percepção de algum problema no presente, uma questão socialmente viva, *necessidade* da vida social. As alternativas propostas - como a neutralidade no ensinar - são fruto desta relação entre necessidade e finalidade que, na relação com seu lugar social, é pautada por valores diferentes. Para pensar tal relação, o texto evidencia a atualidade do pensamento de Lukács através de duas vias: meu encontro com o autor através de problemas notados na realidade do meu percurso na graduação em Licenciatura em História e a relevância de suas produções articuladas à sua trajetória de vida ao longo do século XX.

¹ Mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora sob orientação da Prof^ª Dr^ª Sonia Regina Miranda. Email: felipediastrabalho@gmail.com

² FAQ - O que é o Programa Escola sem Partido? Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/faq>. Acesso em: 05/05/2018.

³ PENNA, Fernando. **Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora**. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.) *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 46.



Posteriormente, o mergulho em Lukács é colocado em diálogo com Elsie Rockwell e Paul Ricoeur, autores que contribuem para a construção do ensino de História como um campo de saber específico. Nestas correspondências, trazemos algumas problematizações em forma de perguntas que tangenciam o tema da neutralidade como resultado de decisões, portanto, finalidades pautadas por valores que mediam suas relações com as necessidades postas.

Lukács: um problema que convida a pensar

A obra de Georg Lukács, produzida ao longo de mais de seis décadas de um trabalho intelectual rigoroso e circunspecto e através de uma evolução teórica e ideológica muito complexa, constitui um verdadeiro *problema* no interior do pensamento do século XX. (Netto, 1984, p. 7, grifo do autor)

A frase acima encontra-se em um livro de José Paulo Netto que marca meu contato com o autor. A obra citada era parte da bibliografia da disciplina “Tópicos especiais em teoria social” no curso de serviço social da UFJF em 2016 que decidi participar. Fui como ouvinte e não acompanhei a disciplina inteira, mas lá encontrei a possibilidade de diálogo entre a academia e a militância, a qual Lukács já influenciava.

O que motivou minha participação em tal curso foi tentar encontrar novas perspectivas para problemas que tangenciavam dois elementos da minha vida: a militância política e ser professor de História. Vivíamos o contexto do golpe nessa época. Manifestações vestidas de verde e amarelo com políticos investigados, patos, pixulecos, cartazes com pedidos de impeachment, intervenção militar, rogando para o Brasil não virar Cuba eram cobertas cotidianamente pela mídia hegemônica. Nesse cenário, observamos o crescimento de um conservadorismo de tipo reacionário em relação às pautas morais, em que a democracia ia sendo posta em questão⁴. A votação do impeachment na Câmara dos deputados com 367 votos favoráveis justificados através de “Valores universais comuns que lastreiam muito do comportamento na vida cotidiana das pessoas, como família, vida, esperança e fé, foram fartamente usados pelos deputados, que de certo modo se puseram na posição de prestar contas a seu eleitorado” (PRANDI; CARNEIRO, 2018, p. 5) chancelou a situação. Daqui partiram dois problemas concatenados entre si.

O primeiro emerge no cenário da militância e nos leva a pensar a esfera da cotidianidade. Tal como o voto dos deputados no processo do golpe, o debate político se inaugura a partir de demandas da vida cotidiana. Na militância, costumávamos realizar nosso trabalho de agitação

⁴ BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. *Serv Soc. Soc*, n° 128, São Paulo, 2017, p. 87.



e propaganda no diálogo com as bases da população. Nestas conversas, a reação usual de quem encontrávamos frente a uma agenda de lutas anticapitalista deixava evidente o descompasso entre as propostas do partido e aquelas ancoradas na vida cotidiana, na religiosidade, no trabalho e na família do cidadão não militante. Que fazer diante disso? Procurei respostas no mergulho em diferentes pensadores da tradição marxista. Assim me encontro pela primeira vez com Lukács, que em contrapartida ofereceu óculos para ler o mundo completamente novos, reflexo da busca do filósofo, ao fim da vida, por um renascimento do marxismo⁵, diferenciando-se das interpretações mecanicistas e escatológicas que costumavam defrontar-se a mim como estudante de licenciatura em História e militante de um partido de esquerda. Movido por diálogos com colegas, mergulho em sua monumental *Estética* (1968), onde encontro um desenvolvimento de proposições estéticas a partir de uma via inesperada. Em sua investigação pautada pela gênese e particularidade dos fenômenos estéticos, Lukács caracteriza linhas gerais de uma *ontologia da vida cotidiana*. Mesmo com o engajamento militante organizado se esvaindo, o interesse por Lukács permanece através do movimento de pensar a particularidade do fazer-se objetivo do homem na vida cotidiana como tarefa permanente, inaugurando novas objetivações - como a arte e a ciência⁶, fundando tradições⁷, mediando relações humanas mais complexas⁸, constituindo-se como *locus* altamente mutável⁹, características que revelam um “rasgo esencial del ser y el pensar cotidianos: la vinculación inmediata de la teoría y la práctica.” (LUKÁCS, 1968, p. 44.).

O segundo, por outro lado, parte da preocupação com o futuro da minha prática docente como professor de História. O terreno do golpe era fértil para o crescimento de pautas morais reacionárias, as quais sempre apelavam para o não debate de questões socialmente vivas como o gênero, a raça e a classe que, longe de serem *natureza humana*, são frutos do desenvolvimento histórico do gênero humano, ainda que de maneira desigual e contraditória. O fenômeno descrito pode ser acompanhado pelo mapa¹⁰ interativo de projetos de lei “Escola sem Partido” criado pelo movimento Professores contra o Escola sem Partido que demonstra o crescimento do programa através de projetos de lei. Surge então o movimento de pensar, em tal cenário, como o Ensino de História e seus agentes constitutivos devem se posicionar diante do panorama

⁵ NETTO, José Paulo. Lukács: o Guerreiro sem Repouso. Editora Brasiliense. São Paulo, 1984, p. 74.

⁶ LUKÁCS, György. *Estética: Cuestiones preliminares y de principio*. Ediciones Grijalbo: Barcelona, 1966, p. 11-12.

⁷ Ibid, p. 44.

⁸ Ibid, p. 42.

⁹ Ibid, p. 44.

¹⁰ Acesso: <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1AbaBXuKECclTMMYcvHcRphfrK9E&ll=-19.543113295185144%2C-48.67770285&z=6>. Visto em: 15/05/2018



generalizado de ataques a uma educação democrática e emancipadora? A preocupação de Lukács com o cotidiano agora em conjunto com refletir, a partir de *Para uma Ontologia do ser social II*, em que lugar se encontra a Educação na práxis humana, nos ajuda a perceber a existência de “diferencias cualitativas entre los reflejos de la realidad, entre sus elaboraciones mentales en la ciencia y en la cotidianidad” (LUKÁCS, 1968, p. 46) que, apesar de não se constituírem como uma dualidade rígida e insuperável¹¹ podem ser fruto de ontologias distintas, de onde “brotam lutas abertas entre concepções ontológicas objetiva e cientificamente fundadas e outras apenas ancoradas no ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 95).

Neste movimento, ingresso em uma bolsa de monitoria de disciplinas sobre Ensino de História e realizo minha monografia buscando estabelecer caminhos para pensar o cotidiano em Lukács e o Ensino de História, fator de meu ingresso no programa de pós graduação em Educação em 2018. Nasce aqui uma utopia político-educacional (PACIEVITCH, 2010) através de valores arraigados em concepções de mundo capazes de ressignificar minha relação com a docência. Mais do que oferecer respostas ou métodos prontos, a ontologia de Lukács nos leva a extrair consequências mais amplas em um processo de antropomorfização do devir homem do homem, uma maneira radicalmente nova no relacionar-se com o mundo.

Vida e obra como problema

Em uma trajetória intelectual de mais de seis décadas, Lukács produz um conjunto de obras extenso, diverso e rico¹². Em suas elaborações, encontramos no princípio uma profunda recusa ao estilo de vida burguês na Hungria, seguida pela adesão ao marxismo, o obscuro período sob o regime stalinista e a produção de suas obras tardias. A contracena entre vida e obra do autor permitem perceber sua capacidade de leitura crítica da realidade, notando as condições materiais da vida e formulando-os como problemas, muitos destes inacabados, embora latentes como caminhos ainda pouco percorridos mas necessários nos dias de hoje.

Para lidar com o desafio de tecer tal relação, buscamos situar as fontes que estão sendo investigadas no meu percurso em andamento através da delimitação de suas produções tardias como um momento específico de sua vida. Neste período, Lukács se empenha em repensar diversos temas já presentes em outras obras, como o cotidiano, a estética, o fazer-se humano

¹¹ LUKÁCS, György. Estética: **Cuestiones preliminares y de principio**. Ediciones Grijalbo: Barcelona, 1966, p. 46. A não constituição de uma dualidade rígida e insuperável entre cotidianidade e ciência, para Lukács, revela-se no fato de que a ciência, apesar de fundar-se em relativa autonomia, busca dar respostas às necessidades inauguradas pela vida cotidiana.

¹² NETTO, José Paulo. Lukács: o Guerreiro sem Repouso. Editora Brasiliense. São Paulo, 1984, p. 7.



historicamente que engendra a relação entre teleologia e causalidade. Daqui nasce sua ontologia, base para a ambição de escrever uma *Ética*. Situar suas produções tardias nos impele a dois movimentos.

O primeiro caracteriza-se por observar o caráter problemático da evolução de seu pensamento¹³. Diversas são as interpretações dos comentadores de suas obras, o único consenso na construção de marcos temporais é que ao fim da Primeira Guerra Mundial Lukács adere ao marxismo. Além disso, momentos ainda obscuros de sua biografia como a prisão do autor pelo regime stalinista em 1941 e tentativas de desacreditar seu pensamento até os dias de hoje, como, por exemplo, em fechar o *arquivo Lukács*¹⁴, engendram desafios no pensar a relação entre vida e obra do autor. O segundo, por através do diálogo com comentadores da obra lukacsiana buscar as particularidades de sua produção tardia em relação ao restante de sua vida.

O interesse de Lukács pela filosofia foi recorrente desde sua juventude, quando permaneceu como um outsider¹⁵ dos círculos intelectuais de sua época. Apesar disso, sua trajetória enquanto jovem pensador foi rica pelo sentido que o autor deu à sua recusa ao modo de vida burguês através da via estética ao procurar uma nova alternativa para pensar as formas culturais¹⁶. Para isso, inspirou-se no criticismo de Kant e na tradição sociológica alemã inaugurada por Tönnies, contrapondo sociedade e comunidade¹⁷. O principal marco deste período foi a obra *A alma e as Formas* (1910) que, de acordo com “Goldmann, antecipa muito do moderno existencialismo.” (NETTO, 1984, p. 20) Sua visão trágica de mundo o encaminhou para uma interpretação messiânica da ação, em muito influenciada pelas relações que o autor travou com Ernst Bloch em 1910 e pela sua participação do círculo de Max Weber no centro universitário de Heidelberg. Nesse período se deu o trânsito de sua matriz teórica do universo de Kant para Hegel. Foi o momento de publicação d’*A Teoria do Romance*, em que a totalidade foi posta como categoria central para perceber a heterogeneidade do mundo moderno. Posteriormente, Lukács alistou-se no serviço militar em 1915 e se politizou rapidamente,

¹³ Ibid, p. 8.

¹⁴ Recebi tal informação por meio de um correio eletrônico endereçado a diversos pesquisadores do pensamento de Lukács no mundo. O email, de autoria dos Prof. Dr. Axel Honneth (Institut für Sozialforschung ,Germany) Prof. Dr. Miguel Vedda (University of Buenos Aires, Argentina) Dr. Antonino Infranca (University of Buenos Aires, Argentina – HAS, Hungary) Prof. Dr. Andrew Feenberg (Simon Fraser University, Canada) Jean-Pierre Morbois - Translator, reiterava as constantes tentativas de desmantelamento do Arquivo Lukács na Hungria pela Academia Húngara de Ciências e pedia a colaboração em assinar uma petição, já rubricada por centenas de pesquisadores ao redor do mundo, repudiando tal situação.

¹⁵ Ibid, p. 9.

¹⁶ Ibid, p. 15.

¹⁷ Tönnies, Ferdinand, 1855-1936. *Community & Society (Gemeinschaft Und Gesellschaft)*. East Lansing :Michigan State University Press, 1957.



inspirado pelo movimento bolchevique na Rússia czarista. Aqui o problema da moral aparece. Pode o bem partir do mal? É possível se chegar à verdade mentindo? Com estas questões se abre uma fratura: a adesão de Lukács ao comunismo, marcada por uma ruptura que é feita de corte e continuidade¹⁸.

Inaugurando o período intermediário¹⁹, situamos o envolvimento de Lukács na prática política. Daqui surgem componentes importantes para pensar tanto a obra tardia do autor, quanto a transformação de suas motivações éticas por razões teóricas²⁰, fundamentando sua opção pelo comunismo. Assim, Lukács ingressou no PC húngaro e trabalhou como Vice Comissário do Povo para a Educação Pública na experiência da comuna húngara que durou 133 dias. Refugiando-se em Viena com o fim da comuna, Lukács entrou em contato com a perspectiva materialista necessária à compreensão da obra marxiana como um estatuto ontológico. A questão ética, o voluntarismo e o esquerdismo²¹ tornaram-se traços centrais de seu pensamento na época. Daqui surge, em 1922, *História e Consciência de Classe (HCC)*, obra marcada pela interpretação hegeliana de Marx, amplamente aclamada no marxismo. HCC serviu de inspiração para a Escola de Frankfurt, *Ser e Tempo* de Heidegger e diversos intelectuais do período²². Nos anos 1930 Lukács encaminhou-se a Moscou para trabalhar no instituto Marx-Engels-Lênin. Neste período, o clima instaurado pelo stalinismo e a distância de outros círculos intelectuais enveredam seu movimento. Com textos carregados de *citações protocolares*, artifício para escapar da censura, Lukács lutou contra o sectarismo do regime stalinista e contra o *realismo socialista*, que inaugurou uma arte de tendência, criada apenas para sustentar uma determinada tese. Contrapõe a esta expressão o realismo crítico burguês - Goethe, Tolstói e Balzac - ao se debruçar sobre as formas estéticas, a narrativa e a dialética entre singular e universal. Seu regresso a Hungria foi marcado por uma ampla campanha de descrédito ideológico por J. Szigéti, ex aluno seu, e pela perda de sua cátedra em 1956 ao criar um fórum livre de debates. Nele, Lukács fez campanha pela democratização do país e fundou a revista *Tomada de Posição*²³.

¹⁸ Ibid, p. 28.

¹⁹ Não há consenso quanto a existência de um período intermediário na trajetória de Lukács. Entretanto, consideramos para a escrita deste texto a necessidade de tal delimitação em virtude da diferença substancial deste momento e de suas fases de juventude e tardia.

²⁰ Ibid, p. 30.

²¹ Ibid, p. 36.

²² Ibid, p. 40.

²³ Ibid, p. 68.



No isolamento causado pelo descrédito ideológico, iniciou-se um novo momento de sua vida intelectual: sua fase tardia. Com o fim da autocracia stalinista, o autor anunciou o início da construção de sua *Estética*, a qual já fizemos referência neste texto. Sua preocupação no momento eram as deformações que o stalinismo, o mecanicismo, o dogmatismo vulgar causaram no pensamento marxista. Para Lukács, o stalinismo era um método que se desdobrava em duas frentes: “em política, um oportunismo taticista; na cultura, o administrativismo burocrático que engendra o dogmatismo.” (NETTO, 1984, p. 73). A busca por um marxismo autêntico, livre de dogmas, marcado por notar no pensamento marxiano a elaboração de um estatuto ontológico o leva a deduzir que os clássicos são necessários, mas insuficientes para se entender a dinâmica do capitalismo tardio. O primeiro tomo de sua *Estética*, publicada em 1963, deixa evidente a tentativa de Lukács em repensar os principais elementos constitutivos de suas produções anteriores. Este movimento marca profundamente seu último estágio intelectual que ambicionava a escrita de uma *Ética*, síntese de toda sua evolução intelectual, problema presente já em sua juventude, mas que termina não sendo realizada²⁴.

Dialogando com Lukács

Ao invés de apresentarmos de maneira sintética as principais características do pensamento cotidiano na *Estética* e a relação do complexo da Educação com a reprodução social da vida na ontologia de Lukács, estabelecemos um diálogo entre alguns complexos presentes na obra tardia lukacsiana e outros autores, já considerados importantes para a constituição do ensino de História como campo. Nesta conversa, o tema do cotidiano e sua dimensão histórica é o eixo central que nos leva, posteriormente, a pensar o aspecto temporal através das categorias do pôr teleológico e da causalidade que, em Lukács, engendram a práxis social. Não trouxemos nenhuma resposta pronta, até porque nossa pesquisa está em andamento. Pelo contrário, através da tentativa de pôr elementos do pensamento de Lukács no cerne de discussões contemporâneas, buscamos novas perguntas, problemas, questões socialmente vivas que tangenciam o ensino de História, pontos de partida para discussões teóricas mais aprofundadas sobre a *natureza* dos projetos de Educação, democráticos ou não, presentes no debate midiático contemporâneo.

Em *La Escuela Cotidiana* (1995), Elsie Rockwell apresenta resultados provenientes de análises etnográficas de diferentes espaços escolares. Para conduzir sua investigação, a autora foca seu olhar no cotidiano da escola. Esta lente diferente, propiciada pelos estudos

²⁴ Ibid, p. 77.



etnográficos, revela uma série de mecanismos, agentes e fatores presentes no cotidiano escolar que, apesar de muitas vezes não serem notados, constituem bases importantes para a vida escolar como um todo. Um elemento percebido por Rockwell em seus estudos etnográficos é o de que a realidade cotidiana escolar se transforma imprevisivelmente e, a partir daí, as práticas escolares alteram-se (ROCKWELL, 1995). Neste mesmo sentido Lukács caracteriza a vida cotidiana pela vinculação imediata entre teoria e prática²⁵. O trabalho e a linguagem, tomados pelo autor como elementos fundamentais da vida cotidiana, revelam que os aparentes motivos das ações humanas encontram-se na cotidianidade e, frequentemente, os costumes e a tradição ocupam papéis decisivos neste processo²⁶.

A conexão imediata entre teoria e prática evidenciada no processo de trabalho, que carrega em si as categorias do pôr teleológico e de sua realização, revela um certo tipo de materialismo espontâneo em que

el hombre de la vida cotidiana reacciona siempre a los objetos de su entorno de un modo espontáneamente materialista, independientemente de cómo se interpreten luego esas reacciones del sujeto de la práctica. Este hecho se sigue sin más de la esencia del trabajo²⁷. (LUKÁCS, 1966, p.46)

A particularidade da vida cotidiana derivada do materialismo espontâneo e da vinculação imediata entre teoria e prática nesta forma de objetivação, de acordo com Lukács, revela dois elementos importantes que nos conduzem novamente ao diálogo com Rockwell. Em primeiro lugar há a constatação de que nenhuma concepção de mundo impede tal relação; “ni el más fanático berkeleyano²⁸, cuando al cruzar la calle evita un automóvil o espera que éste pase, tiene la sensación de estar entendiéndoselas con su propia representación” (LUKÁCS, 1966, p. 48, nota de rodapé nossa). Por outro lado, as consequências do materialismo espontâneo para visões de mundo já fixadas tendem a ser escassas ou nulas. “Con toda la comodidad, sin que la contradicción llegue siquiera a aflorar subjetivamente, puede coexistir en la consciencia humana con representaciones idealistas, religiosas, supersticiosas” (LUKÁCS, 1966, p.48). O cotidiano se constrói, portanto, em um terreno no qual os mais variados valores presentes na consciência humana convivem. Nele, forma mais imediata da vida social, se ancoram concepções de mundo que podem ser radicalmente diferentes daquelas que fundam a epistemologia das ciências contemporâneas sem problema algum. Rockwell (1995)

²⁵ LUKÁCS, György. *Estética: cuestiones preliminares y de principio*. Grijalbo: Barcelona, 1966, p. 44.

²⁶ *Ibid*, p. 44.

²⁷ De acordo com Lukács, todo processo de trabalho pressupõe um conjunto de fatores capazes de determiná-lo e a consciência humana recebe isso espontaneamente, como entidades que existem e funcionam independentemente dela.

²⁸ Referente a George Berkeley, filósofo idealista irlandês.



volta a contribuir para pensarmos, a partir daí, a escola como um lugar que reproduz, em seu cotidiano, diferentes relações sociais, que podem atuar reproduzindo as estruturas de poder e os costumes ou demarcar processos de resistências.

Continuamos o diálogo recorrendo a Bona (2010), quando defende que em Paul Ricoeur é possível encontrar elementos para construir uma epistemologia da História que possua o sujeito em seu centro²⁹. A necessidade de constituir uma relação entre sujeito e objeto (História) pela via da epistemologia já revela a existência de um campo de disputa sobre qual será a fala legítima em relação ao passado³⁰. Neste sentido, a perspectiva de Ricoeur em conceber o texto como uma obra marcada pelo seu constante inacabamento, que se dota de sentido na referência ao mundo mobilizada pelo leitor em sua interpretação, nos leva a perceber tanto o papel fundamental que a hermenêutica ocupa na construção do conhecimento histórico³¹ quanto que o movimento de referência ao mundo, a princípio necessário para o trabalho do historiador, não exclui de seu processo a ontologia que dá os valores a estas referências. Através dela, Ricoeur constrói um complexo: o da interpretação. Neste, explicação e compreensão são suas partes constitutivas. Sendo assim, a objetivação de uma epistemologia da História é necessariamente produto mediado pela referência ao mundo do historiador. O que garante a veracidade do processo? De acordo com a interpretação de Bona sobre Ricoeur, é a existência de uma ética que atribui *valores* ao trabalho do historiador que chancela o caráter de objetividade de um discurso histórico. Retornando a Lukács, podemos perceber que a constituição da ciência funda-se em horizontes ontológicos³². Estes, por sua vez, independentemente do grau de consciência sobre isso, são amplamente influenciados pela sociedade através de diversos componentes, como a própria vida cotidiana ou a fé religiosa, criando representações que se condensam em um poder social³³.

Com o adensamento das problematizações presentes neste texto, sempre tangenciando o tema da neutralidade e da intencionalidade como necessidade para o fazer-se humano objetivamente, nos sentimos aptos a encerrar o texto lançando, como fruto dos debates aqui presentes, problemas, em formas de perguntas, que podem nos ajudar a tecer novos olhares acerca da tese da neutralidade.

²⁹ BONA, Aldo Nelson. **Paul Ricoeur e uma epistemologia da história centrada no sujeito**. Tese (Doutorado em História), Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010, p. 17.

³⁰ *Ibid*, p. 14.

³¹ *Ibid*, p. 73.

³² Lukács, György. **Para uma Ontologia do Ser Social - volume 2**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013, p. 96.

³³ *Ibid*, p. 95.



Problematizamos: Que tipos de aproximações e distanciamentos podemos notar entre as pesquisas com os cotidianos escolares e a ontologia da vida cotidiana de Lukács? A dimensão temporal, constituída para Lukács através de uma relação dialética entre teleologia e causalidade pode se constituir como ancoradouro para tal debate? Observando a práxis social no tempo, a História, os diferentes reflexos da realidade na consciência se constituem por meio dos diferentes lugares em que pomos a teleologia ao longo do tempo? O que significa, para o Ensino de História, o ensino de uma História neutra? De que maneira tal discurso se relaciona com as raízes positivistas da historiografia do século XIX, coincidentemente, século também que dá forma à estrutura escolar que perdura até os dias de hoje? Há, por detrás de tais demandas de setores da sociedade civil alguma ontologia, ou seja, alguma maneira de compreender-se e enxergar-se “ser” como pano de fundo, como referência à leitura do mundo pelos reclamantes por um ensino asséptico de ideologias? As concepções de História ancoradas na vida social cotidiana, na religião, na lógica do mercado aproximam-se ou diferem-se dos fundamentos ontológicos que fornecem as bases da construção da epistemologia da História e de seu ensino na contemporaneidade? É possível ter uma escola sem partido?

Referências

- BONA, Aldo Nelson. **Paul Ricoeur e uma epistemologia da história centrada no sujeito**. Tese (Doutorado em História), Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin, **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serv Soc. Soc**, nº 128, São Paulo, 2017, p. 85-103.
- COSTA, Lúcia Cortes. A estrutura da vida cotidiana: uma abordagem através do pensamento lukacsiano; **Revista emancipação**, v. 1, n. 1, 2001.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.
- LUKÁCS, György. Estética: **Cuestiones preliminares y de principio**. Ediciones Grijalbo: Barcelona, 1966.



_____. **Para uma Ontologia do Ser Social - volume 2.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

_____. **O Romance Histórico.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

_____. **Introdução a uma estética marxista;** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: Elementos para uma análise marxista.** São Paulo: Cortez, 2015.

NETTO, José Paulo. **Lukács: o Guerreiro sem Repouso.** São Paulo: Editora Brasiliense. 1984, p. 83.

PACIEVITCH, Caroline. Utopia e responsabilidade docente: formação de professores de História. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)**, vol 10, num 1, enero-junio, 2014, p. 87-112. Universidad de Caldas Manizales, Colombia.

PACIEVITCH, C; CERRI, L. F. **Guerrilheiros ou sacerdotes? Professores de história, consciência histórica e construção de identidades. Pró-posições**, vol 21, num 2(62), 2010, p. 163-183. Campinas.

PENNA, Fernando. **Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora.** In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

ROCKWELL, Elsie. **La escuela cotidiana.** Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1995.



Disputas em Torno do Significante 'Escola Democrática': um estudo comparado entre Estados Unidos e Brasil (1980/2018)

Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho¹

Natália Rodrigues Mendes²

Resumo

O presente trabalho acadêmico tem por objetivo traçar um estudo comparativo entre as disputas em torno do significante 'escola democrática' nas escolas norte-americanas durante a década de 1980, em um contexto de crescentes políticas conservadoras e repressivas, e no âmbito das políticas educacionais atuais no Brasil, a partir das interpelações propostas pelo movimento Escola Sem Partido/ESP. Entre os propósitos desse ensaio, destaca-se aquele de estabelecer aproximações e afastamentos entre os dois referidos momentos históricos, considerando a discussão sobre possíveis interdições propostas aos currículos oficiais e à docência escolar no que diz respeito ao trabalho com questões de gênero e sexualidade. A análise ora proposta ancora-se nos estudos curriculares contemporâneos, sob o enfoque pós-estruturalista e à luz das reflexões propostas por: Frigotto (2017), Irvine (2002), Penna (2016; 2017), Rubin (2017), Seffner (2011), entre outros, na perspectiva de reiterar a aposta político-pedagógica da escola democrática como espaço das diferenças, em que conflitos e tensões, decorrentes da diversidade de demandas sociais que interpelam estes espaços, instituem uma escola que possibilita a práxis democrática. O trabalho em questão é proveniente das discussões e pesquisas existentes no nosso grupo de pesquisa: GECCEH, o qual está vinculado ao Núcleo de Estudos de Currículo da UFRJ, desenvolvendo estudos que têm como eixo central a abordagem discursiva da interface conhecimento, sujeito e poder em diferentes contextos de formação.

Palavras-chave: Currículo, Escola Sem Partido, Sexualidade.

Introdução

Este trabalho se inscreve no campo da pesquisa em educação, mais particularmente no campo da linha de pesquisa “Currículo, docência e linguagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, a partir de reflexões obtidas

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ;

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ.



em nosso grupo de pesquisa: GECCEH-Grupo de Estudos de Currículo, Cultura e Ensino de História.

O referido trabalho acadêmico tem por objetivo traçar um breve estudo comparativo entre as disputas em torno do significativo 'escola democrática' em face do debate sobre sexualidade, nas escolas norte-americanas durante a década de 1980 (período de crescentes políticas conservadoras e repressivas) e no âmbito das políticas educacionais atuais no Brasil, a partir das interpelações propostas pelo movimento Escola Sem Partido/ESP.

Entre os propósitos desse ensaio, destaca-se aquele de estabelecer aproximações e afastamentos entre os dois referidos momentos históricos, considerando a discussão sobre possíveis interdições propostas aos currículos oficiais e à docência escolar no que diz respeito ao trabalho com questões sobre sexualidade, pondo em xeque, por conseguinte, os sentidos sobre escola democrática.

Ressalta-se, aqui, que a referida análise comparativa –tendo por base os recortes temporais propostos: 1980/2018, no Brasil e Estados Unidos -se dá em virtude de existirem semelhanças diversas entre os dois momentos históricos, quando estão sob investigação as discussões sobre sexualidade e as respectivas interpelações no âmbito das escolas por conta dessa temática. Somado a isso, evidenciamos a correlação direta entre a origem do pensamento que deu base ao movimento Escola Sem Partido/ESP e os discursos do movimento político-ideológico norte-americano denominado *No indoctrination*, o qual se apresenta como movimento apartidário, cuja finalidade é a de questionar as posturas ditas doutrinadoras de professores norte-americanos em sala de aula (conforme ressalta o próprio site do ESP).

Tais estudos são propostos à luz das reflexões propostas por: Frigotto (2017), Irvine (2002), Penna (2016; 2017), Rubin (2017), Seffner (2011) entre outros, na perspectiva de reiterar nossa aposta político-pedagógica da escola democrática como espaço das diferenças, em que conflitos e tensões, decorrentes da diversidade de demandas sociais que interpelam estes espaços, instituem uma escola que possibilita a práxis democrática.

O contexto norte-americano da década de 1980 e o debate sobre educação sexual nas escolas públicas

No clássico texto '*Pensando o Sexo*' de Gayle Rubin (RUBIN, 2017), escrito na década de 1980, a antropóloga traça um histórico do fortalecimento da oposição conservadora com relação à educação sexual, ao aborto, à homossexualidade e ao sexo antes do casamento que se



tornaram debates importantes na política após 1977 e tiveram papel central no sucesso conquistado pela direita nas eleições de 1980.

A campanha de revogação do estatuto de direitos dos homossexuais, realizada em 1977 no condado de Dade, Flórida, que deu início a uma onda de violência e iniciativas legais contra estes grupos nos Estados Unidos, tinha como lema a frase “Salvemos nossos filhos” e fazia alarde sobre uma pressuposta ameaça de recrutamento homossexual. Como afirma Rubin (RUBIN,2017, p.74), este período foi marcado por incontáveis disputas a respeito da educação sexual e dos currículos das escolas públicas.

A pesquisadora Janice Irvine em seu livro *'Talk about Sex* (IRVINE, 2002) apresenta uma história abrangente sobre as disputas em torno da educação sexual nas escolas públicas dos Estados Unidos desde a década de 1960 até o início do século XXI, explorando o seu papel estratégico no sentido de regular a moralidade sexual através do controle do discurso sobre sexo (IRVINE, 2002, p. 6). A autora argumenta que talvez não tenha havido nenhuma mudança mais profunda na cultura norte-americana no último século do que a crescente abertura do discurso sobre sexualidade e a visibilidade de imagens sexuais na esfera pública. Desde que esta abertura sobre a sexualidade na cultura popular se intensificou a partir dos anos de 1960, comunidades nos Estados Unidos têm debatido sobre a legitimidade ou não de falar sobre sexualidade nas salas de aula das escolas públicas. Para Irvine, o medo que o discurso sobre sexualidade possa desencadear o caos social, tem historicamente criado iniciativas de regular o discurso sobre sexualidade. A educação sexual tem estado no centro destes conflitos. Seu livro examina as mudanças históricas dos discursos sobre educação sexual da Direita Cristã nacional e de como eles deram forma aos debates nas comunidades locais.

Irvine descreve a longa e feroz contenda nos níveis das comunidades locais norte-americanas em torno do que ensinar sobre sexualidade nas escolas públicas. O argumento da autora é que as disputas locais em torno da educação sexual têm estado inextricavelmente vinculadas às políticas nacionais, particularmente à guinada à direita que, segundo Irvine, marcou a política norte-americana a partir da década de 1960. Neste processo de fortalecimento de um discurso conservador no tocante às questões sobre a sexualidade, conservadores religiosos perceberam que a educação sexual era um veículo poderoso no sentido de levantar fundos, mobilizar os pais, angariar eleitores e consolidar poder político.

A autora busca mostrar uma dimensão nacional das formas por meio das quais as comunidades entraram em conflito sobre a questão da educação sexual, descrevendo um cenário

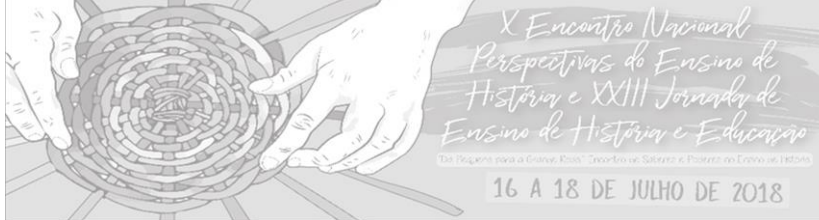


claramente bipolarizado no âmbito do debate em nível nacional. O argumento da autora é que ativistas religiosos conservadores vieram a dominar em nível nacional o debate público sobre educação sexual através de estratégias discursivas que desencadearam acalorados debates políticos nas localidades. Ela busca apresentar estas estratégias discursivas da Direita Cristã que alimentaram as controvérsias em torno da educação sexual utilizando a retórica sexual para produzir um movimento, capturar os termos do debate público e dar novos contornos à cultura sexual de acordo com suas próprias visões.

Ao apresentar o campo de disputas em torno da questão da educação sexual nas escolas públicas entre as décadas de 1980 e 1990, Irvine afirma que a questão se colocava em dois campos distintos bem delimitados: de um lado, o que ela nomeia *comprehensive programs* que propunham a inclusão no currículo escolar da abordagem de temas como aborto, masturbação, homossexualidade e medidas contraceptivas. Estes programas eram apoiados por um amplo espectro de agências religiosas e de saúde pública, como American Medical Association e United Church Board for Homeland Ministries. Do outro lado estava o *abstinence-only curricula*, um programa que assumia uma postura moral advogando em favor de que um comportamento sexual, especialmente sexo com penetração antes do casamento, é perigoso e errado. Esta vertente era apoiada por cristãos evangélicos, conservadores, organizações católicas como Concerned Women for America, Focus on the Family e National Association for Abstinence Education (IRVINE, 2002, p. 107).

Em comum, os dois lados da contenda concordavam sobre os jovens serem as vítimas em potencial do sexo. Ambos os lados consentiam sobre a urgência da questão entre a juventude norte-americana, dado o contexto de transformações e visibilidade da sexualidade no espaço público e somado a isso, o crescimento da AIDS entre a população no país (IRVINE, 2002, p. 108). Entretanto, a abordagem que cada um deles dava ao tema, assumia contornos bem diferentes.

Por meio da criação de suas próprias instituições de pesquisa, conservadores e evangélicos cristãos sofisticaram seus discursos, muitas vezes abrindo mão de uma linguagem religiosa, em nome de um vocabulário médico e científico para legitimar seus argumentos, ao mesmo tempo em que para deslegitimar seus oponentes, faziam uso de uma retórica cuja linguagem sexual provocativa enfatizava os riscos e perigos para as crianças e jovens, corroborando, desta forma, o recrudescimento de ansiedades, dúvidas e anseios de pais e mães, transformando o debate sobre a implementação de programas de educação sexual para os jovens estudantes das escolas públicas em um campo de batalha (IRVINE, 2002, p. 109).



Os discursos conservadores que alardeavam sobre o perigo sexual e depravação deram o tom às formas como os cidadãos em diversas localidades dos Estados Unidos sentiram e falaram sobre educação sexual nas décadas de 1980 e 1990. Por meio da popularização de um vocabulário público que produz um enquadramento da educação sexual como radical, perigosa e imoral, os conservadores alimentaram um clima no qual se tonaram vítimas de represálias muitos que falaram em favor de educação da sexualidade. Nas palavras de Irvine:

Ao longo dos anos de 1980 e 1990, “pornografia” era um termo estigmatizante comum usado por conservadores contra uma ampla variedade de expressões, desde o livro de saúde feminina *Our Bodies, Ourselves*, até música e arte com temas sexuais, passando pela educação sobre AIDS e sexualidade. Esse era o tipo de linguagem que mobilizaria os habitantes, se ouvissem que pornografia estava sendo ensinada às crianças nas escolas públicas locais (IRVINE, 2002, p. 112. Tradução nossa).

A escola brasileira contemporânea e o movimento Escola Sem Partido/ESP: os discursos sobre sexualidade em circulação no debate

Na perspectiva de fomentar a discussão que ora nos propomos nessa seção, é preciso reiterar a emergência de se refletir sobre como se apresenta o movimento Escola Sem Partido/ESP e suas interpelações nas escolas brasileiras contemporâneas, as quais impulsionam embates e/ou disputas da práxis democrática no interior dessas instituições.

Dito isso, ponderamos sobre o ESP a partir de autores que debatem esse movimento político desde o seu surgimento no país e que, desse modo, se apresentam enquanto contrários ao referido movimento. Criado em 2004, o Escola sem Partido se apresenta como um movimento apartidário, composto por estudantes, pais e demais membros da sociedade preocupados com as diversas denúncias acerca de uma suposta instrumentalização e/ou “proselitismo” nas escolas brasileiras, por parte de professores e demais educadores.

Um dos principais ambientes de interlocução do referido movimento é o ambiente virtual e, portanto, é em seu site oficial que o ESP dispõe de informações acerca dos seus membros, das suas diretrizes e princípios, bem como se apresenta como um instrumento de informação jurídica e de registro das denúncias por parte de estudantes, pais e professores. Entretanto, não se trata de uma associação ideológica restrita ao ambiente virtual, eis uma coletividade que tem se articulado nos três entes federados, dialogando com sujeitos que atuam nos poderes executivo, legislativo e no judiciário. Não é à toa, então, que o movimento tem apresentado anteprojeto de leis para assembleias legislativas e câmaras municipais. Nesses anteprojeto, segundo Algebaile (2017),



São estabelecidos mecanismos de monitoramento de atividades escolares e de materiais educativos –especialmente as atividades docentes e os materiais que não estejam em conformidade com as “convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis (...) nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”, considerando que, no que diz respeito a esses aspectos, os “valores de ordem familiar” teriam “precedência sobre a educação escolar”–, bem como de recepção e encaminhamento de denúncias das supostas “práticas de doutrinação” ao Ministério Público. (ALGEBAILLE, 2017, p.64).

Por sua vez, Penna (2017) reforça que devemos pensar o ESP como um discurso que se utiliza de uma linguagem próxima ao senso comum, “um discurso que vem sendo compartilhado desde 2004, quando o movimento foi criado e que se apresenta, desde então, como uma chave de leitura para entender o fenômeno educacional”. Ainda segundo o autor, o discurso do Escola sem Partido não foi devidamente enfrentado desde o momento em que ele surgiu, em 2004.

Coadunamos com Mattos *et al*(2017), quando os autores enfatizam que o repertório discursivo do ESP, em boa parte de seus projetos de lei e artigos de opinião, centram um olhar mais clínico às questões referentes sobre o debate de gênero e sexualidade nas escolas, atribuindo a essas temáticas uma importância que se traduz em proposições de intervenção e/ou vetos mais severos. Nesse sentido, não nos é estranho entender o percurso e articulações feitas por esses grupos políticos no tocante às interdições voltadas ao currículo escolar e à docência, no que se refere às questões sobre gênero e sexualidade. Desde o ano de 2010, no governo do ex-presidente Lula, até o final do 2º mandato do governo Dilma, diversos vetos referente às questões sobre gênero e sexualidade na escola foram tratados como “moeda de troca” entre o governo federal e os grupos conservadores religiosos. De acordo com Ximenes (2017),

Primeiramente, o recuo de Lula, às vésperas da eleição de 2010, quanto ao 3º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), serviu para unificar o campo conservador em uma espécie de “anti-programa” fundado na retirada de um conjunto de ações relacionadas à promoção de direitos sexuais e reprodutivos, democratização da comunicação, laicidade do Estado, memória e reparação dos crimes da ditadura e educação sobre violações a direitos humanos. Em 2011, já sob o governo Dilma, veio o veto ao material pedagógico Escola sem Homofobia, vertente educacional no programa Brasil sem Homofobia, que visava formar professores e equipes pedagógicas para o tratamento do tema em sala de aula e também na gestão escolar das escolas das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio(XIMENES, 2017, p. 50 e 51).

Entretanto, é preciso reforçar que as demandas mais conservadoras, as interpelações mais “contundentes” por parte do ESP, frente às questões de gênero e sexualidade na escola, têm ocorrido após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016. Os cortes recentes das questões de gênero e diversidade na versão final da Base Nacional Curricular Comum/BNCC, os cortes de recursos voltados para programas e/ou ações referentes à Escola sem Homofobia e estudos sobre gênero, bem como um crescimento em grande escala do monitoramento sobre os livros



didáticos, ganharam proeminência no governo Temer, sobretudo quando o ESP passou a ser um dos interlocutores do MEC.

De acordo com Matos *et al*(2017), essa sucessão de vetos e/ou interdições aos documentos curriculares nacionais e/ou aos Planos e Programas nacionais voltados à educação básica se dá no sentido de

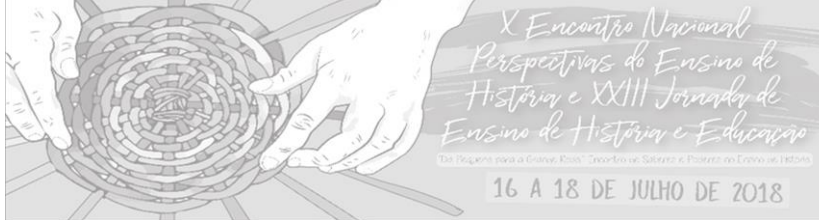
Inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educativas propostas por professoras e professores que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia. Além disso, materiais didáticos e paradidáticos com abordagem crítica e reflexiva sobre esses temas têm sido alvos de ataques pelos partidários do movimento. Seus defensores vêm afirmando que esse tipo de material e discussão “doutrinam” estudantes, forçando-os a aceitar a “ideologia de gênero” (MATTOS et al, 2017, p.93).

Sobre a expressão “ideologia de gênero”, ponderamos que esse termo vem sendo cunhado em âmbito nacional e internacional por movimentos político-ideológicos como o ESP, a fim de estereotipar, de maneira tendenciosa e pejorativa, pesquisas, práticas e debates que problematizem as relações de poder hierárquicas ou de opressão entre os gêneros, a heteronormatividade compulsória dos espaços escolares e a LGBTfobia presentes em nossa sociedade.

Na perspectiva de problematizar com os discursos do ESP acerca da discussão sobre sexualidade nas escolas, sobretudo no tocante aos sentidos conferidos à “ideologia de gênero”, apresentamos os apontamentos propostos por Penna (2016), quando aponta que

“estes movimentos afirmam que a “ideologia de gênero” teria como meta incentivar os alunos a abandonar a religião e incentivá-los a fazer sexo. Discutir gênero em sala de aula não é isso. É problematizar a violência doméstica. É trazer para a sala de aula a representação de famílias de diferentes configurações. É permitir que as pessoas de diferentes orientações sexuais se percebam representadas, e não silenciadas, no conhecimento produzido nas escolas. A estratégia aqui, como nos outros casos, é utilizar alguns casos particulares, onde a questão pode ter sido mal conduzida por um professor, para proibir a discussão de toda uma temática central ao entendimento da realidade na qual estamos inseridos. (PENNA, 2016, p. 99 e 100).”

Ainda como contraponto ao repertório discursivo do ESP em oposição às discussões de gênero e sexualidade na escola, expomos os altos índices de violência contra a população LGBT e de violência contra as mulheres, reforçando a importância de se promover a formação docente e discente no tocante às reflexões sobre a liberdade afetivo-sexual, respeito à diversidade e promoção da igualdade de gênero, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2009). É preciso que existam condições para aquele que está na subalternidade questionar hegemonias, deslocar e/ou desestruturar discursos hegemônicos em determinadas ordens sociais; mais particularmente referente aos educandos LGBT, faz-se



necessário uma escola (seu currículo, prática docente e etc.) desestabilizando sentidos heteronormativos que promovem a exclusão.

A sexualidade como objeto de afirmação de direitos humanos: um breve estudo comparado entre Estados Unidos e Brasil (1980/2018)

Na medida em que nos propomos a traçar um breve estudo comparativo entre as disputas em torno do significante 'escola democrática', em face do debate sobre sexualidade, nos referidos recortes temporais, faz-se necessário reiterar que centraremos nosso olhar na maneira como essa disputa por parte de grupos políticos conservadores se dá mais precisamente na perspectiva de interpelar a escola sob a forma de um controle e regulação que busca tensionar e disputar sentidos, primordialmente, no âmbito jurídico.

Nosso argumento é o de que ambos os recortes temporais, referentes ao Brasil e Estados Unidos, reforçam aproximações no que diz respeito à tentativa contínua de grupos conservadores quanto às práticas regulatórias no âmbito das escolas, quando a temática em xeque é a sexualidade.

Em ambos os contextos há de haver um olhar atento acerca dos embates entre discursos hegemônicos e discursos subalternos; àqueles que se pretendem antagônicos, cabem sanções e advertências em forma da lei. O lugar onde se dá o discurso hegemônico sobre a sexualidade é o lugar da verdade sobre a sexualidade, afinal é o discurso autorizado em ação.

Em ambos os contextos, observa-se a aglutinação de forças conservadoras na defesa de uma neutralidade docente, imparcialidade do currículo escolar, bem como uma escola desatrelada da política; uma defesa que se revale do discurso democrático e em defesa da liberdade de pensamento, entretanto a partir de sentidos fortemente persecutórios, repressores e punitivos. Na busca de um consenso social para os sentidos sobre sexualidade na escola, os movimentos ideológicos norte-americanos dos anos 80 e o Escola Sem Partido propõem legitimar a coerção como caminhos para punição daqueles que não conjugam das mesmas defesas ideológicas (a título de exemplo, citemos o projeto de lei federal 867/2015 e os projetos de lei estaduais e municipais do Escola sem Partido).

Segundo Frigotto(2017), em nome de combater a subversão, o ESP propõe

Um Estado policial que, como assinala Agamben, tem antes que criminalizar o inimigo ou adversário, para condená-lo a priori e justificar sua condenação ou, no limite, eliminá-lo. Do campo da guerra e do terrorismo, avança-se na criminalização dos movimentos sociais, culturais, sindicais e políticos que se opõem à violência da



desigualdade, exclusão de direitos e do pensar divergente. Daí deriva-se para o que é científico neutro e deve ser ensinado nas escolas. (FRIGOTTO, 2017, P. 30)

Refletindo a partir dos apontamentos de Frigotto, entendemos que um currículo escolar e uma prática docente pretensamente neutros pressupõe afirmar uma escola partida, a legitimação de discursos discriminatórios, quais sejam os discursos misóginos, LGBTfóbicos e racistas, e por conseguinte, a negação das diferenças.

Conforme dito, outrora, as políticas conservadoras no âmbito da educação brasileira contemporânea, em face da discussão sobre gênero e sexualidade, vêm se materializando a partir de interdições diversas voltadas para dispositivos pedagógicos que norteiam a educação básica no país. Dentre as interpelações mais significativas, destacamos: Os vetos à versão final do Plano Nacional de Educação/PNE (2014), com a retirada das discussões de gênero e sexualidade do referido Plano; As supressões da temática de gênero e sexualidade das versões finais de inúmeros planos municipais e estaduais de educação (2014/2015), bem como os vetos às referidas temáticas na versão final da BNCC.

Ao compararmos os contextos político-educacionais destes debates nos Estados Unidos na década de 1980 e no Brasil do século XXI, é possível, também, explicitar nossa aposta de que mudanças no tocante à salvaguarda dos direitos de sujeitos LGBT, antes criminalizadas ou relegadas à condição de desviantes e/ou degenerados pelo Estado a partir do início do século XXI-descrita pelo antropólogo Sérgio Carrara como “cidadanização de diferentes sujeitos sociais” em meio a lutas por direitos civis e proteção social, lideradas por grupos feministas e LGBT (CARRARA, 2015, p. 324) -assinalam uma diferença no que tange à percepção sobre a sexualidade no espaço público nestes dois contextos. Esse processo de lutas e incorporação das demandas destes grupos pelos Estados Nacionais se apresentam, na percepção de Carrara, como sinais das transformações em curso no Ocidente do dispositivo da sexualidade elaborado por Michel Foucault na década de 1970.

A pergunta que o antropólogo se faz é se diante da transformação do gênero e da sexualidade em objetos de afirmação de direitos humanos, continuaria o dispositivo da sexualidade funcionando da mesma forma proposta por Foucault ou se estaríamos diante de um novo regime. A hipótese interpretativa de Sérgio Carrara nos oferece pistas pra pensarmos sobre os conflitos em torno de questões concernentes às sexualidades e seus impactos nos debates do campo educacional. Sua hipótese é que a contingência da noção de direitos sexuais e o recurso da linguagem dos direitos humanos como veículo para conquista de demandas por parte de



movimentos “minoritários” é parte de um amplo processo de mudanças políticas sexuais e tem impactos sobre o dispositivo da sexualidade.

O regime da sexualidade pensado por Foucault e que teria se construído no século XIX e se expandido até meados do século XX, teria uma política, racionalidade e moralidade próprios. No campo da racionalidade, a ciência biológica e a medicina eram tidas como as áreas capazes de explicar o desejo sexual, uma vez que esse era interpretado como instinto. No campo da moralidade, a legitimidade da sexualidade está no seu caráter reprodutivo. Por fim, no campo político, a sexualidade dos sujeitos está submetida aos interesses do Estado, uma vez que ela estava atrelada ao destino de entes transcendentais como raça, família, nação ou espécie, cujos direitos eram garantidos pelo Estado (CARRARA, 2015, p. 327). O efeito principal deste regime foi a elevação do casal heterossexual reprodutivo como norma moral, biológica e de proteção do interesse público.

A hipótese de Carrara é que a partir de finais do século XX os traços de um novo regime que se estrutura em torno da concepção de direitos sexuais tenha começado a se delinear. Seu surgimento remonta ao final da Segunda Guerra Mundial quando a partir de uma série de processos sociais, as concepções políticas, a racionalidade e a moralidade que forneciam as bases para o antigo regime, começam a ser problematizadas. Em suas palavras:

...Grosso modo, podemos dizer que, considerando o plano formal das declarações, das convenções e dos tratados relativos aos direitos humanos, essa trajetória parte do reconhecimento da necessidade de proteger juridicamente mulheres e meninas, vistas como sexualmente mais vulneráveis, para chegar à afirmação do direito a não discriminação baseada na orientação sexual e identidade de gênero. Ou seja, parte-se da ideia de proteção contra a violência sexual e da pouca autonomia das mulheres nas decisões reprodutivas para a afirmação da dignidade de diferentes formas de viver a sexualidade para além de seus aspectos reprodutivos (CARRARA, 2015, p. 329).

Em meio a essas mudanças, o sistema hierárquico das sexualidades descrito e criticado pela antropóloga Gayle Rubin no contexto norte-americano da década de 1980, que colocava no topo desta hierarquia o casal heterossexual reprodutivo, sofre um grande revés. A moralidade da sexualidade passa a ser mensurada a partir de critérios como desejo e consentimento dos sujeitos em se envolverem em relações sexuais. No plano da racionalidade, o sexo passa a ser percebido como tecnologia de si. Algo que os sujeitos devem aprender a manobrar, no sentido de encontrarem o prazer e a felicidade pessoal, dando à sexualidade o seu caráter de social e culturalmente construído. Não puramente instintivo, como argumentavam as ciências biológicas e médicas (CARRARA, 2015, p. 329). Por fim, no que diz respeito à política, a regulação das sexualidades por parte do Estado passa a estar atrelada à preservação da cidadania e da saúde mental e física dos sujeitos.



Todas essas transformações na moralidade, racionalidade e política, na concepção de Carrara, são sinais do surgimento de um regime da sexualidade que se institui a partir de uma linguagem sócio-jurídica. O autor deixa claro que embora contextualizáveis, a oposição entre estes dois regimes de sexualidade é heurística, uma vez que não há aqui a defesa de uma linearidade que marcaria o fim de um regime e o início do outro. Neste sentido, a defesa de Carrara é que ambos os regimes convivem na contemporaneidade, se articulando e interagindo.

Considerações Finais

Ao explorarmos brevemente a temática da sexualidade nas escolas a partir dos discursos conservadores que se posicionam no espaço público, tanto no caso do Brasil quanto nos Estados Unidos, ancorados em estudos curriculares contemporâneos, nosso entendimento é que o está em jogo em ambos os contextos é a disputa em torno da hegemonização de um determinado sentido de escola. O ESP faz um lance no campo político e nós, outro. Nossa disputa se dá fortemente na perspectiva de entender a escola como um espaço em que existem negociações de poder; assim sendo, uma escola democrática seria aquela com sentido contingente, não essencializado, não metafísico e sempre em disputa, na busca de permitir as quebras de estruturas, garantindo aos sujeitos possibilidades de não serem determinados pelo que é posto por estruturas.

Como afirma Elizabeth Macedo “se o portão deixa passar pessoas de carne e osso, sujeitos inscritos num mundo simbólico, não há como sustentar que, em algum momento, a sexualidade deixou de estar presente nas escolas” (MACEDO, 2017, p. 31). Assumindo esta perspectiva e apostando na necessidade de pensar politicamente o campo curricular, entendendo o currículo como “espaço-tempo de estruturação discursiva de uma ordem social desigual” (GABRIEL, 2016) -um processo onde se disputam e se hegemonomizam determinados sentidos em detrimento de outros -compreendemos que levar em conta a questão da sexualidade nas escolas não passa pura e simplesmente pela defesa da criação de um documento curricular que estabeleça quais aspectos das sexualidades devem ser debatidos ou legitimados nas escolas públicas.

O desafio de se construir uma escola democrática que possa contribuir na luta contra todas as formas de opressão social (GABRIEL, 2016, p. 107) nos leva a fazer a defesa que faz Fernando Seffner sobre a especificidade da ordem moral dos espaços públicos. Como espaço público, a escola em seus aprendizados e regras de sociabilidade deve ser governada pela lógica da negociação das diferenças e não pela imposição de padrões de gêneros e sexualidade



estabelecidos ou impostos pelos sujeitos que fazem uso desta instituição, sob o risco de se tornar um espaço da intolerância, da hierarquização de sujeitos e da perpetuação de desigualdades. Como política pública, a educação escolar “tem regramento próprio, tem objetivos cognitivos e de socialização coerente com a ética e a moralidade pública e o ordenamento jurídico do país, e de certa forma se impõe sobre a educação familiar...” (SEFFNER, 2011, p. 567).

Referências Bibliográficas:

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola Sem Partido: o que é, como age, para quê serve*. In : Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p.63-74.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CARRARA, Sérgio. *Moralidades, Racionalidades e Políticas Sexuais no Brasil Contemporâneo*. Mana, Rio de Janeiro, v.21, n.2, p.323-345, Agosto, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al . *Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 17-34.

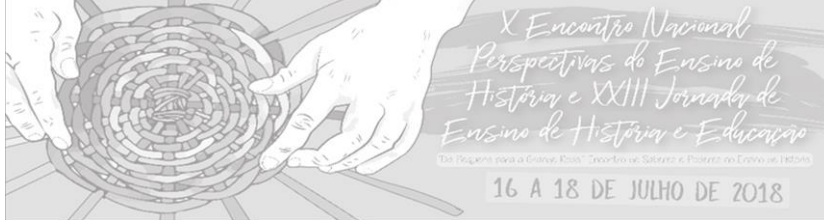
GABRIEL, Carmen Teresa. *Conhecimento Escolar e Emancipação: uma leitura pós-fundacional*. Cadernos de Pesquisa [online], v.46, n.156 p.104-130, jan-março, 2016.

IRVINE, Janice. *Talk about Sex: The Battles over Sex Education in the United States*. Berkeley: University of California Press, 2002.

MACEDO, Elizabeth. *O Currículo no Portão da Escola*. In: Currículo, Sexualidade e Ação Docente. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017.

MATTOS, Amana et al. *Educação e Liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola Sem Partido*. In: Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 87-104.

PENNA, Fernando. *O ódio aos professores*. In: A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa assessoria, pesquisa e informação, 2016, p.93-100.



PENNA, Fernando. *O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional*. In: *Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 35-48.

RUBIN, Gayle. *Pensando o Sexo*. In: *Políticas do Sexo*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SEFFNER, Fernando. *Um Bocado de Sexo, Pouco Giz, Quase Nada de pagador e Muitas Provas: Cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade*. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.19, n.2, p. 561-572, Maio-agosto, 2011.

XIMENES, Salomão. *O que o direito à educação tem a dizer sobre o “Escola Sem Partido”?*. In: *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São



A História ensinada no Espírito Santo em tempos sombrios: registros de práticas de professores/as durante a ditadura militar (1964-1985)

Miriã Lúcia Luiz (Universidade Federal do Espírito Santo)
mirialuiz@gmail.com

O artigo é recorte de tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo em 2015. Investiga a História ensinada em escolas públicas capixabas durante a Ditadura Militar (1964-1985).

Privilegia interlocuções com Marc Bloch (2001) e Carlo Ginzburg (2004, 2007), que compreendem todas as fontes como possíveis, por meio de uma produção do historiador. Considera a compreensão de documento compartilhada por Bloch e Ginzburg, sustentada pela caça aos vestígios. Nas palavras de Bloch (2001, p. 73): [...] o que entendemos efetivamente por documentos senão um ‘vestígio’, quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar? [...]. Entendendo vestígio como aquilo que pode informar algo sobre o humano, considera uma possibilidade de testemunhos históricos infinita. Segundo Bloch, tudo o que o ser humano diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele. Portanto, seria uma ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponderia um tipo único de documento, específico para aquele fim.

Na investigação proposta, os registros de práticas dos/as professores são tomados na interlocução com outros vestígios, outros fios e rastros (GINZBURG, 2007) para a escrita acerca da compreensão da História e do seu ensino, no Espírito Santo, durante a Ditadura Militar. Para tanto, analisa propostas curriculares, materiais pedagógicos, pautas, atividades, avaliações, fotografias, relatórios, materiais de cursos, estágios de treinamentos, atas de reuniões, leis, pareceres, decretos, publicações da imprensa periódica local e relatos orais de professores.

Ao propor uma pesquisa tendo como recorte temporal a Ditadura Militar (1964-1985) e um espaço/lugar: o Espírito Santo, compreendemos que os desafios das fontes estão postos. Ressaltamos, assim, a experiência da historiadora francesa Maud Chirio (2012), quando desenvolveu uma pesquisa intitulada *A política nos quartéis: revoltas e protestos de oficiais na ditadura militar brasileira*. Ao buscar registros sobre as atividades repressivas e também sobre as políticas das Forças Armadas brasileiras entre 1970 e 1974, ficou evidente para ela a ausência



de documentos desse período sobre o tema estudado. Destacamos as palavras da autora: “A falta de fontes escritas fragiliza a análise histórica, que só dispõe, como base, de depoimentos de protagonistas, unânimes em sua descrição da oficialidade sob os anos de chumbo [...]” (CHIRIO, 2012, p. 168).

Especialmente ao investigar o período da Ditadura Militar (1964-1985), que se caracteriza pelo autoritarismo, pelo controle e pela repressão, a leitura das fontes considerou as relações de força, os silenciamentos e apagamentos. Analisamos documentos “oficiais”, como legislação e material produzido pelo MEC, logo, consideramos o contexto de produção e as intenções de quem os produziu, bem como as relações de força existentes.

Registros de práticas de professores/as de História durante a ditadura militar (1964-1985)

Investigamos a História ensinada, no esforço de capturar rastros e pistas sobre a forma como os professores compreenderam esse ensino durante a Ditadura Militar. Articulamos, assim, relatos docentes a respeito de um tempo vivido, tempo passado. O passado, conforme Bloch (2001, p. 75), “[...] é por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa”. Dessa forma, “[...] articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência [...]” (BENJAMIM, 1994, p. 224). É nesse sentido que entendemos os testemunhos, pela via dos quais são expressas as reminiscências, na investigação sobre as compreensões da História ensinada, em face das mudanças instituídas pelo regime militar.

Ao tratarmos das compreensões da História narradas por professores, consideramos que, em seus relatos, se misturam reminiscências acerca da vida pessoal, profissional e dos processos históricos, pois “[...] a vida, tal como a História, aparece-nos como um espetáculo fugidivo, instável, em que os acontecimentos se sucedem vertiginosamente num emaranhado inextricável, mas em que os actores assumem sempre interpretações pessoais” (FONTOURA, 1995, p. 190).

A lembrança de certos momentos públicos pode ir além da leitura que eles provocam na pessoa que os recorda. Para Bosi (2004), há um modo de viver os fatos da História, um modo de sofrê-los na carne que os torna indelévels e os mistura com o cotidiano, a tal ponto que já não seria fácil distinguir a memória histórica da memória familiar e social. Portanto, há uma



indissociabilidade entre o professor, como profissional que ensina em determinado momento histórico, e suas experiências de vida. Compreendemos, como Nóvoa (2009, p. 15), que “[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais [...]”. E o autor observa: “Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendar na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 17, grifos do autor).

Ao analisarmos pautas de professores e atividades propostas em sala de aula, encontramos listagens de temas/conteúdos que indiciam a História ensinada no contexto investigado. Em tais registros, predominam atividades voltadas para os modos de ensinar, em detrimento de conteúdos a serem ensinados (Quadro 1).

Quadro 1 – Transcrição de uma página da pauta de História da 2ª série do 2º Grau – 1973

Matéria Lecionada	
1	Explicação – Ação Pacificadora de Caxias
4	Continuação
6	Resumo Questionário
8	Correção e término do questionário
11	Correção e término do questionário
13	Continuação
15	Explicação Governo de D. Pedro II
18	Continuação
20	Resumo
22	Continuação
26	Prova
27	Entrega e comentários das provas
29	Continuação da matéria

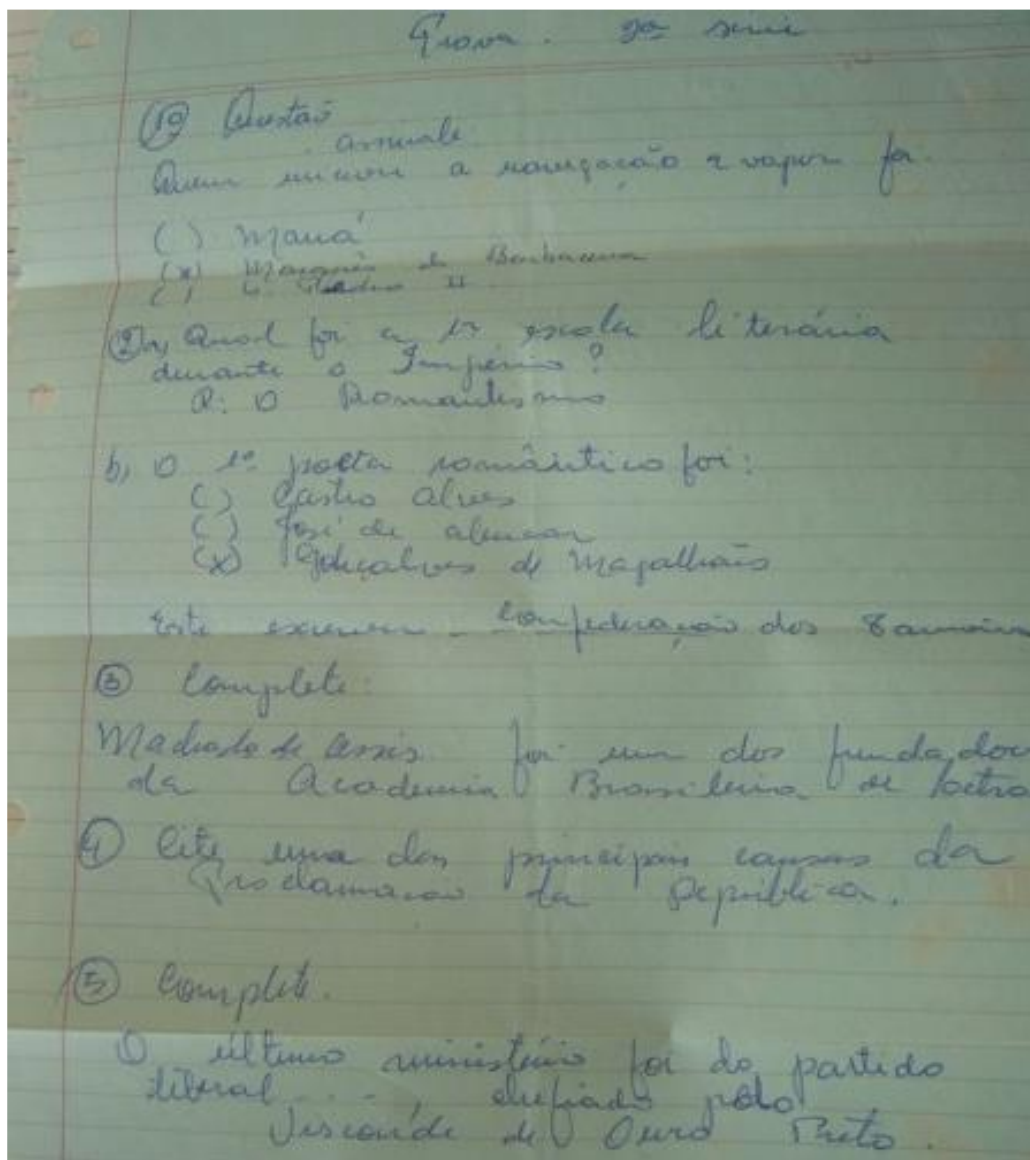
Fonte: Arquivo das Escolas Extintas (2014).

As pautas¹ e atividades registradas apontam para um ensino caracterizado pela memorização e identificação de informações, como no caso de uma prova (Imagem 45) que ao

¹ Localizamos, nos arquivos de escolas extintas da rede estadual, do Colégio Estadual e da Escola Fernando Duarte Rabelo, 58 pautas da disciplina História (em alguns casos, integram Estudos Sociais). Nessas pautas, predominam listagens e registros sucintos de conteúdos e atividades.

privilegiar questões pontuais, respondidas por múltipla escolha,² se aproxima de orientações adotadas pelos *Cadernos de História do Brasil* e pela Proposta de 2ª grau.

Imagem 45 – Prova de História – Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (1973)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2013).

Nas pautas de 1970, 1979 e 1983 predominam os temas tradicionalmente propostos para o ensino de História, como Pré-História e História Antiga, e as atividades descritas vinculam-se a uma perspectiva tradicional de ensino, por exemplo, atividades como questionário e prova. Quando se registra “Pesquisa”, por exemplo, não são especificados elementos que norteariam tais atividades. As pautas mostram-se compatíveis com a Proposta

² Trata-se de exercícios que se compõem de um enunciado, cuja resposta (ou respostas) apresenta-se em alternativas para ser/serem assinaladas pelo estudante. A resposta, portanto, encontra-se já descrita no próprio exercício, contudo precisa ser identificada.



Curricular de 2º grau (1975) que, no Programa de História, enfatiza o estudo de temas idênticos, tomando como parâmetro a História Ocidental.

A professora Lúcia avalia a dificuldade no trato dos conteúdos abordados: “Foi uma época difícil. A Revolução começou em 64. Eu já trabalhava desde antes. Aí, eu me lembro que era muito difícil. Eu estava dando História Geral, Antiga. Eu não tinha dado Moderna e Contemporânea, mas, mesmo dando Antiguidade, não se podia falar em democracia”.

A democracia que Lúcia menciona como tema proibido contrasta, porém, com uma atividade intitulada: *Verificação da Aprendizagem*, aplicada em uma turma da 3ª série, em 1973, que propõe uma visão do tema “adaptada” aos interesses do Governo Militar.

Verificação da Aprendizagem – 3ª série (1973)

Nome: M.P.R. [Nota: seis]³

Data: 16-04-73 [Bom]

1 – O contrário de democracia é ----- (R: Ditadura) [0,5]

2 – Quais as três características da democracia?

R: Todos têm iguais oportunidades. O povo escolhe seus representantes. São respeitados os direitos alheios. [1,0]

2 – O que é voto direto?

R: O povo é que escolhe os seus representantes. Ex: os vereadores, senadores, prefeitos dos departamentos. [0,0]

3 – Para ser feliz é preciso?

R: Aprender viver. [0,0]

4 – Com que o cidadão colabora com o governo do país?

R: Com o voto. [0,5]

5 – Que fato histórico é comemorado no dia 31 de março?

R: Uma revolução no Brasil [0,5]

6 – Qual a causa dessa revolução?

R: Fortalecimento da democracia [1,0]

7 – O presidente da República na época da revolução era?

R: Dr. João Goulart [1,0]

8 – Quais os três presidentes revolucionários?

R: Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, Marechal Arthur da Costa e Silva e Emílio Garrastazu Médici [1,5] (ESCOLAS ESTADUAIS EXTINTAS.

Transcrição da Verificação da Aprendizagem de História de uma aluna da 3ª série do 2º grau).

Tem-se, então, Ditadura Militar definida como Revolução (o que pode ser observado também nas falas de alguns professores), os presidentes militares são vistos como revolucionários e aponta-se o “Fortalecimento da democracia” como causa defendida pela “Revolução de 1964”. Entendemos, portanto, que mais do que a interdição do debate em torno de temas considerados “arriscados”, supunha-se o direcionamento da abordagem desses temas em sala de aula: “Na escola, o próprio livro que utilizávamos direcionava para o que deveria ser ensinado” (RUTE).

³ O que descrevemos entre colchetes refere-se à correção e anotações do professor.



Ao longo do período investigado, distintos modos de ensinar “História” em escolas capixabas foram registrados e relatados. Pelas análises dos documentos prescritivos, encontramos a permanência do caráter cívico e patriótico da disciplina História, acrescida das disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Permanece a periodização baseada no esquema quadripartite francês e, por conseguinte, da História eurocêntrica, bem como a ênfase às datas e eventos cívicos.

A concepção de História presente nos documentos prescritivos produzidos no Estado e as percepções e registros dos professores revelam a preponderância da História Ocidental, ficando a História do Brasil como apêndice. Os registros das atividades e das pautas evidenciam testes, exercícios de fixação e prova escrita. Privilegiam-se exercícios e atividades em relação aos conteúdos, o que revela uma preocupação com os métodos, com os modos de ensinar.

Como indicam recortes do jornal *A Gazeta* encontrados entre o material guardado em arquivos escolares, a ênfase às datas cívicas e comemorativas aliava-se à participação em eventos patrióticos extraescolares. Trata-se de reportagens sobre desfiles escolares realizados em comemoração ao Dia da Independência do Brasil (7 de setembro), publicadas em 10 de julho de 1965 e 4 de setembro de 1971. A primeira reportagem (Transcrita a seguir) enaltece a Escola Normal Pedro II e a segunda relata a participação do Colégio Estadual e do Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo. Além dos fragmentos impressos, encontramos uma fotografia de estudantes participando do desfile de 7 de setembro (Imagem 48) e uma da entrega do prêmio de 2º lugar ao Instituto de Educação por ocasião do Desfile Escolar do Sesquicentenário da Independência, em 7 de setembro de 1972.

A Gazeta de 10-7-1965

Desfile foi mensagem de civismo

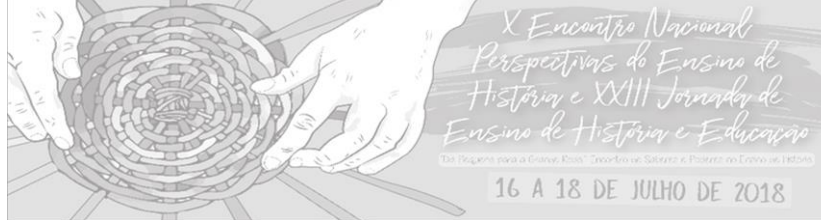
Emprestando o ar da graça e ineditismo, desfilou perante a população capixaba, no último dia da Independência, a Banda da Escola Normal D. Pedro II, responsável por uma das maiores manifestações de simpatia e apreço de quantos assistiram ao desfile. As garbosas estudantes do tradicional estabelecimento oficial de ensino foram vivamente aplaudidas e muito comentada foi sua ‘performance’. (Transcrição do fragmento do jornal *A Gazeta*: recorte da publicação de 4 de setembro de 1971)

A Gazeta – Vitória (ES) – Sábado, 4 de setembro de 1971

Capixabas foram à avenida aplaudir desfile escolar
‘A festa foi bonita e até a chuva parou para o desfile’

Em frente ao palanque, o Instituto de Educação

O capixaba mais uma vez se fez presente ao longo da avenida Jerônimo Monteiro, a fim de assistir ao desfile cívico escolar em comemoração à Semana da Pátria. Às 6 horas a afluência já era grande com o povo acomodando-se visando conseguir um bom local para assistir ao espetáculo. A chuva de papel picado e bandeiras hasteadas nas casas comerciais constituíram novamente um motivo para renovar o sentimento patriótico de civismo e amor à Pátria.



‘Ontem, hoje e sempre, Brasil’ foi o tema usado na alegoria de quase todos os estabelecimentos de ensino que desfilaram ontem. Uma atração à parte foi a presença da Banda de Música do 3º Batalhão de Caçadores que, durante a apresentação dos escolares, executou vários números de música jovem a carnaval. Às 9 horas os pelotões estavam formados na Praça do Trabalho, aguardando o início do desfile, previsto para as 10 horas.

ABERTURA

Abrindo o desfile escolar da Semana da Pátria o Dia da Independência, apresentou-se o Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, mostrando o setor da física da escola, estudantes e homenagem aos brasileiros que participaram dos VI Jogos da Cali. A seguir, desfilou o Instituto de Educação de Vitória (ex-escola D. Pedro II) que destacou entre as alegorias, a homenagem feita ao folclore capixaba e ao clube orfeônico (Transcrição do fragmento da edição de 4 de setembro de 1971 do jornal A Gazeta).

Imagem 48 – Fotografia de alunos do Instituto de Educação Fernando Duarte Rabelo, em desfile de setembro de 1971



Fonte: Secretaria da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2013).

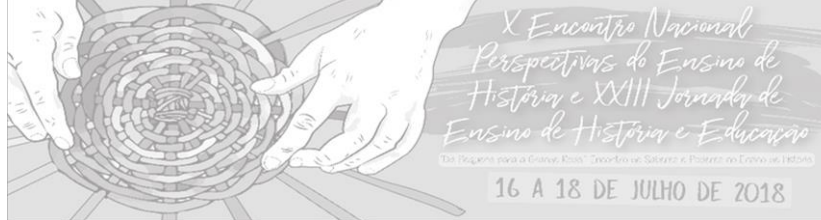


Imagem 49 – Fotografia de entrega do prêmio do desfile escolar do sesquicentenário da independência – 7 de setembro de 1972



Fonte: Secretaria da Escola Estadual Professor Fernando Duarte Rabelo (2013).

De imediato, a fala de Manoel aproxima-nos de estudos (ALMEIDA NETO, 1996; MIMESSE, 2007, 2008; LOURENÇO, 2006, 2008; ANDRADE, 2009) que tratam da incorporação e reformulação de saberes de acordo valores e juízos docentes. Daí a relevância, para além de livros didáticos e diretrizes curriculares, de levarmos em conta igualmente a História construída e legitimada pela prática e experiência dos professores. A fala de Vera conduz-nos nesta direção:

Quando eu dei aula em Afonso Claudio, eu dava aula de quase todas as matérias no magistério, porque tinha muita falta de professores. Só não dei aula de três matérias para o magistério: que era Português, Educação Artística e Educação Física. As outras todas eu lecionei... Didática, Estágio, tudo era comigo. Agora eu, para que os alunos não ficassem enjoados de mim, eu ia... porque lá era muito frio no mês de maio, a gente ia para a quadra de esportes. Assim, em frente ao pátio da escola tinha a quadra, a gente pegava as carteiras e ficava no sol ali, cedinho e os alunos gostavam... E eu tinha um método prático de corte e costura, que eu aprendi na primeira vez que eu dei aula no interior, ensinei para as alunas, para as alunas que quisessem, né? E para colegas [...] (VERA).

Encontramos registros (fotografias) de competição para a escolha do melhor bolo preparado pelas estudantes. Um “evento”, com “pompas” e homenagens, que mobilizava a instituição e atraía participantes ilustres, como o secretário de Educação da época. O registro e a preservação de fotos na secretaria da instituição de uma atividade sem vinculação visível com as diretrizes estabelecidas para o ensino das disciplinas curriculares, e quando tantas outras



imagens se perderam no tempo, ajuda-nos a pensar outros fazeres da/na escola. Permite-nos pensar, também, como esses sujeitos davam a ver práticas que se distanciavam das expectativas oficializadas.

Considerações Finais

As fontes analisadas permitem-nos ler que, ainda que se justifique a proposição de uma História dinâmica, os registros apontam para atividades predominantemente descritivas: localização, identificação, interpretação de texto e análises, desprovidas de elementos que permitam que o aluno avance em tais propostas. Mudanças provenientes do projeto político e educacional do período repercutiram no exercício profissional dos professores: aumento do número de alunos, baixos salários, pouca orientação pedagógica, desempenho insatisfatório dos estudantes. Identifica registros e narrativas que apontam para o ensino de uma História de cunho tradicional, eurocêntrica.

As atividades registradas pelos professores demonstram uma feição descritiva, coincidindo com o conteúdo dos *Cadernos MEC: História Geral e do Brasil*, bem como com o das Propostas estaduais que, em linhas gerais, evidenciam uma abordagem similar da História ensinada, especialmente nas séries finais do ensino fundamental e do 2º grau. O civismo e o patriotismo identificados acentuam-se pelo acréscimo das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos de Problemas Brasileiros. Por outro lado, há narrativas e atividades que se distinguem do prescrito e do que convencionalmente indica a História ensinada durante Ditadura Militar.

Somamo-nos, portanto, a um conjunto de estudos (ALMEIDA NETO, 1996; MIMESSE, 2008; ANDRADE, 2009) que indicam que a Ditadura Militar interferiu na prática pedagógica dos professores e em sua área de conhecimento, mas tais interferências não foram determinantes o suficiente para inibir toda e qualquer prática distinta daquilo que foi determinado pelo regime autoritário. Dessa forma, professores buscaram saídas para redimensionar os saberes curriculares que não dominavam e não produziam, para transformá-los em saberes práticos, por eles produzidos e dominados.

Há professores que, em meio às prescrições e aos desafios da docência, buscavam tornar suas aulas mais significativas para os estudantes. Professores que zelavam por desenvolver um “bom trabalho”, mesmo que isso implicasse a adoção de modelos autoritários; professores que reconhecem terem ensinado uma História meio “truncada”, a partir de conteúdos constituídos



em torno de hinos, brasões, deveres cívicos; professores que priorizavam os métodos em detrimento dos conteúdos.

Os testemunhos dos professores são valiosos para a escrita da História aqui proposta. Compreende-se, porém, que, entre esses testemunhos e a realidade testemunhada, existe uma relação que deve ser repetidamente analisada pelos historiadores em suas práticas historiográficas (GINZBURG, 2007). Compreende-se, também, que, no conjunto dos documentos pesquisados, as vozes desses sujeitos sopram as chamas da memória e da história sempre inacabada.

Referências

ALMEIDA NETO, Antonio S. **O ensino de história no período militar: práticas e cultura escolar**. 1996. 216 f. Dissertação (Mestrado em Didática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 14 jan. 2014.

ANDRADE, Raquel de Sá. **Professores de história no período pós-1964: percursos e práticas**. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 7 mar. 2012.

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

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

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: _____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001. p. 43-72.

CHIRIO, Maud. **A política nos quartéis: revoltas e protestos de oficiais na ditadura militar brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 171-197.



GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Nenhuma ilha é uma ilha é uma ilha:** quatro visões da literatura inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Relações de força:** história, retórica e prova. 1. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MIMESSE, Eliane. As avaliações aplicadas pelos professores na disciplina história nas décadas de 1970 e 1980. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 30, p. 119-132, jun. 2008. Disponível em: < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 23 set. 2013.

NÓVOA, Antonio. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <www.educprofufsm.blogspot.com>. Acesso em: 8 abr. 2014.

_____. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.



O ENSINO DE HISTÓRIA NO GINÁSIO DO ESPÍRITO SANTO NA ERA VARGAS (1937 – 1945) REGISTROS DA DISCIPLINA EM UM PERÍODO AUTORITÁRIO¹

Paula Florinda de Freitas Faria²
PPGE – UFES
paulafff@gmail.com

Introdução

O presente estudo tem como objetivo principal investigar o ensino de História no Ginásio do Espírito Santo (GES) na Era Vargas (1937-1945) privilegiando os diálogos entre Marc Bloch (2001) e Carlo Ginzburg (2004) na análise dos documentos encontrados nos arquivos do GES. Para Bloch “[...] mesmo o mais claro dos documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo. É a pergunta que fazemos que condiciona a análise e, no limite, eleva ou diminui a importância de um texto retirado de um momento afastado” (BLOCH, 2001 p. 7). Ao combater a história narrativa e do acontecimento e propor pelas vias da chamada “Nova História” a exaltação de uma historiografia do problema, Bloch propõe um método de interrogação das fontes que contemple a importância de uma produção voltada para todas as atividades humanas (BLOCH, 2001). O subsídio fornecido por Bloch ao propor a história-problema vai ao encontro do apontamento de Ginzburg, baseado no pensamento de Walter Benjamin, de que “[...] para “escovar a história ao contrário” [...] é preciso aprender a ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto àquilo que é irreduzível a elas. (GINZBURG, 2001, p. 43).

Para analisar um período histórico de exceção, fortemente caracterizado pelo autoritarismo, o trato das fontes se dá através da ponderação de que estas provavelmente carregarão em si relações de força, silenciamentos e apagamentos. Propostas curriculares, materiais pedagógicos, pautas, atividades, avaliações, relatórios, atas de reuniões, leis, publicações da imprensa periódica local e decretos são interrogados a partir das relações entre

¹ Este estudo integra a pesquisa em andamento, intitulada: “O ensino de História no Ginásio do Espírito Santo em períodos autoritários”. Sob a orientação da Professora Dra. Regina Helena da Silva Simões a pesquisa está vinculada ao Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal Espírito (PPGE-UFES).

² Licenciada em História e aluna regular do Programa de Pós Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.



o local e o global, analisando os entrecruzamentos do contexto educacional capixaba com contexto educacional o nacional.

No campo da História da Educação, a ênfase às narrativas dos professores contidas nesses documentos abre novos horizontes para os estudos sobre o magistério da mesma forma que autoriza a utilização de novas fontes, como cadernos de alunos, diários de classe, material iconográfico, dentre outros (SIMÕES, 2011, p.303). A ampliação de possibilidades no que se refere ao uso dessas fontes pretende proporcionar visibilidade a uma maior diversidade de sujeitos históricos imersos em seus processos sócio-culturais, ou seja, há grande interesse em acessar as produções de alunos e professores e não somente de quem ocupava lugares de poder no período estudado.

O Ginásio do Espírito Santo

As fontes utilizadas apontam que o GES seguiu a política de conciliação entre as políticas educacionais federais e estaduais. Algumas instituições educacionais brasileiras eram consideradas emblemas e modelos de políticas públicas a serem implementadas nacionalmente pelo Estado. No caso do GES representava uma tentativa de estimular o ensino secundário, fragilizado pela descontinuidade de políticas públicas educacionais elaboradas localmente. O objetivo era seguir o modelo para ensino secundário do Colégio Pedro II que compunha desde o período imperial até o republicano o projeto de unificação e consolidação da nação brasileira (SIMÕES, 2009).

O início do século XX foi marcado pela aposta de diversos autores de livros de História na eficácia do ensino dessa disciplina para a formação de cidadãos adaptados a ordem social e a política vigente. As reformas no sistema de ensino nas décadas de 1930 e 1940 centralizaram as políticas educacionais e posicionaram o ensino de história no cerne das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a como disciplina escolar. (FONSECA, 2004).

As políticas educacionais no Espírito Santo nos anos 1930/40 estiveram intrinsecamente ligadas ao projeto intervencionista e assistencialista do governador Punaro Bley priorizando a educação escolar com objetivo educar o capixaba para constituí-lo como cidadão disciplinado. Esse projeto político afirmou-se em 1930 e consolidou-se no Estado Novo³. A escola assumiu

³ De acordo com Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Murchel Starling (2015), o centro de sustentação do Estado Novo estava corporificado funcional e pessoalmente na figura de Vargas, único civil a comandar uma ditadura no Brasil, garantida pelas Forças Armadas, em especial pelo Exército, e apoiada numa política de massas. As autoras apontam que o novo regime fazia uso da leitura da obra de alguns pensadores políticos conservadores, como Alberto Torres, um defensor da ideia de que cabia ao Estado organizar a sociedade, fornecer um propósito à nação



uma função moral e espiritual como formadora do futuro cidadão. (MENDONÇA, 2010). A política educacional varguista, acompanhada pelas instituições capixabas, incluindo o GES, carrega em si a pretensão de um ensino de História que valorizava o civismo, o patriotismo, a valorização de “grandes feitos”, “grandes personalidades” e modulação dos cidadãos como pessoas obedientes e cordatas. Os registros oficiais não demonstram a intenção da formação do cidadão crítico e consciente da realidade a qual estava submetido. Para além da intenção destes registros é possível identificar aspectos da realidade que se sobrepõem a eles. Os documentos analisados podem dizer mais do que está registrado oficialmente dependendo da forma em que são interrogados abrindo espaço para a escrita de uma História que ainda não foi registrada, a História presente nas entrelinhas e nos silenciamentos.

O Ginásio do Espírito Santo na Era Vargas

Um ofício datado de 27 de julho de 1933 equiparou o Ginásio do Espírito Santo ao Colégio Pedro II por força do artigo 96 do decreto 21.241. O documento é composto de 25 tópicos que versam sobre o histórico do colégio, a organização administrativa, a quantidade de matrículas, a escrita financeira, os horários de funcionamento, o corpo docente, o regulamento, as condições do edifício incluindo os bebedouros e salas de aula; e os elementos de classificação das salas. São descritos também os materiais didáticos, as salas especiais, as atas de exame, a diretoria, a biblioteca, o arquivo, a secretaria, os inspetores de alunos, as cadernetas de aula, as matrículas no primeiro ano, os exames de admissão. Os anexos do ofício descrevem detalhadamente os materiais didáticos e as dimensões das salas de aula.

Alguns apontamentos do documento merecem destaque. A sessão que descreve os horários indica a escassez de tempo disponível para funcionamento do GES e o pequeno número de salas de aula como motivos para a constituição de um horário de “pedagogia duvidosa”, porém, também esclarece que o número de horas aula está de acordo com a lei. No tópico que refere-se ao corpo docente há a ressalva que nem todos os professores nomeados em 1931 possuíam registro e foi dado o prazo de 60 dias para a regularização da situação. Sobre os bebedouros fica registrado que são inexistentes, havendo duas ou três talhas nos corredores onde “os alunos bebem como podem”, pois não há copos. As carteiras e o mobiliário das salas

e implantar as mudanças de que o país necessitava. Também tinha nome e tonalidade fascistas. “Estado Novo” designava a ditadura de Salazar, iniciada em Portugal em 1932, e o regime brasileiro compartilhava alguns traços com o fascismo europeu: a ênfase no poder do Executivo personificado numa liderança única; a representação de interesses de grupos e classes sociais num arranjo corporativo, isto é, sob a forma de uma política de colaboração entre patrões e empregados, tutelada pelo Estado; a crença na capacidade técnica posta a serviço da eficiência do governo e acompanhada da supressão do dissenso [...]. (SCHWARZ, STARLING. 2015.p. 311)



especiais são descritos como péssimos. A ausência de salas de aula especializadas, de mesas e pias para as aulas de química e de biblioteca também são apontadas no ofício, embora haja listas anexas descrevendo o escasso material para aulas de ciências. O arquivo é avaliado como deficiente e a documentação dos estudantes como muito falha. O material da secretaria é considerado “regular e suficiente” e os funcionários como “diligentes, probos e esforçados”. Com base nessas informações, no último tópico do documento intitulado “Considerações Finais” consta que “o Ginásio está muito longe de preencher as condições necessárias”, não possuindo condições de merecer a “regalia” da equiparação ao Colégio Pedro II.

De todo modo, mesmo estando O GES, na visão do avaliador, “muito longe de preencher as necessárias condições”, a História ensinada no GES tendia a acompanhar as diretrizes curriculares nacionais para a disciplina, como indica a escolha dos livros de História adotados e o acervo da biblioteca do GES listado em um documento datado de 7 de janeiro de 1942 registrando a presença dos livros *História do Brasil* e *Nossa Pátria* do autor Rocha Pombo.

O ensino de História no GES

Na dissertação *O Brasil imaginado de José Francisco Rocha Pombo*, defendida em 2015, Renato Edson Oliveira analisa os manuais didáticos de História do Brasil de Rocha Pombo, atentando para interpretação do autor sobre o processo de construção da identidade brasileira.

Rocha Pombo escreveu no período entre 1890 e 1930, mas mesmo após a sua morte, em 1933, seus livros foram reeditados e comercializados pela Editora Melhoramentos até 1970. Suas novas edições se adaptavam ao mercado com o conteúdo resumido e novas ilustrações. (OLIVEIRA, 2015)

Os manuais de História de Rocha Pombo coincidem com o período de consolidação da república brasileira, momento em que a História do Brasil almejava um novo significado. A necessidade de construir uma história sob o signo do progresso direcionou os livros didáticos a assumirem uma missão patriótica possibilitando unidade a um país marcado pelos contrastes e que buscava um passado comum a todos os brasileiros, despertando o sentimento de patriotismo e devoção à pátria. (OLIVEIRA, 2015).

Fonseca (2004) explica que desde o início do século XX, inúmeros autores de livros para o ensino primário e secundário, apostavam na eficácia do ensino de História na formação de um cidadão à ordem social e política em vigor. Para Fonseca, Rocha Pombo é um dos mais



expoentes entre esses autores, pois desde a segunda metade do novecentos, afirmava ser necessário desenvolver nos jovens “o gosto pela história” como condição para a criação de um “espírito novo”. (FONSECA, 2004)

Em 1945 verificamos a escolha dos livros de História dos autores Arthur Gaspar Vianna e Joaquim Silva para o segundo ciclo do curso científico noturno do GES. Joaquim Silva viveu entre os anos 1880 e 1966 e foi professor em diversas instituições de ensino paulista: Liceu Nacional Rio Branco, Colégio Madre Cabrini, Colégio São Luiz e Ginásio das Cônegas de Santo Agostinho. Foi o autor com maior número de didáticos de História editados pela Companhia Editora Nacional (CEN) e comercializados nas décadas de 1930 e 1940. (MOREIRA, 2017).

Os livros didáticos de Joaquim Silva foram analisados por Arnaldo Pinto Junior no artigo *A História ensinada através dos livros didáticos de Joaquim Silva: uma educação moderna dos sentidos*. Esse artigo foi publicado nos Anais do XXVI Simpósio Nacional de História promovido pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) em 2011. Pinto reafirma que as obras de Joaquim Silva eram as mais vendidas em sua época de produção. Seus conteúdos abordavam as concepções histórico-educacionais liberais, positivistas e românticas ressaltando as visões religiosas do catolicismo. O autor identificou na produção de Joaquim Silva um discurso histórico-escolar nacionalista, pretensamente homogeneizador e hierarquizador destacando sua preocupação com as normatizações educacionais do período, acompanhando totalmente os programas oficiais da disciplina. Além disso, Joaquim Silva buscava legitimar socialmente suas produções trabalhando os conteúdos de História através de narrativas e memórias nacionais consensuais. (PINTO JR, 2011).

O livro de Arthur Gaspar Vianna integra um conjunto de livros didáticos republicanos que reforçaram a sacralização e o heroísmo da Inconfidência Mineira, dando ênfase a uma imagem beatificada de Tiradentes. Os destaques ao civismo e ao patriotismo do inconfidente mineiro foram elementos explorados pela propaganda de Getúlio Vargas como parte da criação de sentimentos unificadores das relações sociais capazes de construir uma identidade nacional coletiva. As ideias que enaltecem o sacrifício pela pátria são fundamentais para a pedagogia do Estado Novo. A representação do “bom” brasileiro passava pela identificação com o inconfidente mineiro como homem trabalhador, fortalecendo sua figura como exemplo a ser seguido pelos jovens. A valorização do trabalho era central na nova definição de cidadania que se desejava construir (FONSECA, 2004).



A escolha dos livros didáticos do GES indica como o ensino de História no colégio buscava inserir-se no modelo que o governo Vargas projetava para a educação. Exemplos do caráter nacionalista do ensino de História apontados tanto por Fonseca quanto por Pinto Jr encontram-se nos pontos de provas de uma das avaliações do GES. Os registros dos pontos de prova estão no Livro de Correspondência de Diversas Autoridades (1940-1944) presentes no arquivo do GES.

Os conteúdos contemplavam a exaltação de personalidade como Mauá, Joaquim Murinho, Oswaldo Cruz e o príncipe Dom Pedro. Estão presentes também a Revolução de 1930, a Constituição de 1934 e a Carta de 1937. A valorização do catolicismo é perceptível pelos tópicos sobre a expansão religiosa, a igreja, os missionários e a Companhia de Jesus. Outro ponto importante a ser destacado refere-se ao que trata da educação e cultura na colônia, demonstrando a importância do tema educação nos conteúdos ministrados no GES.

Considerações Finais

O ensino de história tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores brasileiros, principalmente a partir da década de 1980 quando se discutia a reforma que almejava trocar os Estudos Sociais pela História e Geografia. Característica marcante desses estudos é a preocupação em analisar as incongruências manifestadas entre a História apresentada nos currículos oficiais e nos livros e a História ensinada e vivida por professores (BITTENCOURT, 2008). As divergências entre as proposições curriculares e as práticas escolares sinalizam a incompatibilidade de objetivos e interesses entre quem os elabora e seu público alvo.

O caráter ideológico atribuído à disciplina de História faz dela um território de disputas políticas e desencadeia debates quanto a sua utilização como ferramenta de manipulação por parte do governo através de suas instituições, assim como meio de desalienação e resistência por setores da sociedade (BITTENCOURT, 2008).

Ao analisar as disputas em torno dos conteúdos de História em diversos países do mundo Laville destaca o grande interesse, a vigilância e as intervenções de que a disciplina é alvo chegando a afirmar que é a única a receber intervenções diretas dos governos. Para o autor isso mostra a importância da História para o poder (LAVILLE, 1999).

No Brasil, pesquisas sobre a constituição da História enquanto disciplina escolar indicam que seus conteúdos buscavam predominantemente as práticas de memorização, a exaltação de “grandes acontecimentos” e o fortalecimento dos “sentimentos de civismo”. Em



linhas gerais, esses estudos sublinham que o ensino de história não objetivava o desenvolvimento da criticidade pretendendo delegar ao aluno um lugar de passividade (BITTENCOURT, 2008; FONSECA, 2004). Sobre o lugar de passividade e apatia que se almejava colocar o ensino de História, Heloísa Penteado (1994) afirma que:

A oportunidade de acesso da população ao conhecimento produzido pelo conjunto das Ciências Humanas, através da escola, vem sendo de alguma maneira garantida, embora também aqui tenham sido acionados mecanismos que desqualificam esse ensino. [...] O acesso da população ao conhecimento produzido pelas Ciências Humanas vem sendo negligenciado, ao longo de nossa educação escolarizada por razões sociais e históricas. Para herdeiros de um passado colonialista, e de regimes autoritários de governo, entremeados de regimes populistas, entender a realidade sociocultural como um fato “natural” – e, portanto, “dado” – propicia, senão mesmo garante o “fatalismo” com que a população enfrenta as situações de injustiça social que compõem seu cotidiano. (PENTEADO, 1994, p. 24).

Seguindo a perspectiva da utilização da educação como elemento construtor de uma identidade nacional, logo após a inclusão da História como disciplina obrigatória no Colégio Pedro II, foi criado, em 1838, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). De acordo com Schwarcz (2002), o IHGB tinha como objetivo escrever a História nacional e difundi-la através do Ensino de História. O instituto seguia o modelo de uma História que valorizava vultos e grandes personagens considerados heróis nacionais.

Referências

- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edições, 1997.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FONSECA, Thaís Nívea de Lima. **História & ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200006>. Acesso em: 08 mar. 2018.



MENDONÇA, Carlos Vinícius de. Segurança nacional e intervenção no Espírito Santo na Era Vargas/Bley (1930-1940). **Dimensões - Revista de História / Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Estudos Gerais, Departamento de História**, Vitória: CCHN Publicações / EDUFES, n. 25, p. 182-195, 2010.

OLIVEIRA, Renato Edson. **O Brasil imaginado de José Francisco Rocha Pombo**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2015.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

PINTO JR., Arnaldo. A História ensinada através dos livros didáticos de Joaquim Silva: uma educação moderna dos sentidos. In Simpósio Nacional de História da Associação Nacional dos Professores Universitários de História, 26., 2011, São Paulo. **Anais...**São Paulo: ANPUH, 2011.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SIMÕES, Regina Helena Silva. Em busca do futuro perdido? A pesquisa histórica como ferramenta para a problematização da profissão de professores no tempo *in* SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Texeira; Mendonça, Ana Waleska Pollo Campos (Orgs). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.



Reações aos “discursos do político” nas Escolas: problemas atuais

Silvia Vitorassi¹

INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado é parte da pesquisa desenvolvida como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, FAED - UDESC. É com o intuito de refletir e, ao mesmo tempo, intervir nesse âmbito problemático que é o da linguagem política e o exercício do debate que este trabalho se justifica. A investigação visa justamente pensar a linguagem e a narrativa historiográfica em seu emprego na arena de debates compreendida recentemente pela internet. É fundamental que o funcionamento do sistema político seja alvo da escola e da construção do conhecimento histórico em sala de aula, de modo inclusive a favorecer a inserção de crianças e jovens nas disputas que delimitam a chamada sociedade civil e a construção de uma sociedade de direitos.

É necessária e urgente a introdução dos meios de comunicação, da internet e das redes sociais no ensino, não só de História, mas no ensino como um todo, afinal essa é a maior referência dos jovens em idade escolar no século XXI. Estes adolescentes reproduzem valorações que circulam no âmbito do chamado senso comum, ao mesmo tempo em que são premidos a tomar decisões políticas apenas nos períodos eleitorais, exatamente quando há menos tempo e menor disposição para a reflexão abrangente e profunda sobre o exercício político.

Além disso, torna-se fundamental no contexto atual rechaçar qualquer discurso associado à ideia de “doutrinação”, recentemente brandida por grupos de tendência conservadora. Utilizo aqui o termo “tendência conservadora”, pois ser conservador tem um significado histórico que é diferente em cada cultura ou experiência específica. Não há um único conjunto de políticas que sejam universalmente consideradas como conservadoras, porque o significado de conservadorismo depende do que é considerado tradicional em um determinado lugar e tempo.

¹ Bacharela e Licenciada em História pela UDESC. Atualmente mestranda do ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História, pela mesma universidade. É professora na rede privada de Florianópolis, SC, desde 2015. E-mail: vitorassi.silvia@gmail.com.



Assim, conservadores de diferentes partes do mundo - cada um mantendo suas respectivas tradições - podem discordar em uma ampla gama de questões. O conservadorismo é um pensamento político que defende a manutenção das instituições sociais tradicionais – como a família, a comunidade local e a religião – além dos usos, costumes, tradições e convenções. Chama a atenção o número de pessoas que se dizem conservadoras: sob este rótulo encontram-se os defensores do militarismo, dos bons costumes, da família tradicional, etc. É importante não confundir o pensamento político conservador com a atitude em relação às mudanças políticas chamada de conservadora (juntamente a outras como reacionários, progressistas e radicais)². Entendo estes grupos de “tendência conservadora” como organizados em torno de um projeto de poder que pretende evitar que a escola seja um desafio aberto e crítico às capacidades e possibilidades de seus integrantes, bem como reduzir e tolher sua capacidade propriamente educativa, restringindo-a ao adestramento.

Sendo assim, este trabalho baseia-se na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, como também ir ao encontro de discussões e temas pertinentes ao pluralismo de ideias, algo que vem sendo ameaçado pelo Programa “*Escola Sem Partido*”³, que pretende eliminar a discussão ideológica no ambiente escolar, restringindo conteúdos sob a perspectiva da neutralidade do conhecimento e propagar a ideia de que os estudantes são alvo de doutrinação política; tendo como objetivos centrais a reflexão sobre a construção do conhecimento histórico em sala de aula, investigando as linguagens apropriadas ao uso da história política na construção de arenas de debates livres e democráticas e promotoras de direitos.

Frequentemente, o ensino da História política do país é confundido com a narrativa oficial das fases de construção do Estado nacional, como se a política estivesse apartada do conjunto da sociedade. A própria periodização histórica incentiva que a política seja associada quase exclusivamente ao Estado, o que reduz o papel dos movimentos da sociedade no âmbito político.

Uma abordagem importante para este trabalho parte da necessidade de enlaçar a história como ciência e o ensino da história que ocorre no interior das salas de aula. Há, desde o período de redemocratização brasileiro, mais especificamente a partir da década de 1980, diversas discussões e pesquisas que irão trazer o debate acerca da importância da história como

² Neste artigo: <http://www.politize.com.br/conservadorismo-pensamento-conservador/> é possível encontrar, de maneira aprofundada e objetiva o que é ser conservador ou ter atitudes conservadoras na atualidade.

³ Sobre isso, ver mais em: <http://www.programaescolasempartido.org/>.



disciplina e novas concepções sobre sua estrutura e metodologia no cotidiano da sala de aula. Foi a partir da década de 1980, mas, sobretudo 1990, que conceitos como didática da história, transposição didática, mediação didática e interpelação didática, divulgados por meio de estudos de pesquisadores alemães, ingleses, franceses, portugueses e brasileiros, somaram-se ao desafio de se enfrentar a complexidade do conhecimento escolar.

Na primeira parte deste trabalho apresento uma breve noção das relações educação-política e, na segunda, uma breve discussão sobre os equívocos conceituais e a maneira problemática com que a educação vem sendo tratada por grupos defensores de programas como o *Escola Sem Partido (ESP)* e o *Ideologia de Gênero*. Concluo este pequeno ensaio trazendo questionamentos que incitem a reflexão sobre as possibilidades que nós professores e historiadores podemos seguir, saindo da nossa zona de conforto e buscando ocupar espaços que nos parecem ainda tão “estranhos”.

A (RE)POLITIZAÇÃO BRASILEIRA: EDUCAÇÃO ESCOLAR E TRAJETÓRIA POLÍTICA

Quando se trabalha com História do Brasil e ensino de História, devemos levar em consideração a formação da disciplina em nosso país e sua trajetória no âmbito dos conflitos políticos e sociais, bem como suas implicações e desdobramentos nos discursos oficiais que preconizaram a construção da nação, os diversos problemas enfrentados e a consolidação do ensino. A construção do ensino de História no Brasil foi marcada por várias fases nas quais o principal mecanismo regulador de estruturação e composição de currículos perpassou os interesses do Estado ou pelos grupos que, em determinados momentos, buscavam consolidar sua hegemonia, assegurando, por meio do ensino, alguns conceitos “fundamentais”.

Desta forma, em uma análise mais sistemática, como realizada por historiadores e historiadoras voltados a refletir sobre o ensino, podemos perceber que a constituição do currículo e da disciplina de História acompanhou o movimento político brasileiro, desde a monarquia até o período de redemocratização, e vem, desde então, sendo reestruturado. Aliado a este movimento, conseguimos perceber também o papel e a formação do profissional de História nos projetos educacionais brasileiros desde a primeira Constituição.

Fazendo uma breve reflexão sobre a construção da identidade nacional, Circe Bittencourt nos possibilitou compreender melhor como a história política brasileira acompanhou a constituição da disciplina e do ensino de história no Brasil. Para a autora, “a



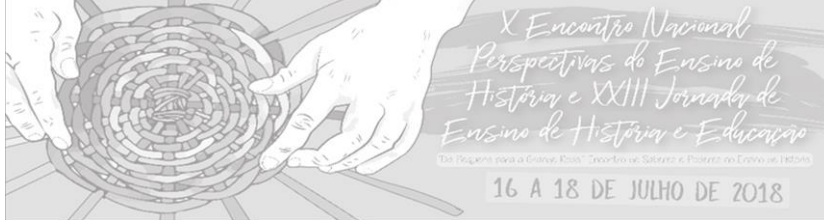
História deixou de ser, paulatinamente, uma “matéria” ilustrativa da moral religiosa universal permanente para se transformar em uma disciplina autônoma, encarregada da formação política do cidadão nacional” (1992/93, p. 199).

A história como disciplina surge no século XVIII na França revolucionária, bem como a revolução positivista legitimou o campo de atuação e o método adotado por historiadores a partir daquele contexto. No Brasil, a história teve uma trajetória mais complexa, mantendo como referência até o período republicano a história da Europa. Foi uma trajetória baseada no processo de formação de um Estado Nacional, que acompanhou as mudanças políticas e os interesses de determinados grupos sociais.

Segundo Schimidt e Cainelli (2004), a partir de 1860, já em reta final do período monárquico brasileiro, é que a história nacional será incluída nos currículos escolares. Ainda assim, era uma educação elitista, baseada nas linguagens e direcionada a disciplinar a mente (Bittencourt, 2008). A partir da afirmação do regime republicano, os interesses no papel da história serão reformulados: com a intenção de formar cidadãos e tendo como foco a pátria, sendo que o processo de industrialização do país colocou as ciências exatas como peça importante na formação escolar.

A história escolar integra conjuntos de disciplinas que se constituíram como saberes estruturais no processo da escolarização brasileira, sendo seu modelo atual naturalizado pelas pessoas. Para Bittencourt (2008), nós passamos a achar “normal” essa organização curricular, que, até onde podemos analisar, sofreu importantes mudanças e reorganizações. Essas mudanças são parte de um sistema que está em constante transformação e que ao mesmo tempo mantém aspectos tradicionais.

A educação histórica no início do século XXI faz-se uma tarefa complexa e polêmica, na qual não basta apenas transmitir conteúdos como pensamento único determinado por grupos influentes. No entanto, viver na sociedade atual é estar em permanente confronto com informações diversas e visões de mundo ainda mais plurais. O impacto das novas tecnologias trouxe uma mudança de comportamento e de ver as coisas sob uma nova ótica, dinamizando relações, oportunizando acesso múltiplo e variável a fontes diversas, ajudando a compor a consciência histórica desses grupos e indivíduos componentes de uma sociedade civil, que compartilham de uma cultura política — ou de várias culturas políticas — dentro do seu contexto de vivência.



As novas tecnologias estão impulsionando novas direções para o ensino, e entender esse papel da história é entender também que a busca por um saber crítico não é tão fácil em uma sociedade necessitada de educação de qualidade e abundante em informação. Os profissionais de história, assim como a própria história, exercem uma função formativa imprescindível para o desenvolvimento da consciência histórica, por isso a adaptação a esse mundo digital faz-se tão necessária para ampliar o campo de trabalho de historiadores e professores, bem como aproxima ao cotidiano dos jovens e diminui a limitação digital que as gerações anteriores têm em relação às novas gerações.

Percebemos que a trajetória da História como disciplina no caso brasileiro remete diretamente à formação e articulação da nossa política. No entanto, está evidente nos dias atuais uma inclinação ao senso comum de que a formação cidadã democrática está *apenas* e *diretamente* ligada ao ato de ir até as urnas votar e que liberdade de expressão é sair bradando a sua opinião independente dos direitos do outro.

Primeiramente, devemos ter elucidada a noção de que a influência da colonização e dos modelos seguidos posteriormente à declaração da independência brasileira tem total ligação com a estruturação da nossa política e a construção da noção de cidadania em nossa população, e o ensino de História acompanhou essa trajetória. De acordo com José Murilo de Carvalho o fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido, “liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras” (2002 p. 9).

E o que isso tem a ver com o ensino de História? Muita coisa, afinal muitos destes conceitos são discutidos em sala de aula ao longo do ensino escolar, mas não se sabe muito bem *como* e *se* tem feito sentido às crianças que estão entrando em contato com essas temáticas. É por este motivo a defesa de um ensino mais efetivo e direcionado sobre a nossa trajetória política. Muitas pessoas não sabem a diferença entre direitos civis, políticos e sociais, por exemplo, mesmo defendendo estes e sua aplicabilidade, pois se fala muito em cidadania e pouco se discute sobre ela.

Se conteúdos como esse pudessem se aliar ao ensino de história e comessem a fazer parte das discussões com estudantes, seria uma forma de construir bases para, de fato, alcançarmos uma consciência política, afinal



Cidadania virou gente. No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã. Havia ingenuidade no entusiasmo. Havia a crença de que a democratização das instituições traria rapidamente a felicidade nacional. Pensava-se que o fato de termos reconquistado o direito de eleger nossos prefeitos, governadores e presidente da República seria garantia de liberdade, de participação, de segurança, de desenvolvimento, de emprego, de justiça social. De liberdade, ele foi. A manifestação do pensamento é livre, a ação política e sindical é livre. De participação também. O direito do voto nunca foi tão difundido. Mas as coisas não caminharam tão bem em outras áreas. (CARVALHO, 2002. p. 7)

Nota-se, não só nos movimentos atuais, mas também nos do século passado, que a sociedade civil e até os movimentos sociais no Brasil tendem a ficar em um tipo de “modo de espera” em relação às ações a serem tomadas politicamente. É como se houvessem momentos de agitação e momentos de pausa, sendo este último normalmente o mais longo.

São nestes momentos de pausa que as coisas começam a “sair do controle”, quando os direitos são retirados, a instabilidade começa a surgir, a segurança pública não da conta de atender às demandas sociais, há o abuso de governo, o desemprego, a falta de acesso ao ensino público. É aí que surgem em meio ao dia a dia da população expressões de ordem, tais como: “o problema são esses políticos”, “corja de ladrões”, “é tudo uma roubalheira”, “o povo é que paga”⁴.

Nas propostas de historiadores no contexto da década de 1980, estava a visão de que o ensino estava relacionado a um projeto ético-político que impedia os cidadãos à conquista da democracia. A Nova História francesa influenciou a formação da nova geração de professores de história e revitalizou a análise do conteúdo político, que segundo Janotti no livro organizado por Circe Bittencourt (2004), trouxe-o para o estudo global da sociedade (p. 49). Não quero dizer com isso que a nossa sociedade sempre esteve alheia aos problemas mais urgentes, mas também não existe uma consciência mais apurada em relação ao problema da nossa estrutura política.

Essa ideia vai de encontro ao que José Murilo de Carvalho defende ao afirmar que “a ausência de ampla organização autônoma da sociedade faz com que os interesses corporativos consigam prevalecer. A representação política não funciona para resolver os grandes problemas da maior parte da população” (2002, p. 223). É a essa ausência de organização que posicionei minha crítica, e entendo a educação como um caminho possível para uma formação mais preparada para o exercício da cidadania, ou pelo menos uma parte muito importante dela: o entendimento das estruturas de poder.

⁴ <http://www.programescolasempartido.org/> e <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>.



ESCOLA SEM PARTIDO, IDEOLOGIA DE GÊNERO, DOCTRINAÇÃO: EQUÍVOCOS CONCEITUAIS

De acordo com o que trouxe na introdução, existem atualmente programas que se destinam a acabar com o pluralismo de ideias, caso do Programa “Escola Sem Partido”⁵, que pretende eliminar a discussão ideológica no ambiente escolar. A noção apresentada, de que os profissionais da educação estariam modificando pensamentos, é um grande equívoco conceitual, pois sabemos que os indivíduos possuem suas particularidades e não são depósitos de conteúdo. Seja uma criança, jovem, adulto ou idoso, cada ser humano possui uma consciência que vai despertar, aliada aos valores aprendidos nas relações familiares e sociais, sua personalidade e formação.

O ESP traz a ideia de que a educação é um processo técnico e melhor realizado na ausência de discussões políticas, porém, o que sabemos é que o debate em torno da instituição deveria estar voltado à qualidade da nossa educação escolar e não em enganos ideológicos que pretendem naturalizar preconceitos e criar uma noção de que a educação crítica está ligada a partidos e ideologias pessoais.

No entanto, o que é ideologia? Cleomar Manhas traz essa questão no texto que publicou na coletânea da Ação Educativa (2016), e discute com muito cuidado, mostrando que nada mais é do que uma ideia compartilhada por um grupo, fazendo com que a realidade seja vista a partir do seu prisma. Além disso, a própria noção de neutralidade é carregada de ideologia, pois tem como base as concepções de mundo do grupo que a defende. O que precisamos imediatamente é de uma reforma na instituição *escola* e não de leis que a amarre e a ponha num lugar que não é o seu.

Essa situação não só é complexa, errônea e tira o foco dos reais problemas da educação como limita a metodologia e a liberdade de ensinar de tantos profissionais, pois muitos familiares apoiam o programa sem conhecer a fundo a proposta, cobrando posicionamentos das escolas e dificultando ainda mais o ensino, pretendendo controlá-lo, controlar os passos dos educadores, transformando-as em ambientes autoritários. O direito à educação passa por se apropriar de diferentes culturas, ter autonomia e desenvolver capacidade de compreender e participar do mundo, ideias que não se alinham às propostas do ESP.

⁵ Ver: <http://www.programaescolasempartido.org/> e <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>.



É preciso ter a noção, primeiramente, que há décadas tanto no plano nacional quanto no internacional existe um processo para a promoção da equidade entre gêneros, e a educação tem exercido papel fundamental neste processo. No Brasil, dado o momento de discussão e dos debates sobre o PNE⁶, e também deste nos estados e municípios, o uso do termo “*ideologia de gênero*” foi massivo entre setores tradicionais, reacionários e fundamentalistas da nossa política.

E aqui faço uma breve pausa para entendermos melhor o uso da categoria gênero. De acordo com Joana Maria Pedro e Rachel Soihet (2007) em artigo dedicado a essa questão, gênero é uma categoria de análise que tem uma trajetória difícil no campo historiográfico. A História apropriou-se tarde desta categoria, bem como da categoria “mulher” como método de análise na pesquisa histórica. Para elas, parte dessa demora se deve ao “caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria ‘homem’” (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 284). A partir da década de 1960 é que cresceu na historiografia um movimento que relativizou a importância de métodos ou conceitos teóricos rígidos.

Desde a constituição de uma História das Mulheres foi possível descreditar as correntes historiográficas que estavam polarizadas para um sujeito humano universal, inaugurando aí importantes estudos que vão dividir o que é ser homem e o que é ser mulher, a partir de experiências, atribuições sociais, participações políticas, etc. A partir disto, gênero constitui-se em uma categoria que dá ênfase ao caráter fundamentalmente social, cultural, das distinções baseadas no sexo. O que realmente vem aparecendo nos documentos oficiais, diferentemente do que estes setores apontam, no entanto, é o objetivo de garantir o alcance da equidade e o respeito à diversidade.

Projetos como *ESP* e *Ideologia de Gênero* criminalizam a docência, impedem o exercício da profissão e da capacidade de reflexão autônoma, pois uma sociedade justa se faz combatendo todos os tipos de preconceito e permitindo a todos os cidadãos e cidadãs direitos iguais. Programas como esses são realmente problemáticos em vários sentidos e fazem com que

⁶ O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. Ver mais em: <http://pne.mec.gov.br/>.



nos questionemos sobre sua amplitude e como são “saídas possíveis” para acabar com a tal “doutrinação” que estaria sendo planejada pelos profissionais da educação.

Ratier também publicando no livro da Ação Educativa (2016) defende em seu texto que a imagem de “jovens passivos” não representa a realidade das escolas brasileiras e esse “poder” que os docentes teriam sobre os alunos está completamente fora de contexto, afinal, a tendência que se enxerga nas escolas é a de que esses jovens escutam a ideia, refletem sobre ela, interligam informações com o que conversam em casa ou com amigos, veem na mídia, etc., para depois pensar se faz sentido e se deve aceitar ou não aquilo dentro da sua experiência e visão de mundo. Ou seja, as ideias que grupos defensores do ESP trazem são infundadas e sem base de pesquisa. O pluralismo e a conscientização são formas de mediação que transformam o conhecimento baseado na aproximação crítica da realidade, algo que está longe de “converter pessoas” como afirma esses grupos.

Segundo Paraíso (2016), o contexto político nacional e internacional tem sido favorável a esses projetos, que acabam pondo em risco as bases da educação. Os defensores vêm utilizando slogans, chamadas, textos e cartilhas com informações distorcidas que são constantemente propagadas na internet e pela mídia em geral, com conteúdos que dão conta de naturalizar a concepção de família, da maternidade, da mulher como complementar ao homem e a imposição da heterossexualidade. Para a autora, a noção de resistência para combater o avanço destes programas deve trazer novidades e ampliar o foco, pois acaba criando possibilidades de mobilização ainda maiores, e este tem sido o desafio maior dos profissionais da educação que compreendem o problema, afinal, ninguém defende uma escola partidária.

É claro que desde a década de 1980 os brasileiros presenciaram muitas conquistas, porém, não houve na educação a construção de uma cultura democrática e cidadã, houve uma séria negligência quanto à formação política, abrindo brechas para o que estamos passando atualmente, pois o ESP é também fruto de uma sociedade manipulada pela mídia, pela religião, pelos costumes tradicionais, pela ideia burguesa e empresarial/elitista.

Ao longo de nossa trajetória histórica houve um domínio das elites e uma tentativa incessante em calar as minorias, algo que também sempre veio acompanhado pela mídia sensacionalista. Porém, é conhecido também o fato de que existiram e ainda existem movimentos contrários ao domínio elitista em nosso país, assim como cada vez mais surgem



movimentos favoráveis às ideias conservadoras e tradicionais, como o MBL⁷, uma organização não governamental, que utiliza muito as mídias e principalmente redes sociais para divulgar suas ideias e vídeos.

A mídia, categoria ampla para tantos meios de comunicação, constrói um imediatismo que disponibiliza uma visão acabada e rasa de acontecimentos, e as consequências desse imediatismo são a influência que podem ter no ensino escolar, na indução de interpretações superficiais e no conhecimento limitado sobre temas profundos e complexos para a nossa formação sócio histórica. Porém, tornou-se também membro integrante da vida de homens, mulheres e crianças contemporâneos. Atualmente o consumo da mídia é uma das maiores categorias de atividade exercida pelas pessoas, estando atrás apenas do trabalho. Este indicativo sugere que seu impacto é incontornável e que devemos perceber as inúmeras consequências sociais da presença dos meios de comunicação no cotidiano social, político, econômico e cultural.

Vimos acontecer no Brasil nos últimos anos, principalmente após as manifestações de Junho de 2013, a ascensão de uma onda conservadora que tomou conta de grande parte da população, incluindo aí uma parcela de jovens em idade escolar. É certo que a grande maioria dos estudiosos que tentam ou tentaram avaliar os acontecimentos de 2013 foram desafiados a compreender a constituição de um movimento difuso e cheio de intenções díspares. Para Singer (2013) as relações de classe e propriedade não estiveram no centro das manifestações, o que se pôde perceber foram dois pontos de vista: os de uma classe média e o de uma massa de trabalhadores des/semiqualeificados — os quais ele chama de novo proletariado –, socialmente heterogêneos, com propostas multifacetadas e na faixa dos 25 anos. Além disso, o surgimento de uma vertente à direita dentro de um movimento que partiu da esquerda transformou o cenário e reinventou as regras do jogo:

O fato é que, a partir do momento em que importantes setores de classe média foram para a rua, o que havia sido um movimento da nova esquerda passou a ser um arco-íris, em que ficaram juntos desde a extrema-esquerda até a extrema-direita. As manifestações adquirem, a partir daí, um viés oposicionista que não tinha antes, tanto ao governo federal quanto aos governos estaduais e municipais. (SINGER, 2013, p. 34)

⁷ De acordo com a descrição da página oficial do Facebook: “O MBL - Movimento Brasil Livre - é uma entidade sem fins lucrativos que visa mobilizar cidadãos em favor de uma sociedade mais livre, justa e próspera. Defendemos a Democracia, a República, a Liberdade de Expressão e de Imprensa, o Livre Mercado, a Redução do Estado, Redução da Burocracia”. Para mais informações: <https://www.facebook.com/mblivre/> ou <http://mbl.org.br/>. Acesso em 04/11/2017.



Essa onda começou a preocupar por tratar de discursos esvaziados de sentido, sem reflexão crítica, baseados na intolerância, na individualidade, no desrespeito, na meritocracia e demonstrando como boa parte da população não tem hábito em checar as informações veiculadas pela mídia — impressa ou digital — assim como não reflete sobre a formação histórica brasileira, suas disparidades sociais, o controle corporativo e elitista.

Esses discursos convencem a população, penetram em todas as camadas sociais e fluem pelo senso comum. Aliados a isso, vieram somar à questão da heterogeneidade de discursos o papel das redes sociais: utilizadas em tempo real, elas permitiram uma resposta rápida em relação aos acontecimentos, visibilidade midiática, amostragem da diversidade de demandas e atingiram diversos setores.

CONCLUSÃO

Sabendo de tudo isso, cabe-nos o questionamento: a ideia de representação política, como construto cultural, encontra ressonância nas práticas sociais e na vivência dos que se apropriam da informação histórica elaborada em sala de aula? O ensino de História pode favorecer a discussão mais elaborada sobre a representação política? Seria correto dizer que a mídia veio para democratizar as relações e as opiniões ou o contrário?

São perguntas difíceis, mas a intenção em tentar aproximar as mídias digitais ao cotidiano dos professores e historiadores poderia resolver muitas questões relacionadas aos erros conceituais e históricos que vemos sendo difundidos nas redes sociais. É preciso que ocupemos estes espaços, não os estranhemos e utilizemos de forma reestruturada o conhecimento científico que nos é habilitado dentro das universidades, pois ele vem sendo tratado como se estivesse limitado àquele espaço, afinal, nos limitamos a falar aos nossos pares, enquanto pessoas não habilitadas sentem-se suficientemente capazes de “contar a história” nos canais de YouTube, nos blogs pessoais, em páginas de Facebook, etc...

É uma forma inovadora de trazermos conhecimento aliado à mobilização, combatendo cada vez mais equívocos conceituais e políticos tão problemáticos e ameaçadores à cultura plural e democrática. Não é um trabalho fácil, envolve questões muito maiores que não cabem neste pequeno espaço de texto, mas que devem ser consideradas diante de todas as inovações que estamos vivenciando e que ainda estão por vir.

REFERÊNCIAS



BAQUERO, Marcelo. Cultura política participativa e desconsolidação democrática: reflexões sobre o Brasil contemporâneo. **SÃO PAULO EM PERSPECTIVA**, 15(4) 2001, p. 98-104.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. Circe Bittencourt (org.). 9 ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, nº 25-26, set.92/ago. 93, p. 193-221.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

EDUCATIVA, Ação. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.)**. — São Paulo : Ação Educativa, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

REMOND, René. Do Político. In.: _____. **Por uma história política**. Tradução Dora Rocha. - 2. ed. - Rio de Janeiro : Editora FGV, 2003, p. 441-450.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SINGER, André. BRASIL, Junho de 2013. Classes e ideologias cruzadas. In.: DOSSIÊ: Mobilizações, protestos e revoluções. **NOVOS ESTUDOS**, 97, Novembro 2013, p. 23-40.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**, vol. 27, núm. 54, dezembro, 2007, pp. 281-300.

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

<http://www.politize.com.br/conservadorismo-pensamento-conservador/>

<http://www.programescolasepartido.org/>

<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>

<http://pne.mec.gov.br/>

<https://www.facebook.com/mblivre/> ou <http://mbl.org.br/>

GRD 03. Democracia em xeque: temas sensíveis e reformas curriculares no ensino de História

Coordenadores:
Bárbara Virgínia Groff da Silva (SEDUC/RS)
Bruno Antônio Picoli (UFFS)
Eduardo Cristiano Hass da Silva (UNISINOS)



“A Guerra Não Tem Rosto De Mulher”: a Segunda Guerra Mundial em sala de aula

Bárbara Virgínia Groff da Silva
Doutoranda em Educação PUCRS

A Segunda Guerra Mundial geralmente é um dos conteúdos mais esperados nas aulas de História. Os estudantes demonstram interesse por esse conflito e entram em contato com informações sobre esse momento em distintos meios de informação: filmes, documentários, séries, revistas, livros, histórias em quadrinhos, Youtube, sites, etc. Sendo assim, comentários sobre a vida de Hitler, o nazifascismo, o holocausto, campos de concentração, batalhas famosas, Dia D, tipos de armamento, as bombas atômicas no Japão, são tópicos que já estão presentes nas conversas e aulas de História antes mesmo do conteúdo iniciar conforme o planejamento docente.

Este trabalho pretende discutir uma proposta pedagógica sobre a Segunda Guerra Mundial realizada com estudantes do ensino médio de uma escola estadual localizada em Porto Alegre (RS) a partir do livro “A Guerra não tem Rosto de Mulher” da autora Svetlana Aleksievitch (2016). A escolha ocorreu para proporcionar uma outra abordagem, fugindo do livro didático e dos filmes sobre esta guerra¹, além de provocar a reflexão a partir de uma perspectiva feminina, destacando a participação das mulheres no conflito internacional.

À vista disso, o texto será dividido em três partes: a primeira apresentando o livro selecionado e justificando a escolha por apresentar relatos de mulheres que lutaram pela União Soviética no conflito, destacando as mulheres enquanto sujeitos históricos que estão em espaços e tempos que podem ser erroneamente considerados “masculinos”. A segunda parte explica como ocorreu a proposta pedagógica, que foi desenvolvida com as turmas em um mês, com dois períodos semanais. Por fim, a última parte reflete sobre o que foi planejado e executado, procurando tornar o ensino de história um espaço de discussão e de transmissão entre gerações. Compreende-se que o ensino de história deve ser um espaço de debate e reflexão tanto sobre as diferentes experiências no tempo dos sujeitos quanto dos distintos e divergentes discursos que pretendem enquadrar maneiras de compreender o passado e, conseqüentemente, o presente.

¹ Alguns exemplos de filmes que podem ser trabalhados em sala de aula sobre a Segunda Guerra Mundial: A Lista de Schindler, A Vida é Bela, Resgate do Soldado Ryan, Pearl Harbor, A Queda – As Últimas Horas de Hitler, O Menino do Pijama Listrado, A Menina que Roubava Livros, etc.



Centenas de vozes: mulheres soviéticas relatam suas vivências de guerra

Quero falar... Falar! Desabafar! Finalmente querem nos escutar também. Passamos tanto tempo caladas, até em casa. Por dezenas de anos. No primeiro ano depois que voltei da guerra eu falava sem parar. Ninguém escutava. Então me calei... Que bom que você veio. Passei o tempo todo esperando, sabia que alguém viria. Tinha que vir. Eu era jovem na época. Absolutamente jovem. Que pena. Sabe por quê? Não fui capaz de guardar na memória... (ALEKSIÉVITCH, 2016, p. 62-63).

Esse relato pertence a Natália Ivánovna Serguêieva, que foi soldada e auxiliar de enfermagem durante a Segunda Guerra Mundial. O livro “A Guerra Não tem Rosto de Mulher” é composto por centenas de relatos que foram recolhidos por Svetlana Aleksievitch² (2016). Esta autora percorreu diversas cidades da União Soviética, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, conversando com antigas combatentes da URSS que lutaram contra o Eixo. A primeira publicação do livro ocorreu em 1985, em meio as transformações do período final da URSS. Posteriormente, entre 2002 e 2004, a autora retomou as gravações e os escritos realizados anteriormente, buscando reavaliar a seleção de depoimentos da primeira edição e apresentando outros relatos que foram excluídos tanto por ela quanto pelos censores soviéticos.

De acordo com Aleksievitch (2016), as guerras sempre foram narrativas de homens, com representações e sensações “masculinas”, sendo as mulheres silenciadas. Dessa forma, tornava-se necessário escutar essas outras vozes, essas mulheres que tiveram profissões militares, vivenciaram e lutaram pela sua sobrevivência e, também, pela vitória dos Aliados.

Quando as mulheres falam, não aparece nunca, ou quase nunca, aquilo que estamos acostumados a ler e escutar: como umas pessoas heroicamente mataram outras e venceram. Ou perderam. Qual foi a técnica e quais eram os generais. Os relatos femininos são outros e falam de outras coisas. A guerra “feminina” tem suas próprias cores, cheiros, sua iluminação e seu espaço sentimental. Suas próprias palavras. Nela, não há heróis nem façanhas incríveis, há apenas pessoas ocupadas com uma tarefa desumanamente humana. E ali não sofrem apenas elas (as pessoas!), mas também a terra, os pássaros, as árvores. Todos os que vivem conosco na terra. Sofrem sem palavras, o que é ainda mais terrível (ALEKSIÉVITCH, 2016, p. 12).

Este livro torna-se uma boa oportunidade para debater questões relacionadas com os direitos humanos. Considerando a escola como um espaço de discussão e o currículo como um

² Svetlana Aleksievitch nasceu em 1948 na Ucrânia, mas cresceu na Bielorrússia, país que pertenceu à URSS até agosto de 1991. Filha de pais professores, tornou-se jornalista. Em 2015, ganhou o Prêmio Nobel de Literatura. Seus livros procuram apresentar depoimentos orais de períodos trágicos da história soviética, buscando destacar os sentimentos das pessoas comuns que vivenciaram esses momentos. Dessa forma, seus escritos mesclam sentimentos, literatura e memória, sem a intenção de ser um trabalho de história oral (com a metodologia científica adequada). A autora constrói seu caminho de pesquisa e trabalha com esses relatos de maneira própria. Outras obras de Svetlana Aleksievitch: O Fim do Homem Soviético, Vozes de Tchernóbil, Garotos de Zinco: vozes soviéticas na Guerra do Afeganistão.



campo de disputa (SILVA, 1999), a escolha por abordar o livro de Svetlana (2016) não é neutro. Busca estudar a Segunda Guerra Mundial a partir do olhar feminino, destacando a participação das mulheres no conflito internacional. Compreende-se que a escolha do livro de Svetlana Aleksievitch (2016) não representa todas as atuações das mulheres na Segunda Guerra Mundial. Pelo contrário, são mulheres que lutavam pela União Soviética, um grupo restrito dentro de todos os demais atores envolvidos. Sendo a URSS um agrupamento de distintas repúblicas, as etnias dessas soldadas também eram diversas.

A escolha pelo livro ocorreu por serem relatos de ex-soldadas a partir de um livro escrito por uma mulher ucraniana. Ou seja, a ideia da mulher enquanto sujeito histórico ativo e participante do seu tempo e espaço está sendo representada pelos relatos e pela autora. Sendo assim, um dos objetivos dessa proposta foi alcançado: compreender as mulheres enquanto sujeitos históricos, com suas capacidades de luta, resistência e participação nas transformações das condições sociais de vida. Jaqueline Zarbato (2015) ressalta que o discurso histórico quando nega a visibilidade das mulheres perpetua também sua subordinação e sua imagem de receptora passiva da ação dos demais sujeitos da História. Segundo Paolla Monteiro (2016), a História começou a incluir mais as mulheres a partir da década de 1960. Neste período ocorreu em alguns países ocidentais a Segunda Onda Feminista. Ao contrário da Primeira Onda que lutava pelo sufrágio universal, a Segunda Onda pretendia ampliar os espaços de discussão em busca de igualdade de condições entre homens e mulheres. Portanto, aspectos relacionados à sexualidade, família, mercado de trabalho, violência doméstica, divórcio, etc. eram debatidos nesse movimento. Esse contexto de reivindicação influenciou as pesquisas na área de ciências humanas. Margareth Rago (1995) afirma que a produção intelectual que se caracterizou nesse período como feminista, não questionava de forma prática as relações de poder entre os sexos na academia, mas sim uma vontade feminina de emancipação.

A escolha pelo livro também ocorreu pela intenção de trabalhar com gênero dentro do ensino de história. Monteiro (2016) afirma que a partir da década de 1960 o gênero passou a ser utilizado como categoria de análise em diferentes áreas do conhecimento “[...] com o objetivo de compreender a construção das diferenças presentes nas sociedades baseadas nas percepções de masculino e feminino (MONTEIRO, 2016, p. 19)”. Essas diferenças normalmente são vistas como antagônicas e hierarquizadas, dando origem a relações desiguais entre homens e mulheres. Estudar a história a partir das mulheres é adentrar em discussões relacionadas a gênero, porém sem esgotá-las. O gênero não se restringe à história das mulheres e não há uma única e exclusiva teoria de gênero ou “ideologia de gênero” como alguns setores



sociais querem enquadrar e, o que é pior, impedir que aspectos relacionados ao gênero e suas teorias sejam discutidos em sala de aula ou que apareçam em livros didáticos e outros materiais.

Joan Scott (1995) entende a categoria gênero como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas em diferenças percebidas entre os sexos e, também, como uma forma primária de significar as relações de poder. Dessa forma é preciso historicizar este conceito, perceber seus significados variáveis e contraditórios, bem como o processo político através do qual esses significados foram construídos. Retomando o argumento de Zarbato: “Pode-se dizer que a problematização das questões de gênero, contribui para questionar as naturalizações do que a sociedade impõe para comportamentos “femininos” e “masculinos” (ZARBATO, 2015, p. 53).

A partir dos objetivos elencados, elaborou-se a proposta pedagógica a ser descrita na seguinte seção. Ao todo, foram 8 períodos de aula (com a duração de 45 minutos cada), o que configura um mês de aulas de História dedicadas a essa proposta.

“O ser humano é maior que a guerra”: proposta pedagógica

A proposta foi desenvolvida no ano de 2017 com as sete turmas do terceiro ano diurno de um colégio estadual localizado em Porto Alegre (RS). Essas turmas eram compostas em média por 28 estudantes. As aulas de História tinham a carga horária semanal de dois períodos e cada período tinha a duração de 45 minutos. Ou seja, eram 90 minutos por semana para trabalhar os conteúdos de História para o terceiro ano do ensino médio.

Por ser uma escola estadual, não era possível solicitar aos estudantes que comprassem exemplares do livro. Portanto, a professora selecionou alguns depoimentos (doze ao total) para serem lidos em sala de aula e discutidos por todos. Conforme já mencionado, essa proposta ocorreu durante quatro semanas. A primeira semana foi dedicada ao contexto da Segunda Guerra Mundial, desde a ascensão do nazifascismo, formação de alianças, conflito, participação do Brasil, explosões atômicas e acordos finais da guerra. Considerou-se que essa aula introdutória seria importante para situar todos os estudantes ao contexto do livro.

Os trechos selecionados pela professora abordavam distintos aspectos: o silenciamento das mulheres; a reescrita da história pelos livros didáticos; as jovens que desejavam ir para a guerra lutar; o medo da morte; as imagens de sangue nas batalhas, nas paisagens e nas roupas; a “masculinização” das soldadas através das roupas e cortes de cabelo dentro do exército; a miséria e a fome; as diversas violências (psicológicas, físicas, sexuais) sofridas. Alguns



depoimentos eram anônimos, outros eram identificados com o nome da pessoa, cargo no exército e função que exercia durante o conflito. Não é o objetivo desse texto elencar todos os depoimentos selecionados. Entretanto, destaca-se três entre os demais que chamaram a atenção da maioria dos jovens:

Estive com uma família... Tinham lutado o marido e a mulher. Se conheceram no front e se casaram lá mesmo: “Organizamos nosso casamento na trincheira. Antes do combate. E para costurar o vestido branco usei um paraquedas alemão”. Ele era atirador de metralhadora, ela era mensageira. O homem na hora [do depoimento para a autora] mandou a mulher para a cozinha: “Vá cozinhar alguma coisa para a gente”. A chaleira já tinha fervido, os sanduíches já estavam preparados, ela sentou conosco, mas o marido a fez levantar ali mesmo: “Mas cadê os morangos? O nosso presentinho da datcha?”. Depois de meus pedidos insistentes, ele cedeu seu lugar a contragosto, dizendo [para a sua mulher]: “Conte como eu te ensinei. Sem chorar e sem essas ninharias de mulher; que queria ser bonita, que chorou quando cortaram a trança”. Depois ela confessou para mim, sussurrando: “Ele passou a noite estudando comigo um livro de história da Grande Guerra Patriótica [Segunda Guerra Mundial]. Estava com medo por mim. E agora deve estar aflito de que não lembre direito. Não lembre do jeito certo”. Isso aconteceu mais de uma vez, em mais de uma casa (ALEKSIÉVITCH, 2016, p. 21-22)

Eu lavava roupa... Passei toda a guerra com uma bacia. Lavávamos na mão. Os blusões, as guimnastiorki [camisa leve e larga, presa na cintura por um cinto com fivela,]... Traziam a roupa, estava gasta, cheia de piolhos. Os aventais brancos, de camuflagem, esses tinham sangue de ponta a ponta; não eram mais brancos, e sim vermelhos. Ou pretos pelo sangue velho. Não dava para lavar no primeiro enxágue — a água saía vermelha ou preta... Era guimnastiorka sem manga, com um buraco no peito todo, calças sem uma perna. Lavávamos com lágrimas e enxaguávamos com lágrimas. Montanhas e montanhas de guimnastiorki... Casacos acolchoados... Como me lembro, até hoje me doem as mãos. No inverno os casacos eram pesados, o sangue neles congelava. Várias vezes ainda sonho com esses casacos ... Uma montanha preta...”

Maria Stiepanovna Detkó, soldado, lavadeira (ALEKSIÉVITCH, 2016, p. 214, destaque da autora).

Minha especialidade... Minha especialidade eram cortes masculinos... Chegou uma garota... Eu não sabia como cortar o cabelo dela. Tinha uns cabelos exuberantes, ondulados. O comandante passou no abrigo: “Faça um corte de homem”.

“Mas ela é uma mulher”. “Não, ela é um soldado. Vai voltar a ser mulher depois da guerra”. Mesmo assim... Mesmo assim, era só o cabelo crescer um pouquinho que eu ia fazer cachos nos cabelos das meninas. Em vez de bobes, usávamos pinhas... Pinhas secas, de pinheiro... Nem que fosse só um topetinho...”

Vassilissa Iújina, soldado, cabeleireira (ALEKSIÉVITCH, 2016, p. 215, destaque da autora)

O silenciamento da esposa, que deveria apenas repetir o que o marido havia ensinado para ela, as imagens de uma mulher lavando roupas sujas de sangue e a ideia de que a mulher deveria virar “soldado” e voltar a ser mulher depois da Guerra chamaram a atenção da maioria dos jovens. Entre os sujeitos que mais debatiam e discutiam os trechos estavam as garotas. Esta proposta atingiu elas de diversas formas. A escolha por relatos de mulheres também foi pensado para essas jovens estudantes, como uma maneira de apresentar outras narrativas que não são



masculinas e, além disso, proporcionar que elas se percebam agentes ativos em seu tempo e em seus espaços sociais.

A segunda semana foi dedicada à leitura dos trechos e discussões em sala de aula. A ideia era que a professora não interferisse muito nas discussões dos alunos. Em algumas turmas isso aconteceu, em outras a discussão teve que ser levada pela docente através de perguntas a partir dos trechos. Posteriormente, na terceira semana, algumas questões foram apresentadas pela professora que deveriam ser respondidas pelos estudantes. Algumas respostas foram lidas em sala de aula e novamente comentadas entre grupos menores de estudantes. Por fim, na quarta semana, para finalizar a atividade, ocorreu uma proposta de redação a partir da seguinte pergunta: “Pensando na banalidade do mal³ e nas diferentes violências que esses relatos de mulheres da Segunda Guerra Mundial trazem, como podemos utilizar a educação (não somente nas escolas, mas em outros espaços também) para evitar outros momentos históricos como esse?”

Essa proposta pedagógica também pretende tornar o ensino de história um espaço de discussão e de transmissão entre gerações. Compreende-se o ensino de história como um espaço de discussão e reflexão tanto sobre as diferentes experiências no tempo dos sujeitos quanto dos distintos e divergentes discursos que pretendem enquadrar maneiras de compreender o passado e, conseqüentemente, o presente. Segundo Seffner e Pereira (2008), o ensino de história deve ser capaz de formar cidadãos, sujeitos capazes de historicizar suas vidas, perceber permanências e rupturas, produzir opiniões fundamentadas em estudos e buscar soluções políticas para os problemas do seu tempo. A última seção pretende ampliar essa discussão a partir de Fernando Bárcena (2012).

Educação é um encontro entre gerações

Fernando Bárcena (2012) entende a educação como um encontro, uma transmissão entre gerações. Para o autor, a educação não se restringe a um legado a ser transmitido dos mais velhos para os mais novos. O autor compreende que a educação é um encontro, ou seja, a educação ocorre em um espaço intermediário, um lugar de trânsito entre um grupo e outro, havendo trocas e negociações. Por isso, uma cultura pode ser (re)criada através da educação, pois ela se transforma no encontro *entre* gerações distintas. Pensando isso para o ensino de história, o encontro é mais profícuo, pois não há somente duas gerações se encontrando para

³ Esta expressão foi apresentada aos alunos a partir do pensamento de Hannah Arendt presente no livro “Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal (1999)”.



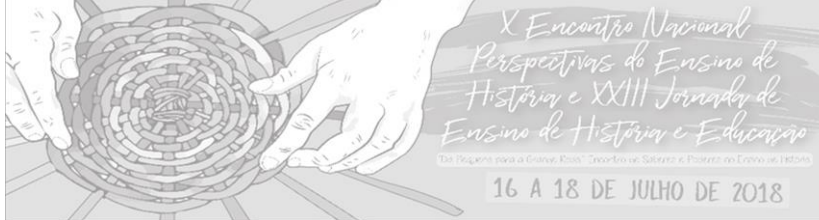
educar-se, mas há discursos em disputas e olhares de sujeitos almejando compreender maneiras de definir o passado e o presente.

Toda experiência educativa estabelece um pacto geracional no meio de um encontro instalado na descontinuidade das gerações. Este pacto envolve, no entanto, uma promessa pedagógica que aspira a permanência e a durabilidade. Que a educação seja introduzir uma relação com o mundo, uma experiência do tempo e do começo, que permita que se constitua, sobretudo, como um fazer do novo que já foi, ato vivo de transmissão do passado e de invenção do futuro (BÁRCENA, 2012, p. 15, tradução nossa).

Pensando a proposta pedagógica a partir desses argumentos, a professora ao apresentar esses relatos de mulheres soldadas sobre suas experiências na Segunda Guerra Mundial aos estudantes do ensino médio está promovendo um encontro entre gerações com assimetrias e alteridades. São diferentes atores direta e indiretamente envolvidos com a proposta: a docente, os estudantes, Svetlana Aleksievitch, as ex-combatentes. Além disso, há descontinuidades provenientes da tradução do livro para o português. Dessa forma, são diversos os encontros promovidos por essa proposta, bem como as seleções decorrentes da elaboração dessa atividade. Os depoimentos das soldadas soviéticas, as seleções para a composição do livro por parte da autora, a tradução para o português e a escolha dos depoimentos para serem lidos pelos jovens por parte da professora são alguns aspectos que devem ser pensados para esse encontro.

Todos esses aspectos contribuem para a realização desse encontro de tempos diferentes. Para Bárcena (2012), essa confluência entre gerações é uma tentativa de tradução da estranheza do mundo. “Estranhar o mundo” foi o mote dessa proposta pedagógica, pois apresentou depoimentos de mulheres soviéticas que participaram ativamente do conflito. Seus relatos traduzidos foram lidos por jovens que nasceram no início do século XXI e que não presenciaram uma guerra mundial. Estranhar é uma forma de provocar o diferente, de promover outros momentos de reflexão, de questionar o que é conhecido em busca de outras respostas.

Essas estranhezas podem levar a ideia da ação educativa como uma trajetória, ou seja, que não finaliza ao concluir a escolarização. Se esse encontro foi profícuo aos estudantes, esses relatos das soldadas soviéticas podem reverberar nas escolhas e vidas posteriores. Por exemplo: perceber a invisibilidade das mulheres nas aulas de História como sujeitos atuantes e importantes nos contextos históricos estudados; contribuir para que as jovens se percebam como mulheres que podem intervir na sociedade e exercer funções consideradas “masculinas” ou ocupar espaços predominantemente “masculinos”; indicar aos jovens homens que as mulheres são importantes na história do mundo, trabalham e atuam em diferentes espaços e não estão restritas a tarefas domésticas ou a posições de fraqueza e medo. Em algum momento de suas



vidas houve o conhecimento de mulheres soldadas que mataram, lutaram, sobreviveram e retomaram suas vidas com as alegrias e as tristezas que essas experiências proporcionaram.

Por isso que, segundo Bárcena (2012), educar alguém é ter uma responsabilidade pelo mundo, pois o sujeito (geração mais velha) torna-se responsável por introduzir os recém-chegados a um mundo com suas regras e acordos culturais resultantes de uma pluralidade de gerações. Sendo assim, o professor torna-se um mediador de tempo, um representante de um mundo que já existia. No entanto, permite que essa herança seja questionada, discutida, fragmentada e transformada. Para o ensino de história, o professor deve introduzir os recém-chegados a partir da defesa dos direitos humanos e da possibilidade de favorecer que as novas gerações conheçam suas próprias determinações e construam relações de pertencimento a um grupo, uma história coletiva, e a lutas coletivas.

[...] todo professor transmite um legado pedagógico, uma herança que nunca poderá ser dada assim como o professor a recebeu. Nunca estará intacta, pois o professor a modificou. Esta é, creio, sua condição: a de um mediador do tempo, uma passagem. Representa o mundo ao qual são iniciados os alunos, porém não é o mundo. É um mediador, porém não um substituto, nem do mundo nem da consciência ou da existência do aluno. Por isso, se quer o professor fazer jus a herança que transmite, tem que diluir-se, tem que apagar-se, ainda que se infiltre nelas e fique, por ela, o mesmo transformado (BÁRCENA, 2012, p. 16, tradução nossa).

Essa responsabilidade em apresentar o mundo, segundo o autor, resulta no conceito de autoridade que está vinculada a uma experiência de durabilidade do tempo. Sendo assim, a autoridade não surge de um autoritarismo, mas de um legado que necessita ser transmitido por sujeitos mais velhos que constituem uma geração distinta dos indivíduos mais novos. O professor possui a autoridade porque é um mediador de tempo, representante de um mundo que já existia. No entanto, por permitir que essa herança seja questionada, discutida e fragmentada, o próprio professor pode terminar esse processo transformado. Por isso que a educação ocorre através do tempo e relaciona duas gerações que interagem e se modificam continuamente.

Referências:

- ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **A guerra não tem rosto de mulher**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1999.



BÁRCENA, Fernando. Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. In: SOUTHWELL, Myriam (Comp.). **Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e Instituciones**. Buenos Aires: Homo Sapiens-Flacso, 2012. p.15-48.

MONTEIRO, Paolla Ungaretti. **(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de história do Ensino Médio (PNLD, 2015)**. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PEREIRA, Nilton M.; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961/4750>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

RAGO, Margareth. **As mulheres na historiografia brasileira**. In: SILVA, Zélia Lopes (org). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida M. 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: <http://seer.ufms.br/ojs/index.php/RevTH/article/download/694/pdf_72> Acesso em: 20 mai. 2018



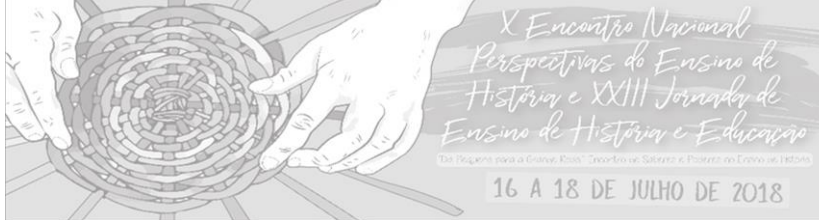
PASSADO PRESENTE, FUTURO EM SUSPENSO: TEMAS SENSÍVEIS E ENSINO DE HISTÓRIA

Bruno Antonio Picoli
Universidade Federal da Fronteira Sul

Teodor Adorno afirma na primeira frase de seu ensaio *Educação após Auschwitz*, de 1969, que “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (1995, p. 119). Evitar a barbárie já não é mais o objetivo último da Educação, tão somente porque a barbárie já foi, já é uma realidade. No máximo, então, podemos resistir à ela. Isso não significa, contudo, que não há possibilidade de superar a barbárie e construir um mundo onde possamos (con)viver com a diferença e na diferença, mas que essa construção só é possível (e sem nenhuma garantia de sucesso) se encararmos as coisas sem a inocência obtusa que acredita que as terríveis catástrofes da humanidade ficaram no passado. Primo Levi, em *Os afogados e os sobreviventes* de 1986, apresenta o relato de um prisioneiro sobrevivente e ex-membro do *Sonderkommando* do campo de Auschwitz sobre uma “confraternização” entre soldados alemães das SS e membros do próprio *Sonderkommando*. Segundo a testemunha, ocorria uma animada partida de futebol entre membros da SS e representantes do *Sonderkommando*. Assistiam ao duelo vários soldados alemães que motivavam seus jogadores aplaudindo e apostando entre si. Os adversários também contavam com seus pares na torcida. Tudo decorria normalmente “como se a partida se desenrolasse não diante das portas do inferno” (1990, p. 29). Ouvido o apito final, cada grupo, incluindo as torcidas, retornou à sua tediosa tarefa. Os soldados SS mantinham o campo seguro e em ordem, já o *Sonderkommando* era incumbido da “gestão das câmaras de gás e dos fornos crematórios”. Em síntese, os membros do *Sonderkommando*, prisioneiros judeus como os demais, “só que muito mais infelizes” (LEVI, 1990, p. 27) deveriam:

Levar os prisioneiros nus à morte nas câmaras de gás e manter a ordem entre os mesmos; depois arrastar para fora os cadáveres, manchados de rosa e de verde em razão do ácido cianídrico, lavando-os com jatos de água; verificar se nos orifícios dos corpos não estavam escondidos objetos preciosos; arrancar os dentes de ouro dos maxilares; cortar os cabelos das mulheres e lavá-las com cloreto de amônia; transportar depois os cadáveres até os fornos crematórios e cuidar da sua combustão; e, finalmente, tirar as cinzas residuais dos fornos (AGAMBEN, 2008, p. 34)

A normalidade dessa situação, uma alegre partida de futebol, mostra que já atingimos a barbárie, aquele ponto onde não é sequer possível afirmar que pessoas morrem, mas sim que cadáveres são fabricados, para usar as palavras de Levi, ele próprio um sobrevivente do campo. Um leitor



desatento pode afirmar que a partida é a prova de que é preciso relativizar a desumanização do campo, que mesmo naquelas terríveis condições havia espaço para a solidariedade, para um momento de recontato com a humanidade. Contudo, concordo com Levi e Agamben, para os quais é justamente essa normalidade, a falta de constrangimento com a ciência da industrialização da morte que ocorria ao lado, ao atravessar a soleira “*do inferno*”, o que constitui o verdadeiro horror, a verdadeira desumanização, aquilo que devemos estabelecer como o limite irrepetível. Isso me conduz ao tema deste texto: aquela partida não terminou, ela não se curva ao tempo, se faz presente em cada partida de futebol, não é passado e está em todo lugar, sempre onde há normalidade cotidiana. Esse passado presente sequestra o futuro, e essa presença é sensível, mexer com ela incomoda. Não mexer é o retorno à barbárie. O objetivo desta reflexão é, a partir de cinco considerações, problematizar esse passado presente, esses temas sensíveis, na Educação em História. É, em outros termos, mexer com o que incomoda, pois, conforme Agamben, “*se não conseguirmos entender aquela partida, acabar com ela, nunca mais haverá esperança*” (p. 35).

A primeira consideração é a de que há passados mais presentes que o próprio presente. Por temas sensíveis compreendo, apoiado em Pereira, Meinerz e Pacievich (2015, p. 34) questões e problemas que tem origem no passado, mas que ainda geram desconforto e não foram superados nas relações sociais. Assim, essas questões não resolvidas, se negligenciadas, podem promover o retorno de situações limites que fazem com que o presente não se firme como uma brecha no tempo entre aquilo que não se quer mais e aquilo que se pode ser. São temas sensíveis o racismo, a intolerância religiosa, o machismo, a pobreza que, por sua vez, carregam o perigo do abandono, da indiferença, da perseguição, do extermínio e do genocídio dos quais Auschwitz desponta como um limite já atingido que não pode ser superado, nem mesmo repetido. Posto em outras palavras: uma vez inaugurado em algum momento do passado, um acontecimento se mantém como potência latente. Essa potência adquire maior possibilidade de consumação se, deliberada ou irrefletidamente, for ocultada enquanto potência. Em 1940, no aforismo oitavo das *Teses sobre o conceito da História*, Walter Benjamin adverte sobre o perigo subjacente ao conceito da História como “progresso” linear. Afirma que mesmo os bem intencionados inimigos do fascismo, quando o enfrentam não o encaram como ele é, como parte da cultura histórica, mas como um assombroso “desvio” da norma histórica (1994, p. 226). A visada da História como progresso, além do perigoso pano de fundo teleológico, mantém vivos os germes da barbárie. É justamente porque considera que Auschwitz ficou no passado, que “aprendemos com a História”, que agora estamos em um nível civilizacional mais elevado e que portanto é



impossível que isso “ainda seja possível”, que faz com que a barbárie não seja superada e seja uma possibilidade constante, que sobreviva *dentro* da democracia e não *apesar* da democracia. Conforme Adorno afirmou em 1959, a corrosão fascista por dentro da democracia, enquanto parte de uma concepção de História com progresso, é um perigo efetivo e só é possível porque encontra condições favoráveis, uma delas é a forma como elaboramos o passado (1995, p. 30). Ou, nos termos que aqui propomos, o tratamento oferecido pela História, enquanto disciplina (escolar), aos temas sensíveis – à esse passado que está presente – cuja importância cresce na exata proporção em que geram desconforto.

A segunda consideração é que não estou afirmando que é preciso tornar o passado *passado*. Isso seria negligenciar a imanente potência de reinauguração que cada experiência preserva. Seria também ampliar as possibilidades de que o “tornar-se” seja ininterruptamente convertido em “voltar a ser”, sequestrando as possibilidades de inauguração do Agora, essa brecha localizada na tensão entre passado e presente, como salientou Hannah Arendt em 1961 (2016). Afirmo, outrossim, na esteira de Adorno, que por dois distintos caminhos o passado se faz presente. O primeiro consiste na ausência aparente do passado. Adorno, se referindo à essa possibilidade utiliza a expressão “esquecer”, que implica um ocultamento completo a ponto de perder o sentido da experiência e a sempre necessária vigilância para que a barbárie, aparentemente superada, não retorne com força (1995, p. 29). É aparente a superação porque a ausência se dá apenas no discurso formal. Neste caso, o passado está presente como uma força, como um fardo, que empurra o indivíduo para um futuro que o reproduz e oprime a novidade pelo peso cada vez maior da tradição, o que aproxima Adorno, como em raros casos, de Nietzsche em sua *Segunda Considerações Extemporânea* de 1973 (2008, p. 19). Nessa perspectiva, a força que emerge do passado é assumida como parte da natureza, não submetida à vontade humana, ou, então, como sagrada, advinda de um poder maior, de qualquer modo sobre-humano. É a tempestade que empurra violentamente o Anjo da História de Benjamin. O segundo caminho é reconhecer o passado, encará-lo, aceitá-lo, reconciliar-se com a experiência. É preciso atenção aqui: Isso não significa “aceitar o passado como foi e ‘superar’”, isso seria “esquecer”, o que compreende o primeiro caminho. Reconciliar-se com o passado – e é verdade que essa expressão é mais tributária à Nietzsche, Benjamin e Arendt que à Adorno – é reconhecer que o que foi *foi*, não pode mais ser alterado e, por isso, não pode ser fantasiado, mistificado, negligenciado e/ou caricaturado. Admitir que algo *foi* significa reconhecer que não é possível agir *no* passado, mas apenas no Agora. E é preciso ter o máximo de clareza – no sentido de esclarecimento – sobre as experiências do passado, especialmente aquelas que



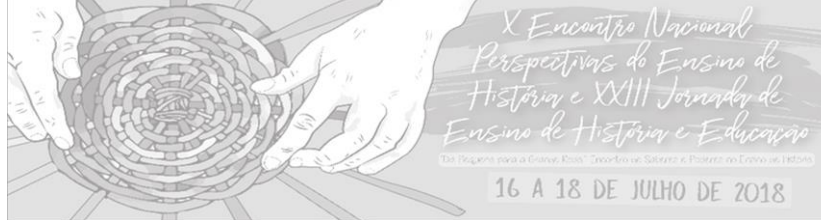
geram grande desconforto e, mesmo, sofrimento, para que o Agora, a brecha exclusiva da ação, possa ser o lugar do “não-mais” e, quiçá, da novidade, do “ainda-não”. Não esquecer não significa tudo lembrar o tempo todo. Isso torna o passado demasiado opressivo e impede qualquer possibilidade de pensamento, tal era a condição de Funes, o memorioso, do conto de Borges de 1942, e essa era a preocupação de Nietzsche em 1873. Assim, não esquecer significa manter o passado como latência passível de reelaboração nos momentos em que se faz necessário. É Adorno que autoriza essa leitura quando afirma que “*não é possível viver à sua [do passado] sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica [o esquecimento] porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo*” (1995, p. 29). Esse peso do passado, que pode ser tanto uma tradição naturalizada quanto uma sombra opressiva, faz com que qualquer novidade, algo que irrompe no Agora e que manifesta a exclusividade humana da inauguração, o que nos faz humanos e não meros animais, é impedida e resta aos “seres humanos”, agora já meramente como mais uma espécie que povoa a Terra – em palavras de Arendt, na melhor das hipóteses, a mais evoluída (2017, p. 399) – a adaptação ao existente. O existente, sem espaço à novidade, é a barbárie.

Isso conduz à terceira consideração para a História escolar: não há espaço para tudo. Essa afirmação parece óbvia, mas é eivada de responsabilidades. Significa afirmar que uma das mais sérias atribuições dos professores de História é a da decisão. É preciso decidir se se é um professor ou professora de História ou se se é um historiador ou uma historiadora. Evidente que é possível ser as duas coisas, mas não ao mesmo tempo. Muita coisa pode interessar ao historiador e à História enquanto ciência e que não possuem a mesma importância para a História escolar e para o professor de História. Muita coisa pode interessar à docência em História mas que para a historiografia aparentemente nada mais de novo pode oferecer. O professor ou a professora de História precisa fazer uma decisão de professor/professora porque a responsabilidade deste não é para com a História (enquanto um conjunto de conhecimento científicos reunidos) mas para com o mundo e para com a novidade potente (e para isso ele se serve do conjunto de conhecimentos científicos reunidos pela História enquanto ciência). Isso não significa que hierarquizou história escolar e história ciência, como se à primeira coubesse vulgarizar o conhecimento produzido pela segunda, mas tão só que elas são coisas diferentes e possuem, assim, características e responsabilidades diferentes, e, além disso, demandam posturas profissionais distintas. Fazer de ambas uma unidade às rebaixa em valor e em sentido. A questão da decisão de professor e de professora, atenta à afirmação de que “nem tudo cabe”



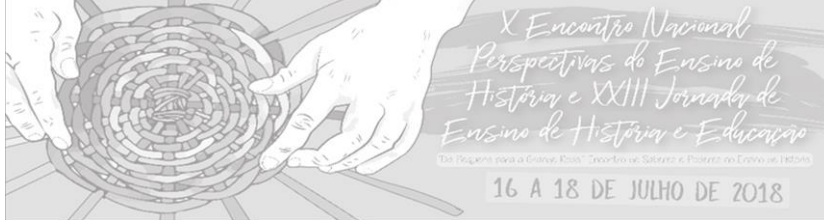
implica decisão sobre “o que ensinar”, o quê trazer à baila, quais experiências do passado precisam ser exploradas, discutidas, compreendidas, e quais, conseqüentemente, podem ser deixadas em segundo lugar. É para essa decisão que o conceito de “temas sensíveis” pode ser útil. Ainda assim, é sem dúvidas uma decisão difícil e que não está isenta de riscos.

A quarta consideração que quero levantar é que toda Educação, enquanto não limita à mera instrução e mensuração, é perigosa. Algo demasiado próximo à famosa sentença arendtiana sobre a inexistência de um tipo específico de pensamento perigoso, mas que o pensamento é perigoso (ARENDDT, 2004, p. 245). É claro que Arendt tinha bem claro a diferença entre pensamento e conhecimento (*Thinking* e *Know-how*). Entendo que a instrução promove conhecimentos, inclusive conhecimentos mensuráveis que atendem às expectativas de pais, do Estado, do mercado etc. Mas instruir não é educar. A Educação possui relação com o pensamento. Voltada para o pensamento, a Educação é uma atividade que envolve o risco. O primeiro risco tem relação com o caráter violento da Educação (e do próprio pensamento), além de possuir relação direta com os temas sensíveis em si, pois, de acordo com Gert Biesta (2013, p. 41-45), é possível que no processo educativo o indivíduo aprenda algo que não gostaria de aprender, inclusive algo sobre si, sobre as coisas que acredita, sobre as coisas que faz, sobre seu grupo social, étnico etc. É possível que aprenda algo sobre o *outro*, sobre o sofrimento e a outridade do outro, coisas que podem levar *seu* mundo à uma crise de sentido. Se não há risco, não há superação de si mesmo e, no limite, não há um processo educativo. Superar a si mesmo não é uma atividade agradável. A Educação precisa ser vista como uma resposta ao que é diferente, ao que é “externo” ao indivíduo, ao que desafia, irrita e perturba, ao que desassossega (BIESTA, 2013, p. 47). Isso não é algo mensurável por um exame sistêmico. Afirmo, a partir de Adorno, que o objetivo da Educação no tempo em que estamos e após as terríveis experiências do século 20 precisa ser resistir à barbárie. Isso significa que precisamos abrir mão de qualquer atitude tecnológica sobre a Educação e seus resultados. A manifestação mais comum de atitude tecnológica é a crença de que pela Educação será possível qualificar os indivíduos, através da transmissão de conhecimentos e habilidades, para a realização de objetivos predefinidos como a formação profissional, a elevação moral, a formação para a cidadania, a adaptação ao meio etc. Entretanto, Biesta (2013, p. 102) lembra que a atitude tecnológica também pode apresentar “objetivos mais nobres”, como a transformação social. De qualquer modo, a Educação compreende, nesta perspectiva, uma ferramenta para que objetivos previamente estabelecidos sejam alcançados. Nada de novo tem espaço e a Educação é domada pelo cálculo. O problema dessa perspectiva é que é possível atender aos interesses



da sociedade, ou seja, qualificar para o trabalho, para a tecnologia, para a cidadania global e, concomitantemente, favorecer o ressurgimento da barbárie em suas piores faces. O que mais perturbou pesquisadores, juristas e o público em geral, quando dos processos contra nazistas era que se tratavam de pessoas civilizadas, pacíficas, que valorizavam a moralidade e, indubitavelmente, altamente qualificados tecnologicamente (ARENDDT, 1999). Detinham conhecimento, mas não pensavam. Pensar é perigoso e educar para o pensamento faz da Educação um grande risco, também faz com que uma *boa* Educação não seja mensurável por testes e exames. Além de tudo há ainda um segundo risco terrível, para qual todas as e todos os professores precisam estar atentos: o de que a Educação não seja capaz de provocar o pensamento. Ou seja, de que ela é impossível. A sua possível impossibilidade é o que a faz necessária, ou seja, a razão primeira de valer à pena investir recursos e esforços em Educação é de que talvez ela seja impossível, talvez não consigamos pôr fim à partida de futebol de Auschwitz. Mas sem esses riscos também não há Educação.

A quinta consideração é a de que, como parte da Educação, o ensino da História compreende também riscos. Como afirméi acima, a decisão docente compreende um dos principais momentos da Educação. Em História isso significa a escolha metodológica e de conteúdos. O método não é apenas o suporte com o qual um determinado conteúdo é “apresentado” aos estudantes. O método também educa. Há atualmente grande pressão por parte da sociedade, mídias, empresas de produtos didáticos, editoras, governos, pais e, mesmo, estudantes, para que o ensino seja “mais atrativo”, “mais agradável”, que seja gostoso e fácil aprender. Em outras palavras, que todo o risco que envolve a Educação seja eliminado. A pressão pela introdução de tecnologia na sala de aula, através de computadores, jogos, multimídia etc. não implica em mudança nas concepções de fundo sobre o que é Educação e o que ela pode ser, tão só altera-se o suporte. A utilização de jogos pode muito bem habilitar um ou uma estudante à superar desafios, a usar a criatividade na busca por seus objetivos, à competir (sobretudo em uma sociedade cada vez mais competitiva), mas não o educa para a diferença do *outro*, para a outridade, e nem para a considerar nas suas ações o sofrimento do *outro*. Também não o e a educa para amar o mundo e querer compartilhá-lo com aqueles que são diferentes dele e dela (ARENDDT) na comunidade dos que não têm nada em comum (BIESTA) que é próprio mundo, não desacostuma as pessoas de se darem cotoveladas, em palavras de Adorno. Em outras palavras, não educa para o fato de que quando se *joga no mundo*, todos perdem. Conforme o próprio Adorno (1995, p. 133), “*o perturbador – porque torna tão desesperançoso atuar contrariamente a isso – é que essa tendência de desenvolvimento*



encontra-se vinculada ao conjunto da civilização”. O que estou afirmando aqui é que a Educação e, especialmente o ensino da História, não pode ser algo fácil justamente porque não pode negligenciar o caráter necessariamente violento da própria Educação. Além da metodologia, uma importante escolha docente em História refere-se aos conteúdos. O professor e a professora de História precisa escolher e ter claro porque escolheu o que escolheu. Admitir a existência de temas sensíveis, que incomodam, que causam dor, que, mesmo tendo ocorrido no passado não ficaram no *passado*, implica olhar para a História a partir de uma necessária perspectiva posicionada ética, moral e politicamente. Dessa forma, a História não pode ser compreendida como uma cadeia linear e progressiva de fatos, pois episódios e questões de um passado mais distante podem exercer influência maior do que fatos recentes, cronologicamente posteriores. Assim, a simples causalidade linear não é suficiente para compreender a complexidade histórica da relação passado e presente e não contribui para a superação consciente e vigilante das questões que causam desconforto no tempo presente e impedem que o futuro, como lugar do novo, possa ser criado. A versão final da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, homologada pelo ministro da Educação em 20 de dezembro de 2017, afirma que a importância do saber histórico emerge das demandas do tempo presente e que intervir eticamente no mundo é uma das principais competências específicas da História nessa fase da Educação. Porém, ao definir os “objetos do conhecimento”, ou seja, os conteúdos formais do currículo nos anos finais do Ensino Fundamental, mantém a estrutura cronológica tradicional da disciplina: entre o 6º e o 9º ano, das origens da humanidade aos conflitos do século XXI, respectivamente. Tudo é considerado importante para que, no fim, nada o seja realmente. Eis aí uma perspectiva de História que alimenta a barbárie, que é mensurável e com relação à qual precisamos resistir se quisermos compreender aquela terrível partida, assim como tantas outras, eivada de normalidade e às portas do inferno. Compreender para interromper. Para que ela não volte a ocorrer. E ainda assim, sem garantias de sucesso.

Referências

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGAMBEN, G. **O que resta de Aushwitz**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. de Roberto Raposo. 13ª ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.



ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. de Mauro Barbosa. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

Arendt, H. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e História da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para o futuro humano**. Trad. de Rosaura Eicheberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BORGES, J. L. Funes, el memorioso. In: **Obras completas: 1923-1972**. Buenos Aires: Emecé Editores, 1974.

LEVI, P. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LEVI, P. **Os afogados e os sobreviventes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

NIETZSCHE, F. W. **Da utilidade e do inconveniente da História para a vida**. Segunda Consideração Extemporânea. Trad. de Antônio Carlos Braga e Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2008.

PEREIRA, N. M.; MEINERZ, C. B.; PACIEVITCH, C. Viver e pensar a docência em História diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 31-53, jul./dez. 2015.



A presença das mulheres nas coleções de Livros Didáticos aprovados pelo PNLD 2018

Eduarda Carvalho de Castro

A Temática gênero vem cada vez mais sendo discutida na comunidade acadêmica. Mas ao contrário do que se espera, ainda há pouca pesquisa deste tema dentro da área de Ensino de História.¹ Mas, por que estudar gênero no ensino de História é tão importante?

Segundo a revista Exame, uma em cada três mulheres sofreram algum tipo de violência física no ano de 2016 no Brasil², a revista também afirma que pelo menos 40% das mulheres acima de 16 anos já sofreram algum tipo de assédio. Tais dados são frutos de uma sociedade que ainda é estruturalmente machista, na qual, se não existirem movimentos de diversos setores sociais em busca de uma mudança, haverá sempre esses números altos de violência de gênero. Trabalhar gênero na educação, portanto, é fundamental para um processo de mudanças sociais que são mais do que necessárias nos dias de hoje.

A escola, portanto, deveria ser uma instituição que educa para a cidadania, para a igualdade e para a ampliação de direitos, porém ainda é possível perceber muitas escolas reproduzindo práticas sexistas, que, através de normas, formas de avaliação, livros didáticos, currículos, disciplinas, entre outros, acabam por não problematizar e não abordar questões de gênero, assim como outras produções discursivas e linguísticas que hierarquizam as diferenças, produzindo as desigualdades no ambiente escolar. Muitos professores ainda reproduzem práticas de reforçar o que seria exclusivo do universo dos alunos e das alunas, essas atitudes levam a consequências na forma de pensar desses alunos até, provavelmente, toda a vida. (TEIXEIRA, MAGNABOSCO, 2010). Falar sobre gênero, então, implica necessariamente ocupar uma posição crítica em relação às verdades estabelecidas e aprendidas por nós como se fossem únicas, imutáveis e inquestionáveis.

¹ O levantamento dos trabalhos dos encontros nacionais da Associação Nacional de História (ANPUH) ocorridos no período de 2003 a 2015 realizado pelo grupo de estudos Diferir–Diferenças e Interculturalidades no ensino de História –, do qual faço parte, demonstram que há cada vez mais Simpósios Temáticos e/ou trabalhos apresentados que tratam da temática Ensino de História, e trabalhos que falem de gênero, porém na interseção destes dois assuntos, o número cai drasticamente.

² *Os números da violência contra mulheres no Brasil*. 8 mar. 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/os-numeros-da-violencia-contra-mulheres-no-brasil/>>. Acesso em 28/11/2017.



Não podemos deixar, então, de citar a relação que o ensino de História tem com os materiais didáticos, pois são eles que dão suporte nas aulas, tornando o conhecimento palpável ao aluno. Esse material é o livro didático. Ele é uma das principais formas de análise dos objetivos do currículo, pois ele tem desempenhado um papel central e determinante na organização da prática docente, deixando de ser entendido como apenas um material complementar ou de suporte para professores e alunos. Segundo Circe Bittencourt (2017), O livro didático é um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, ou seja, transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, conforme os preceitos da sociedade branca burguesa. Claro que, com os movimentos na área da educação, os livros estão começando a mudar de forma e estão cada vez com mais espaço para aqueles que sempre foram renegados pela História.

A intenção do trabalho é, a partir do ponto de vista de se entender que a diferença presente no ensino de História é importante para a diminuição das discriminações na sociedade brasileira, perceber como as mulheres são tratadas nos livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018, que se dedica ao segmento do Ensino Médio. Através da comparação dos dois livros, o objetivo é o levantamento de dados sobre como e quando as mulheres aparecem (historicamente ou não) representadas nos livros didáticos mais recentes.

A constituição do campo feminista no século XX pode ser pensado a partir da primeira onda feminista, que, no Brasil, se inicia em 1890 e termina em 1934, com a conquista do direito ao voto. Apesar de ser visto como um movimento singular, o feminismo sempre teve uma multiplicidade de vertentes políticas, cada uma com suas reivindicações: o Feminismo burguês lutava pelo direito ao voto e pelo acesso ao ensino superior; o feminismo socialista buscava melhores condições de trabalho e salários através de sindicatos; o Feminismo anarquista lutava pelo direito à educação e ao direito de decidir sobre o próprio corpo e sexualidade.

Guacira Lopes Louro (2013) aponta que a partir da década de 1960 houve uma intensificação das transformações aceleradas e plurais, quando grupos sociais que tradicionalmente eram silenciados e submetidos começaram a ganhar voz a partir das margens da cultura. Foi o início de uma política que se fazia no plural, organizada no coletivo, em torno das diversas identidades. Foi nesse período que acontece a segunda onda do feminismo, momento em que surge a necessidade de um investimento na produção do conhecimento e desenvolvimento temático de estudos e pesquisas que tivessem como objetivo principal compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres



tinham sido historicamente submetidas. A intenção era de qualificar as possíveis formas de intervenção com as quais se pretendia modificar essas condições. Segundo Michelle Perrot (2017), essa pesquisa feminista contribuiu para uma revisão do poder das mulheres na historiografia e nas Ciências Sociais.

Segundo Dagmar Meyer (2013), foram com as feministas pós-estruturalistas – SCOTT,1995,LOURO,1997,WEEDON,1999,NICHOLSON,2000–que o conceito de gênero foi ressignificado. Ele passa, então, a ser uma representação das formas de construção social, cultural e linguística que estão relacionadas aos processos que diferenciam homens e mulheres. Natalie Davis (1975-76, apud SCOTT, 1995) observa que o uso da palavra gênero na História é importante para que não sejam criadas duas áreas diferentes e separadas de estudos, uma história das mulheres e uma história dos homens, como se as duas fossem separadas, quando, na realidade, são intrínsecas. Essas estudiosas de gênero propõem então uma expansão dos limites da história, segundo Joan Scott:

Inscriver as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas (...) uma tal metodologia implica não somente uma nova história das mulheres, mas também uma nova história. (SCOTT. 1995, p.74)

Gênero passa a ser visto pelos estudiosos como algo ligado à concepção e à construção do próprio poder, ou seja, ele acaba sendo uma forma primária de dar significado às relações de poder. Rosaldo (1980, apud Scott, 1995) diz que as ações das mulheres não são aquelas que produzem o papel feminino na sociedade, mas o significado que suas ações adquirem a partir das interações que é, de fato, o produtor desse papel feminino social. Segundo Scott (1995), gênero, junto aos conceitos de classe e raça, é crucial para a organização da igualdade e da desigualdade, e que o processo social das relações de gênero são parte do próprio significado (e estrutura) de poder. Essa nova história proposta pelas pesquisadoras citadas se torna, então, uma reflexão das estratégias políticas feministas, nas quais o gênero deveria ser visto junto a uma visão de igualdade política e social, que incluiria tanto o gênero, como a classe e a raça.

Trabalhar com gênero em sala de aula significa romper com a prática excludente do currículo e da sociedade, onde outras formas de se olhar e de se ensinar a História acabam por ultrapassar os limites desta disciplina. A partir disso Louro (2013) diz que:

Precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. É possível, então, que a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores (LOURO, 2013.p.53)



Dentro desse contexto, os materiais didáticos são os mediadores do processo de aquisição de conhecimento, assim como são facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina. É importante ressaltar que um dos papéis dos materiais didáticos é ser instrumento de controle por parte de diversos agentes do poder. Assim, a escolha do material didático acaba por se tornar uma questão política e um ponto estratégico que envolve o professor e a escola no processo de formação do aluno. Os livros didáticos são os materiais mais utilizados, sendo parte da tradição escolar, presentes no cotidiano escolar há, pelo menos, dois séculos. (BITTENCOURT, 2004)

Segundo Choppin (2004) há uma onipresença dos livros didáticos em um nível global, tendo um forte peso na indústria editorial em diversos países. O livro didático tem uma multiplicidade de funções, já que ele coexiste com outros tipos de suportes educativos e inclui diversos agentes em sua vida útil. A literatura escolar, então é uma junção da literatura religiosa, da literatura didática e da literatura de lazer.

Os livros didáticos acabam assumindo múltiplas funções: a função referencial (ou curricular, ou programática), que constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos; a função instrumental, que põe em prática métodos específicos de aprendizagem e propõe exercícios e atividades com objetivos pedagógicos; função ideológica e cultural, que é a função mais antiga pois é o principal vetor dos valores das classes dominantes sendo um instrumento de construção de identidades, acabando por ser um símbolo de soberania nacional; e, por fim, a função documental, que pode oferecer um conjunto de documentos que podem desenvolver o espírito crítico do aluno, sendo uma função recente na literatura escolar e ainda não é universal, apenas está presente em ambientes pedagógicos que privilegiam a autonomia do estudante (CHOPPIN, 2004).

O professor de História deve sempre usar o conteúdo da disciplina de uma forma que o presente e o passado sejam sempre problematizados. O livro didático, então, não deve propiciar apenas a memorização com exercícios repetitivos, sim levar o aluno a uma reflexão e uma compreensão do assunto que ele trata, recorrendo às várias fontes de pesquisa, podendo ser elas: fotografias, filmes, propagandas, música, teatro, etc...

Os livros didáticos de História são um tema polêmico, pois ainda é visto como um instrumento de transferência de ideologia e da perpetuação do ensino tradicional. Mesmo assim, continuam sendo usados pelas escolas de todo o país, e tem sofrido mudanças significativas ao longo dos últimos anos. Ainda muito criticados por diversos motivos, como deficiências de



conteúdo, lacunas e erros conceituais ou informativos, Fonseca (2003, apud MELLO, 2016) afirma que muitos livros didáticos de História não acompanham a produção de novos conhecimentos da área, ficando presos à indústria editorial, sendo a brasileira uma das maiores do mundo. Tais críticas se fundamentam na concepção de que seja possível existir um livro ideal. Porém, segundo Bittencourt (2004), o livro didático possui limites, vantagens e desvantagens, e é dentro desta lógica que ele deve ser estudado.

Uma das especificidades do livro didático de história está no processo de criação e cristalização de uma memória, na consolidação de determinados fatos que acabam por ser considerados fundamentais nas mudanças sociais. Entretanto o livro didático não pode ser visto como o único responsável por tal sedimentação da memória histórica, na maior parte das vezes, ele serve como um instrumento de reprodução de uma historiografia que é responsável pela produção desta memória e de interpretações que são renovadas –sempre em torno dos mesmos fatos –que acabam sendo os momentos que explicam todo o processo histórico. (VESENTINI, apud BITTENCOURT, 2004)

Flávia Eloisa Caimi (2017), ao tomar o livro didático como objeto de estudo, utiliza o termo “imperfeições”, que retoma à análise de Mendoza, Piedrahita e Cortez (2009), na qual livro de textos escolares contém três tipos de imperfeições, as necessárias as inerentes e as contingentes. As imperfeições necessárias seriam aquelas que, ao respeitarem a liberdade do professor, permitem que estes tenham uma organização pedagógica própria. As imperfeições inerentes são, então aquelas que são associadas à própria natureza do material e são sobre a temporalidade, uma vez que a duração dos acontecimentos pode alterar a pertinência destes nos livros. Já as imperfeições contingentes são àquelas que dizem respeito às condições materiais e editoriais, na qual o livro precisa ser atrativo e consumido, precisando atender às políticas educativas do Estado como também às expectativas da sociedade. Sendo assim, compreender o livro didático com suas especificidades é essencial para a análise das repercussões de uma política nacional de avaliação.

Assim, para criar um tipo de controle sobre a criação e a distribuição dos livros didáticos no Brasil foram criados, ao longo do tempo, diversos programas governamentais que tivessem como interesse o Livro didático. O Programa Nacional do Livro didático foi instituído a partir do decreto no 91.542/1985, com a intenção de substituir programas anteriores que tem origem no governo Vargas, na década de 30. PNLD, que traz as seguintes mudanças: indicação do livro didático pelos professores, reutilização do livro, abolindo, assim, o livro descartável, aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, pois pretendia-se que o livro tivesse uma maior

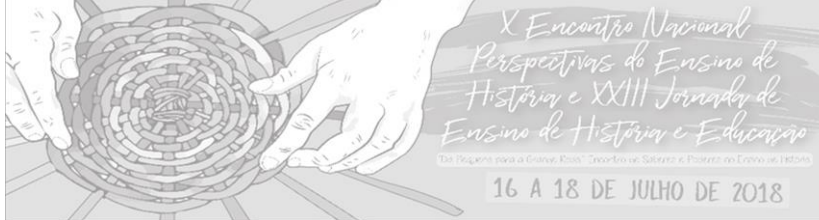


durabilidade, possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta para alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, sendo o controle do processo passado para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

É importante perceber que o PNLD atingiu um *status* de política de Estado, não de governo, pois ele já atravessou diversas gestões governamentais nos últimos 30 anos mantendo a concepção básica de que o Estado deve intervir no processo de produção, seleção e distribuição do Livro Didático assegurando aos alunos da educação básica o acesso aos livros didáticos.

Dentro do componente de História, é possível perceber um esforço cada vez maior para minimizar erros conceituais, anacronismos, simplificações explicativas e outras fragilidades do tipo que ainda estavam presentes nos livros antes do processo de avaliação. Também é possível perceber a supressão de situações de estereótipos e preconceitos, assim como avanços na atualização dos conteúdos e o aperfeiçoamento da produção gráfica. Neste aspecto, as mudanças na concepção editorial dos livros acabaram trazendo recursos de outros meios de comunicação, que podem ser percebidos em páginas que contém textos mais curtos, com muitas imagens, mapas, atividades, quadros, tabelas, resumos. Ou seja, o texto tradicional vem cedendo, aos poucos, lugar para um estilo mais polifônico, com conjunto de elementos que enriquecem a narrativa histórica (CAIMI, 2017)

Outra coisa que é importante ressaltar a respeito do PNLD é a respeito das escolhas, feitas pelos professores, dos livros didáticos que serão utilizados em sala de aula, é de que o Guia do Livro Didático tem tido uma função pouco expressiva nos processos decisórios, pois a decisão acaba sendo realizada a partir da análise dos livros que são fornecidos pelas editoras nas escolas, que acaba conferindo vantagem às grandes editoras, que tem condições financeiras de enviar os livros. Os professores acabam preferindo avaliar os livros em mãos à ler as resenhas disponibilizadas. E, dentro destas escolhas realizadas pelos professores os elementos que mais influenciam nesta decisão são: a adequação e consonância da obra didática com a realidade de seus alunos e com o projeto pedagógico da escola, a presença de temas relacionados ao cotidiano, a estrutura dos livros e a lógica de conteúdos que não fujam de certo padrão próximo daquele que os professores tem mais intimidade, os conteúdos bem estruturados e organizados, linguagem clara e acessível para o professor e os alunos, presença de atividades e práticas de exercícios adequados à faixa etária dos alunos, e, por último, um projeto gráfico editorial que tenha boas imagens e ilustrações. (CAIMI, 2017)



O PNLD 2018 teve início no dia 02/02/2015, com a publicação do Edital de Convocação 04/2015 –CGPLI, no Diário Oficial da União, sendo este documento um orientador das editoras para a inscrição das coleções didáticas a serem submetidas à avaliação pedagógica. O processo de avaliação foi realizado por universidades públicas, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Essas universidades públicas, foram selecionadas por meio de uma concorrência pública, sendo as Instituições parceiras as responsáveis por planejar, organizar e executar o processo avaliativo pedagógico do Programa. A instituição responsável pela avaliação das obras didáticas de História foi a Universidade Federal de Sergipe (UFS). As análises das obras foram realizadas de acordo com os princípios e os critérios gerais e específicos que constam no edital citado acima, que serviram de base para a elaboração de fichas de avaliação que são encontradas no Guia do PNLD 2018.

O Programa avaliou obras didáticas para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Língua Estrangeira Moderna (Espanhol), Sociologia, Filosofia e Arte, destinadas aos estudantes e professores do ensino médio.

No componente História foram selecionados 13 coleções, sendo elas: História –passado e presente (Editora Ática), Olhares da História –Brasil e Mundo (Editora Scipione), História Global (Saraiva Educação), História (Saraiva Educação), Cenas da História (PALAVRAS Projetos Editoriais), Caminhos do Homem (Base Editorial), Conexões com a História (Moderna), Por Dentro da História (Escala Educacional), #Contato História (Quinteto), História em Debate (Editora do Brasil), História –das cavernas ao terceiro Milênio (Moderna), e por fim, as duas coleções escolhidas para comparação neste trabalho, História, Sociedade e Cidadania (FTD) e Oficina de História (LEYA).

O Guia PNLD 2018 de História é dividido em sete tópicos: “Por que ler o Guia?”, “A História no Ensino Médio”, “Princípios e critérios de avaliação”, “Coleções aprovadas”, “Resenhas”, “Ficha de avaliação” e “Referências. Para a realização da pesquisa foram utilizadas as resenhas das duas coleções selecionadas em conjunto com os outros tópicos.

As coleções escolhidas para análise são *História, Sociedade e Cidadania*, do autor Alfredo Boulos Júnior³, da editora FTD, coleção mais escolhida pelos professores do Brasil na

³ No momento é aluno do programa de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História Política e Sociedade.



última edição do PNLD (2015) e a coleção *Oficina de História*, dos autores Flávio de Campos⁴, Júlio Pimentel Pinto⁵ e Regina Claro⁶, da editora Leya, coleção escolhida porque, segundo a resenha do PNLD 2018, desenvolve uma concepção ampla dos sujeitos históricos, incluindo as mulheres, através de uma narrativa coerente e fluida, não sendo restrita apenas aos grandes personagens políticos.

A Análise dos livros foi de natureza comparativa e buscou encontrar todas as menções às mulheres dentro dos textos desses livros. Procurou-se então comparar as formas que, tanto os papéis sociais das mulheres, quanto as personagens femininas históricas são retratadas nos mesmos períodos históricos. A análise de imagens só foi realizada quando estas se ligavam diretamente ao texto corrido. A seguir essa comparação será feita de forma cronológica, maneira como as duas coleções foram construídas. Porém, é importante ressaltar que certos temas presentes em um volume de uma coleção encontram-se em outro volume da outra coleção.

A intenção inicial do trabalho era de buscar e separar todas as representações de gênero encontradas, isto é, separar todos os momentos em que as mulheres eram de alguma forma representadas. Dessa forma, os termos incluem palavras-chaves como “gênero” (e derivados), “mulher”, casamento e qualquer termo que remetesse às relações de gênero, como também foram selecionadas todas as mulheres, sendo elas personagens históricas ou não, citadas nos textos encontrados. A análise não abrangeu fotos de mulheres que não apresentavam uma contextualização histórica e não analisou os exercícios propostos no final dos capítulos dos dois livros –mas questões que surgiam em quadros no início ou ao longo do capítulo foram trabalhadas. Com exceção de Hanna Arendt, que também foi historicizada, nenhuma outra pesquisadora da área foi destacada. Sabendo que gênero é a relação entre os sexos, e gênero dentro da história busca tais relações, a busca por essas expressões e palavras-chaves se dá ao fato da história ter sido primordialmente masculina, e que, é a partir do estudo e análise das mulheres que é possível perceber essa relação durante a história.

A análise dos livros, portanto, nos mostra que, assim como o Guia do PNLD 2018 afirmava, há uma forte presença de figuras femininas e de discussões sobre a temática gênero

⁴ Formado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986), mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (1993) e doutor em História Social também pela USP (2000). Professor de História Medieval do Departamento de História da Universidade de São Paulo.

⁵ Graduado em História (1985), mestre (1991), doutor (1995) e livre docente (2010) em História Social pela Universidade de São Paulo. Deu aula no Departamento de História da PUC-SP entre 1987 e 1998 e, desde 1999, é professor no Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP).

⁶ Mestre em História Social. Atualmente desenvolve projetos de capacitação de professores da rede pública de ensino na área de história e cultura africana e afro-brasileira.



nas duas obras. Porém, ainda percebe-se seu silenciamento em certos momentos históricos ou uma falta de contextualização de algumas imagens presentes ao longo das coleções. Por exemplo, no capítulo 12, *Formações políticas Africanas*, de *História, Sociedade e Cidadania v.1*, há diversas fotos de africanas e descendentes de africanos, que apesar de terem um motivo dentro do texto, não estão, de fato, representando diretamente as pessoas que foram citadas, são fotos da contemporaneidade, que permitem a relação com o presente, porém, não são representações históricas, isto é algo que se repete ao longo da coleção. Apesar de existirem vários momentos de apontamento da participação feminina em algumas revoluções ocorridas na Europa e, até no Brasil, ainda percebe-se um silenciamento da participação das mulheres nos movimentos em reação à Industrialização e urbanização, que foram tratados por Thompson (2008) e Perrot (2017).

De forma geral, a análise da presença feminina nas duas obras didáticas analisadas é satisfatória, dentro de uma perspectiva de que ainda estão ocorrendo mudanças que levem para um ensino igualitário e democrático, enquanto a coleção *Oficina de História* busca sempre contextualizar os papéis e as relações de gênero, e ainda apresentar as mulheres dentro da escrita histórica, em *História, Sociedade e Cidadania*, onde se pode notar uma presença maior das mulheres, elas aparecem historicamente, apesar de discussões a respeito de seu silenciamento serem apresentadas, as discussões a respeito das relações de gênero são pouco abordadas e pouco aprofundadas.

Assim, a conclusão mais fundamental deste trabalho é a confirmação da presença das personagens femininas nos livros didáticos escolhidos. Algo que já poderia ser previsto a partir da leitura do Guia do PNLD, que já destacavam a presença da história das mulheres nas duas coleções. Mas, a quantidade e a qualidade desta presença que é importante ser destacada. É possível perceber que, na maioria dos momentos, o conteúdo sobre a história das mulheres está bem diluído e incorporado nos diferentes temas e conteúdos de forma natural, sendo desta forma nos três volumes de cada uma das coleções analisadas.

Os livros didáticos têm uma importância fundamental no processo de ensino aprendizagem, principalmente a partir do momento em que a prática de distribuição adotada pelo PNLD se concretiza. Com frequência, os estudantes da educação básica veem o livro como o portador de uma verdade histórica absoluta. A Ver o papel social ativo das mulheres ao se estudar história proporciona o aluno a perceber a mulher como um ser social que merece os mesmos direitos sociais. O livro didático, como este importante instrumento de ensino é, portanto, uma fonte de influência para os alunos.



Percebe-se, desta forma, um resultado nos livros didáticos das lutas sociais feministas, que buscam, na educação, uma forma de se combater a desigualdade de gênero, ainda, infelizmente, bastante presente na sociedade brasileira. E notar esta presença é perceber que a produção editorial está, felizmente, na contramão de diversos movimentos conservadores –em especial o Escola sem Partido –, que buscam controlar os currículos formais, sendo forte opositor do ensino de gênero em sala de aula, a presença delas está presente e, cada vez mais forte, no Ensino de História.

Referências Bibliográficas

Fontes

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**. Volume 1. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2016

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**. Volume 2. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2016

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**. Volume 1. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2016

CAMPOS, Flávio de. PINTO, Julio Pimentel. CLARO, Regina. **Oficina de História**: volume 1. 2ª edição. São Paulo: Leya, 2016

CAMPOS, Flávio de. PINTO, Julio Pimentel. CLARO, Regina. **Oficina de História**: volume 2. 2ª edição. São Paulo: Leya, 2016

CAMPOS, Flávio de. PINTO, Julio Pimentel. CLARO, Regina. **Oficina de História**: volume 3. 2ª edição. São Paulo: Leya, 2016

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação 04/2015. **Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018**. 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=10516:edital-consolidado-3a-alteracao-pnld-2018>> Acesso em 06/11/2017.

_____. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=10741:guia-pnld-2018-historia> Acesso em 06/11/17



_____. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=10734:guia-pnld-2018-apresentacao>

Acesso em 06/11/17

Bibliografia

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra história possível? O saber históricos escola na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amilcar Araujo. MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. In: ROCHA, Helenice. REZNIK, Luis. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (org.) **Livros didáticos de história: estre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2017. p. 67-82

BITTENCOURT, CirceMaria Fernandes. Livros e materiais didáticos de História. In: _____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011

_____. (org) **O saber histórico na sala de aula**. 12ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice. REZNIK, Luis. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (org)**Livros didáticos de história:estre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2017. p..33-54

CELESTINO, Gabriela Santetti. **Gênero em Livros Didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 116. 2016

CHOPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set/dez. 2004.

COSTA, Suely Gomes. Gênero e História. In: ABREU, Martha. SOIHET, Rachel. (org) **Ensino de História:conceitos, temáticas e metodologia**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. P.187-208.



GANDELMAN, Luciana M. Gênero e Ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Martha. SOIHET, Rachel. (org) **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino de História: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de História e seu currículo: Teoria e método**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEVI, Giovanni. “Usos da biografia”. In: MORAES, Marieta (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 167-182.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e Docência: diversidade, gênero e sexualidade. In: **Revista Brasileira sobre a formação docente**. Belo Horizonte, v. 03, n.04, jan/jul 2011. p. 62-70

_____. Currículo, Gênero e Sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre. (org) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

MELLO, Rafaela Albergaria. **A multiplicidade da temática indígena: ensino de História, livros didáticos e legislação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica). Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Rio de Janeiro, 117p., 2016.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre. (org) **Corpo, gênero e**



Temas Sensíveis e Currículo: Análise dos escritos de alunos e alunas de um preparatório vestibular popular de Porto Alegre – RS

Eduardo Cristiano Hass da Silva

Resumo: O presente trabalho dá continuidade a uma investigação que vem sendo realizada por Silva e Silva (2016), na qual os autores analisam diários produzidos por alunas e alunos de um pré-vestibular popular de Porto Alegre/RS. A partir da metodologia intitulada pelos autores de “Diários Identitários”, os/as estudantes do preparatório mantido pelo Centro Universitário de Engenharia (CEUE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) são convidados/convidadas a levarem para casa um pequeno diário e nele registrarem seus pensamentos. Este diário percorre a sala, sendo que os/as colegas podem ler os escritos uns dos outros. Neste estudo são analisados quatro diários, sendo dois referentes ao ano de 2015 e dois ao ano de 2016. Os registros aqui analisados são de um total de 67 sujeitos, sendo que 13 são do sexo masculino e 54 do sexo feminino, com idades que variam entre 16 e 48 anos. Neste estudo, atenta-se especificamente para as palavras-chave ‘escola’ e ‘subjetividade’, cuja articulação entre ambas permite compreender como alguns dos temas e assuntos que compõem o currículo de história (minorias, gênero, questões étnicas) operam no processo de construção destes sujeitos. O referencial teórico empregado para análise insere-se dentro dos estudos do currículo, com trabalhos de autores como Young (2013) e Giroux (2013).

Palavras-Chave: Pré-vestibular Popular; Currículo; Temas Sensíveis

Introdução

O presente trabalho analisa escritos de alunos e alunas de um pré-vestibular popular de Porto Alegre, utilizando-se de diários identitários coletivos escritos por estes alunos. Tentando entender como alguns dos temas e assuntos que compõem o currículo de história (minorias, gênero, questões étnicas) operam no processo de construção destes sujeitos, o texto encontra-se estruturado em três partes. No primeiro tópico apresenta-se o CEUE Pré-Vestibular, um panorama sobre sua criação, alunos aprovados nos últimos anos e algumas das atividades desenvolvidas neste preparatório, procurando analisá-lo a partir de alguns trabalhos que centram no estudo de pré-vestibulares populares e comunitários. No segundo tópico são destacados alguns questionamentos que emergiram a partir do contato como docente desta instituição, bem como a apresentação da ideia de construção de diários identitários. Este tópico



prosegue com a análise sistemática dos escritos dos alunos em relação a temas do currículo de história. Para finalizar, apresento resultados ainda parciais, mas que já permitem algumas reflexões de cunho geral.

CEUE Pré-Vestibular

De acordo com Whitaker (2010), os cursinhos pré-vestibulares podem ser entendidos como uma criação, uma ‘estratégia das elites’ que acaba por manter as desigualdades de oportunidades no acesso ao ensino superior. Dessa forma, as defasagens e desvantagens da escola acabam sendo reproduzidas no acesso ao ensino superior, no qual, os alunos provindos de classes mais abastadas acabam utilizando-se destes cursinhos para atingirem as médias dos vestibulares, sobretudo das universidades estaduais e federais.

É em um movimento contrário a esta estratégia das elites que são criados os cursinhos pré-vestibulares populares, os quais buscam oferecer oportunidades de ensino e reforço educacional para alunos das classes sociais menos abastadas. Diferentes agentes atuam nestes espaços, como alunos de graduação, professores, membros de movimentos da Igreja Católica, entre outros, tensionando as desigualdades de acesso ao ensino superior público de qualidade.

Além da preparação para os exames de acesso ao ensino superior os cursinhos populares atuam como locais de crítica e resistência social. Quanto aos espaços de funcionamento destes cursos preparatórios, Pereira, Raizer e Meirelles (2010) destacam que eles podem ser salões paroquiais, escolas públicas ou privadas, associações de moradores, residências, dentre outros. Esses locais permitem afirmar que existe um componente de ativismo nessas tentativas de preparação para o vestibular. Pereira, Raizer e Meirelles (2010) defendem ainda que, para além dos conteúdos cobrados nos exames vestibulares, os cursinhos populares deveriam oferecer disciplinas específicas que permitam reflexão e crítica sobre a sociedade, bem como momentos de diálogo e socialização que contribuam para o aumento da autoestima dos alunos.

O estudo aqui proposto é realizado com alunos e alunas do CEUE Pré-vestibular. O nome deste preparatório corresponde à sigla do Centro Universitário de Engenharia (CEUE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição criadora e mantenedora do curso. O site do preparatório¹ destaca que o curso fora criado no ano de 1955, com o intuito de oferecer reforço para alunos da UFRGS nas disciplinas de matemática, química e física, sendo entendido como uma forma de os estudantes da universidade federal retribuírem para a

¹ <https://ceuepv.wixsite.com/ceuepv>. Acesso em 12 de maio de 2018.



sociedade a oportunidade de estudar em uma instituição pública. Posteriormente, o curso é transformado em pré-vestibular, passando a oferecer todas as disciplinas exigidas no vestibular da UFRGS: biologia, física, geografia, história, língua portuguesa, língua estrangeira (inglês e espanhol), literatura, matemática e química.

O processo seletivo para o ano de 2018 contou com uma prova de vinte e cinco questões relativas aos conhecimentos do Ensino Médio e um parágrafo dissertativo. Quanto ao valor mensal, os alunos pagam sessenta reais, valor que inclui todas as apostilas distribuídas ao longo do ano. Cabe destacar que são fornecidas bolsas para os alunos em situação de vulnerabilidade econômica. O fato de o preparatório realizar uma prova seletiva, bem como cobrar um valor mensal faz com que, Silva e Silva (2016), ao retomarem estudiosos de cursos pré-vestibulares, caracterizem o CEUE não como um cursinho comunitário, mas como popular ou alternativo. O fato de realizar uma prova certamente faz com que sujeitos que tiveram melhores condições na sua formação tenham mais chances de serem selecionados. No entanto, até o presente momento, parece ter sido a melhor forma encontrada pela gestão do cursinho em tentar selecionar aqueles que irão ingressar, uma vez que o número de inscritos ultrapassa a capacidade física do local ocupado.

A análise do site do pré-vestibular, bem como das páginas e perfis que a instituição possui em diferentes mídias permite elencar a quantidade de alunos aprovados nos vestibulares de 2015, 2016 e 2018². O número de aprovados por ano pode ser visualizado no quadro que segue:

Quadro 1: Aprovados no vestibular – relação de alunos por ano e curso

Ano	Aprovados por curso	Total
2015 ³	Administração (3), Arquitetura e Urbanismo (2), Biotecnologia, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Sociais (3), Comunicação Social – Jornalismo, Comunicação Social – Relações Públicas (2), Dança – Licenciatura, Educação Física, Engenharia Ambiental, Engenharia Cartográfica, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção (4), Engenharia Elétrica, Engenharia Física, Engenharia Hídrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica (2), Farmácia, Filosofia – Licenciatura, Física – Licenciatura (3), Geologia, História (2), Letras – Bacharelado, Letras –	49

² O ano de 2015 é tomado como marco inicial porque, conforme demonstrarei na sequência, é o ano de início do uso dos diários identitários. Não foram encontradas as listas ou número de aprovados para o ano de 2017, o que deixa uma lacuna no período encontrado.

³ Valores para aprovados apenas na UFRGS, sem contabilizar outras instituições públicas ou privadas, bem como sem a quantidade de aprovados pelo PROUNI. PROUNI é a sigla do Programa Universidade para Todos, que oferece bolsas parciais e integrais em cursos de graduação em universidades privadas do país, criado pelo Governo Federal no ano de 2004, na gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva. Para saber mais sobre o programa, ver: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa> (Acesso em 20/05/2018, às 18 h).



	Licenciatura, Matemática – Licenciatura, Psicologia, Química, Química Industrial, Saúde Coletiva e Zootecnia.	
2016 ⁴	Administração (2), Arquitetura e Urbanismo (2), Arquivologia (2), Artes Visuais, Ciências Biológicas (2), Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Dança, Direito (2), Enfermagem (3), Engenharia Civil (4), Engenharia Elétrica, Engenharia Física, Engenharia Química (3), Engenharia Metalúrgica, Física (2), Geografia, Letras (2), Matemática (2), Medicina Veterinária (3), Música, Odontologia (2), Políticas Públicas, Psicologia (3), Relações Internacionais (2), Relações Públicas	48
2018 ⁵	Administração, Administração Pública e Social (2), Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais (3), Biblioteconomia, Biologia (2), Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais (2), Comunicação Social - Publicidade e Propaganda (2), Dança, Direito (5), Educação Física, Enfermagem (3), Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Gestão, Engenharia de Materiais, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção (2), Engenharia Física, Engenharia Mecânica (3), Engenharia Metalúrgica, Estatística, Farmácia (2), Física (5), Geografia (4), História (2), História da Arte, Hotelaria, Letras, Matemática, Medicina, Música, Nutrição, Pedagogia, Políticas Públicas, Psicologia (2), Química, Relações Públicas (2), Serviço Social, Sistema de Informação, Teatro (2)	73

Fonte: elaborado pelo autor

Do ponto de vista analítico, os dados sistematizados no quadro possuem alguns problemas. Inicialmente, destaca-se a ausência da lista de aprovados para o ano de 2017, impedindo uma visão de todo o período destacado. Além disso, apenas para o ano de 2018 tem-se a lista de aprovados composta por todos aqueles aprovados em vestibular, não apenas na UFRGS. Mesmo assim, o quadro permite algumas inferências. Inicialmente, destaca-se que o preparatório popular tem conseguido cumprir seu objetivo de aprovar no vestibular alunos de grupos menos favorecidos economicamente. Além disso, o quadro permite afirmar que os alunos tem sido aprovados nos vai variados cursos, tanto nas engenharias, quanto saúde, licenciaturas e demais cursos.

Atualmente, o CEUE-PV conta com duas turmas de alunos, sendo uma no turno da tarde e a outra à noite. As aulas acontecem de segunda à sexta, contando com cinco períodos por dia. As disciplinas que compõem a estrutura disciplinas são as exigidas no vestibular da UFRGS: Biologia, Espanhol, Física, Geografia, História do Brasil, História Geral, Inglês, Literatura, Matemática, Português, Química e Redação. O já citado trabalho de Silva e Silva (2016) destacava que, até o ano por eles estudado, o preparatório não possuía disciplinas específicas para a realização de debates sobre as realidades dos alunos, disciplinas que permitissem espaços

⁴ Valores para aprovados apenas na UFRGS, sem contabilizar outras instituições públicas ou privadas, bem como sem a quantidade de aprovados pelo PROUNI.

⁵ Valor total de aprovados, contando com UFRGS, outras instituições públicas ou privadas, e de alunos aprovados pelo PROUNI.



de discussão social. No entanto, o ano de 2017 parece ter contado com uma atividade regular para criação destes espaços, conforme se observa na imagem:

Imagem 1: I Ciclo de Palestras: “Temáticas em História” do CEUE Pré-Vestibular⁶

CEUE PRÉ-VESTIBULAR

I Ciclo de Palestras: “Temáticas em História” do CEUE Pré-Vestibular

Datas: Sextas-feiras, entre os turnos.
Horário: 17h30min - 18h 30min
Local: Sala do CEUE -PV
Turnos: Tarde e Noite
Organização: Prof. xxxxxxxxxxxx

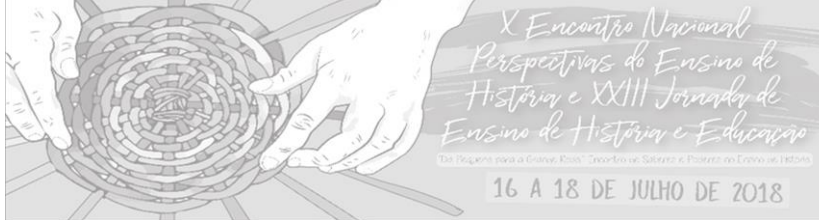
Data	Palestra	Palestrante
27/04	“Guerra Justa - Do real ao ideal”	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
05/05	Síria: Civilização e Barbárie	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
12/05	Comissão da Verdade: História, Memória e Ditadura	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
15/05	História da América Pré-Colombiana	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
02/06	História Geral do Feminismo	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
09/06	História da América Colonial	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
07/07	América Latina: Pós Guerra Fria e Contemporaneidade	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
14/07	“Uma Breve História da África”	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
11/08	“Entre a Bíblia e a Constituição:” Uma análise do fenômeno religioso dentro da política brasileira.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
18/08	Migração e Refúgio na crise do capitalismo global	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
01/09	As Reformas Trabalhista e Previdenciária em uma Perspectiva Histórica	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
08/09	Um Panorama Geral sobre a Era Vargas	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
15/09	Setembro Amarelo: A Importância de quebrar o tabu sobre a Saúde Mental	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
22/09	Entre o material e o imaterial: Algumas considerações sobre o (os) Patrimônio(s) Cultural(is)	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
06/10	Sociedade e Contemporaneidade: Liberalismo e Neoliberalismo	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
13/10	“De Platão a Descartes: quem foram os principais filósofos da Antiguidade e do Medieval?”	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
20/10	Indústria cultural e sociedade de consumo: alguns apontamentos	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
01/12	Futebol em tempos de Ditadura	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Objetivo Geral
 Proporcionar espaços de discussão sobre temas referentes à história do tempo presente, possibilitando o senso crítico na resolução de questões dos exames de classificação e seleção (ENEM e Vestibular).

Fonte: acervo do autor

Conforme pode-se observar na Imagem 1, o ano de 2017 contou com uma atividade intitulada de “I Ciclo de Palestras: “Temáticas em História” do CEUE Pré-Vestibular”. A análise do material de divulgação permite afirmar que a atividade ocorria às sextas-feiras, no período entre os turnos da tarde e noite, sendo seu objetivo “proporcionar espaços de discussão sobre temas referentes à história do tempo presente, possibilitando o senso crítico na resolução de questões dos exames de classificação e seleção (ENEM e Vestibular)”. Dentre os temas das palestras encontramos assuntos ligados a temas particularmente sensíveis, como nas palestras “Guerra Justa - Do real ao ideal”; “Síria: Civilização e Barbárie”; “Comissão da Verdade: História, Memória e Ditadura”; “História Geral do Feminismo”; “Entre a Bíblia e a Constituição:” Uma análise do fenômeno religioso dentro da política brasileira; “Migração e

⁶ O nome do professor organizador, bem como dos palestrantes foi removido da versão original, visando manter o anonimato destes sujeitos.



Refúgio na crise do capitalismo global”; “As Reformas Trabalhista e Previdenciária em uma Perspectiva Histórica”; “Setembro Amarelo: A Importância de quebrar o tabu sobre a Saúde Mental”. A abordagem destes temas se revelam como espaços de tensionamento social, permitindo o exercício da reflexão e do senso crítico entre os alunos.

Temas Sensíveis e Currículo: Análise dos escritos dos alunos e alunas do CEUE Pré- Vestibular de Porto Alegre – RS

Conforme o apresentado até o presente momento, o CEUE Pré-Vestibular configura-se como um preparatório popular que tem contribuído para a entrada de alunos e alunas de situação econômica menos favorecida na universidade pública ou através de bolsas. Considerando, dentre outros elementos, a heterogeneidade dos alunos, algumas questões começaram a surgir para os docentes que atuam neste cursinho: quem são estes jovens? Quais os cursos que desejam cursar? Quais são seus planos para a constituição de suas trajetórias profissionais? Como o currículo escolar tem atuado para que possam se constituir enquanto sujeitos? Qual a contribuição deste curso preparatório?⁷ Visando responder estes questionamentos, foi proposto aos alunos a construção de uma espécie de “diário coletivo” da turma, intitulado como “Diário Identitário”⁸. Os alunos foram convidados a escrever no caderno, se assim o desejassem, podendo levá-lo para casa e entregando-o no dia seguinte para outro colega.

Neste estudo atenta-se especificamente para a questão: “como o currículo escolar tem atuado para que possam se constituir enquanto sujeitos?”. Para responder o questionamento, são analisados quatro diários, sendo dois referentes ao ano de 2015 e dois ao ano de 2016 (uma vez que cada ano conta com um diário da turma diurna e um da turma noturna do estabelecimento). Os registros aqui analisados são de um total de 67 sujeitos, sendo 29 da turma diurna de 2015, 12 da turma noturna de 2015, 17 da turma diurna de 2016 e 9 da turma noturna de 2016. Deste total de sujeitos, 13 são do sexo masculino e 54 do sexo feminino, com idades que variam entre 16 e 48 anos.

Após lidos todos os relatos dos alunos e alunas, os mesmos foram analisados e categorizados nas seguintes palavras-chave: escola, trabalho, profissão, realização, música,

⁷ Um estudo anterior que procura responder estes questionamentos é feito por Silva e Silva (2016).

⁸ O diário é um caderno pequeno, medindo 15 x 20 cm, cujas páginas são pautadas com 22 linhas. Os alunos escrevem nas duas páginas da folha, expressando-se com suas próprias palavras, letras de músicas, adesivos, desenhos e colagens em geral. Ao final de cada ano, os diários são recolhidos e salvaguardados. Na primeira página do diário consta que, ao escrever no diário, o aluno está permitindo o uso de seus escritos para pesquisas acadêmicas.



filmes/séries, literatura e subjetividade. Para responder ao questionamento central, serão analisados especificamente escritos referentes às palavras-chave ‘escola’ e ‘subjetividade’, cuja articulação entre ambas permite compreender como alguns dos temas e assuntos abordados no currículo de história (minorias, gênero, questões étnicas) operam no processo de construção destes sujeitos.

Antes de adentrar na análise dos escritos destes alunos e alunas, cabe apresentar alguns dos pressupostos que guiam este trabalho, em especial o que se entende por currículo. Segundo Young (2013), podem ser elencados dois princípios básicos do currículo, sendo eles o de transmitir às gerações futuras tudo o que foi descoberto pelas gerações anteriores, bem como capacitar a próxima geração de modo que ela possa construir sobre este conhecimento. Desta forma, entende-se que o crescente esvaziamento do currículo devido a projetos de lei como o escola sem partido, a reforma do Ensino Médio e a nova versão da Base Nacional Curricular Comum, fazem dos princípios básicos do currículo cada vez mais difíceis de serem alcançados pelos professores.

Ainda conforme Young (2013) e considerando o movimento de autocrítica realizado pelo autor, o conhecimento pode ser entendido como peça fundamental na composição do currículo, sendo que pode-se afirmar a existência de um ‘conhecimento poderoso’, que é especializado em sua produção e transmissão e diferente das experiências que os alunos trazem para a escola. Desta forma, como estes conhecimentos perpassam as falas dos alunos? Destaco, na sequência, alguns pontos importantes que são abordados.

Entendendo o conceito de gênero⁹ como uma forma de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995), podemos nos questionar como este elemento aparece nos escritos dos alunos e alunas do CEUE Pré-vestibular. A análise do diário permite identificar elementos sobre a forma como estes sujeitos vivem suas masculinidades e feminilidades. Merece destaque o fato de que muitas das alunas que escreveram do diário dizem-se feministas, como podemos observar:

⁹ O conceito de gênero é complexo, cabendo algumas observações. Embora este trabalho não seja especificamente sobre relações de gênero, utiliza-se deste conceito. Para Scott (1995), gênero é composto por quatro elementos, sendo eles os símbolos culturalmente disponíveis; conceitos normativos; dimensão política (instituições sociais) e, identidades subjetivas. Um estudo específico a partir do conceito de gênero certamente encontraria estes elementos nos escritos dos alunos e alunas do CEUE.



Sou feminista, contra a violência em todos os seus gêneros, sou da esquerda e amo animaizinhos <3. Sou vegetariana e torço para que nosso país evolua política, econômica e socialmente!! Beijos (S2, 2016 T)¹⁰.

O trecho destacado é de uma aluna da turma da tarde do ano de 2016. Como pode-se observar, ela faz questão de ressaltar que se vê como feminista, sendo contra todo e qualquer tipo de violência, explicitando ser de ‘esquerda’. A presença destes elementos no diário demonstram que, possivelmente, esta aluna tem noções básicas de política, entende o local social que ocupa ao mesmo tempo em que se identifica como feminista. A identificação como feminista não é única desta aluna. A análise dos escritos de outra aluna da mesma turma demonstra também esta afirmação:

Gosto de problematização, gosto de ler textão, sou feminista e tenho vontade de aprender mais e mais sobre minorias e seus movimentos sociais. Levo a desconstrução até para coisas banais da vida, como regras de que se você gosta de algo, não pode gostar de outras coisas diferentes (S5, 2016 T)

A aluna S5 da turma da tarde também se identifica como feminista, destacando ter vontade de aprender cada vez mais sobre minorias e seus movimentos sociais. A análise das páginas escritas pela aluna não evidenciam o que ela entende por minorias. No entanto, cabe destacar que este é um tema que conta com inúmeras problematizações.

Muniz Sodré (2005) entende as minorias a partir de quatro características básicas. A primeira refere-se à vulnerabilidade jurídico-social, uma vez que o grupo minoritário tende a não ser institucionalizado pelas regras de ordenamento jurídico-social vigente. A segunda característica refere-se à identidade *in status nascendi*, ou seja, sempre identificada como uma entidade em formação. O terceiro elemento é a luta contra – hegemônica e, o quarto, as estratégias discursivas (passeatas, invasões campanhas, etc.) entendidas como principais recursos de luta. A relação entre reconhecer-se como feminista e lutar pelas minorias segue aparecendo:

SOU FEMINISTA, DE ESQUERDA E APOIA A LUTA DAS MINORIAS, sempre que posso tento conhecer, ler, escutar, me informar sobre as minorias, conhecimento é importante e ao fazer isso desconstruí muitas coisas em mim. E quero me desconstruir ainda mais, me sinto feliz por não pensar com antes, pois hoje vejo que era mega errado e tô buscando desconstruir ainda mais e dar meu apoio as minorias, que precisam cada vez mais ganhar seu espaço. Vejo o quanto isso importante, pois por ser mulher também faço parte de uma minoria e a luta feminista vem nos dando espaço para falar, para nos impor, para que possamos ter nossos direitos. E isso faz a diferença, pois tenho certeza que conseguiremos, pois lutaremos até conseguir. Apoio a luta contra o racismo, contra a homofobia, contra os preconceitos aos LGBTs e vai

¹⁰ Cabe destacar que optou-se em utilizar todos os escritos de forma literal, mantendo gírias e ‘emoções’. Além disso, os alunos receberam o nome de ‘Sujeito’, seguido do número de acordo com a ordem em que escreveram no diário. Neste caso, temos o escrito do Sujeito 2 (S2), da turma de 2016 da Tarde (T), sendo identificado por S2, 2016 T.



ter SIM AS MINORIAS NAS UNIVERSIDADES E EM ONDE ELXS QUISEREM!! (S9, 2016 T).

A aluna S9 da turma da tarde de 2016 apresenta em letras maiúsculas que é “FEMINISTA, DE ESQUERDA E APOIA A LUTA DAS MINORIAS” (S9, 2016 T). Os escritos da aluna permitem afirmar que ela busca ler, se informar e buscar informações que fundamentem seu pensamento e suas formas de ser e estar no mundo. Destaca ainda que se vê como parte de uma minoria, uma vez que é mulher, encontrando do feminismo um espaço para falar, se impor e reivindicar direitos. Além de entender as mulheres como uma minoria política, a aluna destaca também que apoia as lutas contra o racismo, contra os preconceitos em relação à população LGBTQTS, afirmando, ao final do trecho que “vai ter SIM AS MINORIAS NAS UNIVERSIDADES E EM ONDE ELXS QUISEREM!!” (S9, 2016 T).

As questões étnicas também perpassam os escritos dos alunos e alunas do preparatório vestibular. Ao falar sobre a disciplina de história e sua importância, um aluno da turma da noite do ano de 2015 traz elementos interessantes para esta temática:

Retomando a história, acredito que se fala muito sobre a sociedade escravocrata brasileira. Percebo isso em casa, pois venho de uma família ‘indiretamente racista’. Ironicamente a minha namorada e pessoa que mais amo é negra”. “Isso não deveria ter destaque, mas é menos comum do que se imagina. E acredito que seria um passo importante para o Brasil como sociedade focar um pouco mais a porção da sociedade pré-escravidão com a sociedade pós-escravidão. Pois meu irmão de 12 anos (tenho 3 ao total) estuda em escola pública e tive que ouvir dele ‘Racismo é frescura’. Isso que da a falta de conhecimento por parte da escola, (...) (S11, 2015 N).

O Sujeito 11 afirma que vem de uma família ‘indiretamente racista’ e que, ironicamente, sua namorada é negra. O aluno destaca considerar importante que o Brasil, enquanto sociedade, atentasse para os resquícios da sociedade escravocrata, tensionando estas discussões. O Sujeito afirma ainda possuir três irmãos, sendo que, o de 12 anos afirmaria que ‘Racismo é Frescura’. O sujeito associa esta opinião ao fato de o irmão estudar em escola pública e à falta de conhecimento da escola. Certamente esta afirmação merece bastante atenção, pois o aluno acaba refletindo uma opinião muitas vezes entranhada no senso comum e que, constantemente tem sido utilizada para atingir a escola pública, legitimando que o Estado recue em sua função de garantir o ensino público. Caberia um trabalho específico sobre as representações que estes alunos têm em relação à escola pública. Questões étnicas e de minorias são observadas inclusive em uma crítica feita ao próprio preparatório, feita pelo Sujeito 19 da turma da tarde de 2015, conforme se observa:

Mesmo o CEUE sendo um cursinho popular, percebemos certa 'elite'. Muitos alunos são vindos de escolas privadas ou outros cursinhos privados, fora que nem um terço dos colegas são negros. Um pouquinho do Brasil dentro da sala de aula, um exemplo do processo histórico que aprendemos nas aulas (S19, 2015 T).



A aluna faz uma crítica importante ao afirmar que, mesmo CEUE sendo um curso de caráter popular, percebe-se ainda a presença de um grupo por ela entendido como ‘elite’, grupo este que vem de escolas privadas ou até mesmo de outros cursinhos privados. Quanto ao número de alunos negros, a aluna critica que eles não somam um teço da turma. A crítica ainda é sustentada a partir da própria história do Brasil: “Um pouquinho do Brasil dentro da sala de aula, um exemplo do processo histórico que aprendemos nas aulas” (S19, 2015 T). A aluna relaciona elementos dos conteúdos de história do Brasil ao analisar a sala em que se encontra. Esse fato é significativo para pensarmos a importância de temas como racismo, desigualdades raciais e sociais. Além disso, a crítica da aluna evidencia as limitações de acesso que o cursinho acaba impondo ao estabelecer uma prova de seleção e cobrar um valor simbólico de seus alunos, elementos anteriormente discutidos.

Estas são apenas algumas das análises possíveis a partir do estudo dos diários identitários elaborados com estes alunos. Para além dos temas aqui identificados, muitos outros poderiam ser eleitos como temas para pesquisas futuras. Cabe destacar ainda que, o diário não dá conta de uma análise de todos os alunos do pré-vestibular, uma vez que apenas parte deles registra seus pensamentos neste caderno coletivo. Sendo assim, o diário não pode ser generalizado como representando todo o grupo de alunos. No entanto, dentro destas limitações, podemos compreender parte do que estes diferentes jovens pensam e acreditam.

Alguns Apontamentos

Os resultados apresentados ainda são parciais, mas já apontam para a importância do estudo. Dentre os principais temas que se sobressaem dos escritos dos alunos, pode-se destacar alguns pontos: gênero (presença de alunas que salientam se considerarem feministas, lutarem pelos direitos das mulheres, dos LGBTQTS, etc.); raça e etnia (alunos apresentando algumas das dificuldades enfrentadas, bem como alunos que afirmam sofrerem preconceito pela raça/etnia da/do parceiro/parceira); questões sociais (alunos e alunas apresentam militarem por diferentes minorias, destacam entender e defender a necessidade de grupos minoritários acessarem o ensino superior). Dessa forma, os resultados apontam que, para além da preparação para o vestibular, o preparatório configura-se como um espaço de crescimento e amadurecimento dos alunos e alunas.

A presença destes temas nos escritos dos alunos mostra que tem-se conseguido despertar o senso crítico e reflexivo destes sujeitos a partir da escola. Talvez, este sejam um dos motivos que explique os ataques que a escolarização brasileira tem sofrido, sendo retirados temas e



conteúdos políticos de grande importância a partir de reformas e programas já citados. Este pode ser um dos motivos que explique o avanço de política neoliberais no currículo escolar, que de acordo com Henry Giroux (2003) pautam-se no empresariamento da educação, na cultura empresarial e na ideia de self empreendedor.

Referências

CEUE Pré-vestibular. <https://ceuepv.wixsite.com/ceuepv>. Acesso em 12 de maio de 2018.

GIROUX, Henry. *Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEREIRA, Thiago I.; RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/2029/1262>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS. <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em 20/05/2018 às 18h.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da; SILVA, Bárbara Virgínia Groff da. Entre o ensino médio e o superior: as escolhas profissionais dos jovens de um cursinho pré-vestibular popular de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. *Rev. Ed. Popular, Uberlândia*, v. 15, n. 2, p. 35-48, jul./dez. 2016.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de Minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (Org.). *Comunicação e Cultura das Minorias*. São Paulo: Paulus, 2005.

WHITAKER, Dulce C. A. Da "invenção" do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 11, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a13.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

YOUNG, Michael. A Superação da Crise em Estudos Curriculares: Uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. *Currículo, Conhecimento e Avaliação*. Curitiba, PR: CRV, 2013.



A Lei nº 13.415/2017 da reforma do ensino médio: contexto e desafios para o ensino de História

Erick Kayser¹

Em 2016, uma nova reforma da organização do ensino médio brasileiro foi iniciada. Primeiramente apresentada de forma inusitada através de uma Medida Provisória (MP 746, de 2016), posteriormente convertida na Lei nº 13.415 de 2017, estas mudanças ocorrem com um singular autoritarismo. Se por um lado, grande parte das mudanças e reformas no sistema de ensino nacional ocorridas no século passado deram-se através de expedientes autoritários, esta atual reforma ocorre em um contexto nacional perigosamente peculiar.

A destituição da presidenta eleita Dilma Rousseff (PT), consumada no dia 31 de agosto de 2016, colocando no poder o então vice-presidente Michel Temer (MDB), conduziu o Brasil em um vertiginoso aprofundamento de sua crise política, marcada agora por um processo de fechamento democrático e por uma agenda de supressão de direitos constitucionais da classe trabalhadora e da maioria pobre da população. Ainda em curso, e portanto, passível de disputas, observa-se uma dinâmica de ruptura democrática por dentro das próprias instituições da república, o que pode ser apontado como uma *desdemocratização do Brasil*.

Amparada por uma agenda neoliberal, esta “dinâmica de desdemocratização em curso sugere um momento de transição política, marcado pela suspensão do tempo político e pela incerteza das regras mais básicas do seu jogo institucional.” Assim, dessa perspectiva, “o Brasil recupera e revigora o histórico enredo latino-americano dos golpes contra a democracia no século XX, ainda que desta vez sem o protagonismo militar.” (BALLESTRIN, 2017). Com a instituição do voto popular perdendo a força soberana de outrora para as definições políticas da nação, a conjuntura brasileira abriu novas e paradoxais perspectivas, onde, por um lado “as instituições seguem funcionando”, como afirmam as autoridades no poder, mesmo com seu esvaziamento efetivo e visível, por outro, este esvaziamento institucional permite que a ampliação do caráter discricionário destas mesmas instituições seja naturalizado, com a aplicabilidade das leis valendo de forma diferenciada para situações análogas, a depender das relações sociais e posições políticas dos envolvidos.

¹ Erick Kayser é doutorando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: erickdasilva@gmail.com

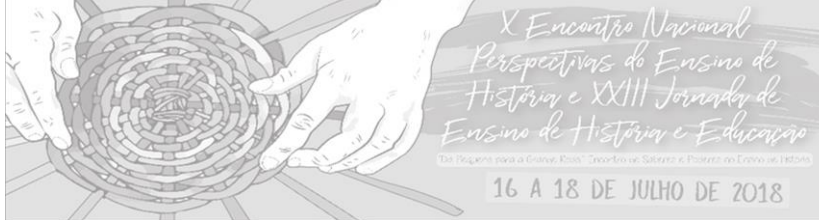


Neste contexto, em uma das primeiras ações do governo Temer, a reforma do ensino médio foi imposta através de uma MP, surpreendendo a maioria da comunidade escolar. Na ocasião, o governo foi justificando-se do uso deste instrumento legislativo excepcional por uma suposta “urgência da reforma”. Esta urgência, fragilmente sustentada utilizando-se do último resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do índice de evasão escolar, mira em um diagnóstico, já de muito conhecido, sem enfrentar aspectos estruturais que necessariamente deveriam envolver qualquer projeto de mudanças qualitativas e pretensamente inclusivas no ensino.

Para além do discurso oficial do governo federal, como pano de fundo, talvez a maior das urgências que motivaram a realização desta reforma no ensino médio tenha sido a própria urgência política de um governo ilegítimo em justificar sua existência. Não desconsiderando, por certo, fatores políticos e econômicos relevantes para além da auto-sobrevivência do governo, como o apoio a recuperação do setor privado na educação superior (CUNHA, 2018) ou ainda adequar a formação educacional as novas exigências do capital produtivo financeirizado. A discussão a cerca este último aspecto, adiante será melhor abordado.

A principal mudança da reforma é estipular uma organização do ensino no nível médio, agora dividido em quatro áreas de concentração: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas, além do ensino profissionalizante. Em termos efetivos, demonstrável através dos dispositivos previstos na própria lei da reforma, aprofunda e estabelece uma divisão social entre ensino técnico profissionalizante, destinado para a maioria dos jovens pobres e um ensino propedêutico, disponível para uma minoria. Observando-se de um ponto de vista político e social, pode-se apontar que é “uma ‘reforma’ contra a maioria dos jovens —cerca de 85% dos que frequentam a escola pública—, cujo objetivo é administrar a ‘questão social’, condenando gerações ao trabalho simples.” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p.357).

O autoritarismo da reforma revela o quanto ela desconsidera qualquer protagonismo dos estudantes. “Uma grande dificuldade tem sido reconhecer os jovens como atores no processo de elaboração e implantação das políticas públicas. No caso das propostas de reestruturação do ensino médio brasileiro, isso se traduz na absoluta falta de espaços para que os estudantes possam se manifestar.” (LEÃO, 2018,p.14). Como ficou evidente, por exemplo, na resistência da juventude nos movimentos de ocupações das escolas, que em outubro de 2016 chegou a atingir mais de mil escolas e dezenas de universidades por todo o país, contra a reforma do ensino e a lei de congelamento de investimentos públicos, que acabariam posteriormente por ser



aprovadas, em mais uma demonstração da insensibilidade do Estado pós-democrático aos apelos populares. Por outro lado, os protestos e ocupações de estudantes contra a reforma da educação foram notáveis, forçando o governo Temer a buscar reagir com uma campanha milionária de marketing, mas cujos efeitos não parecem ter justificado os gastos.

Uma maior flexibilidade curricular, possibilitada pela nova lei, caso ocorresse em um contexto democrático e com um poder público que efetivamente prioriza-se o investimento em educação, seria uma mudança desejável. No entanto, este não é o panorama colocado. Com a aprovação por este mesmo governo da PEC do “Teto de gastos”, impossibilitando investimentos do Estado pelos próximos 20 anos, coloca o país distante desta realidade. Assim, justificam-se os temores com relação as consequências que poderão ocorrer com esta reforma implementada.

Em seu sentido geral, a atual reforma do ensino de Temer condensa um tríplice retrocesso, como indicam Motta e Frigotto (2017, p.367-368), através de três paralelos históricos: primeiro ela retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não possuíam equivalência para ingresso no Ensino Superior. Problema só superado coma Lei nº 4.024 de 1961 que instaurou a equivalência dos diferentes ramos do ensino. Como indicam os autores, “Agora com o engodo de que o aluno tem alternativas de escolha, a lei cria cinco itinerários estanques que supostamente seriam oferecidos pelas escolas. Amplia-se, agora, o leque da não equivalência.” (idem, p.367). Um segundo paralelo, retroage à Lei nº 5.692 de 1971, a reforma da educação dos tempos da ditadura civil-militar, marcada por uma profissionalização precária, imposta pelas diferentes realidades nos estados. Com esta experiência pregressa, fica claro que não será questão de “livre escolha”, como os atuais reformadores afirmam, mas compulsória, onde o caminho pedagógico será o de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando ou caso houver, a prometida ampliação do que eles denominam escola de tempo integral, com o congelamento de investimentos públicos pelos próximos vinte anos deverá ser em condições infraestruturais precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento. Por fim, o terceiro paralelo retoma, no atual contexto, o ideário neoliberalizante da política de Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação no governo FHC. A presença de figuras “técnicas” daquele período na atual equipe do MEC é mais do que eloquente desta retomada das políticas tucanas na educação. Por exemplo, retomam, de forma pior, o Decreto nº 2.208 de 1996, que aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. O anúncio do Medio-Tec pelo MEC indica uma



intencionalidade da incorporação do Pronatec no Ensino Médio regular. Uma separação classista entre escolas para trabalhadores e escolas para elites econômicas ganharia novos contornos.

Estas comparações históricas permitem evidenciar a alguns dos futuros efeitos nefastos da reforma. Mais do que isto, estes paralelismos entre algumas das reformas passadas com a atual, evoca, mesmo que de forma inadvertida, uma sensação de repetição. Difícil não lembrar do velho filósofo alemão e sua conhecida metáfora de que “a História se repete primeiro como tragédia, depois como farsa”. Adaptando livremente para o atual contexto brasileiro pós-golpe de 2016, talvez estejamos vivendo num entremeio entre a farsa e a tragédia.

O ensino de História na encruzilhada

O apelo a flexibilidade curricular foi usado como justificativa para a exclusão da obrigatoriedade de algumas disciplinas curriculares. Aqui nos deteremos na discussão sobre a exclusão da História, mas reconhecendo a importância de outros campos de saberes cujas retiradas dos currículos obrigatórios são igualmente questionáveis, como os casos da Geografia, Literatura, Física e Química.

Objetivamente, pela Lei aprovada, História deixará de ser uma disciplina obrigatória, ficando restrita a escolas que tiverem condições de disponibilizá-la dentro de percurso formativo de ciências humanas e sociais aplicadas. A chance de sua presença ser restabelecida através da nova Base Nacional Comum Curricular (a propósito, será aprovada posteriormente a reforma já imposta), poderá ser mero paliativo, podendo ter o mesmo destino das disciplinas de educação física, artes, sociologia e filosofia, que ainda que a obrigatoriedade esteja prevista na lei, perderam a condição de disciplina, podendo ser supridas através de “estudos e práticas” dentro de outras disciplinas ofertadas.

Este aspecto diluidor dos conhecimentos históricos, assim como de outras disciplinas, torna-se ainda mais alarmante se associarmos com uma outra mudança colocada pela reforma: a criação da modalidade “figuras de notório saber” ocupando o papel de professores. Na prática serão profissionais não possuidores de formação docente, contratados sem concurso público e em regime temporário, que amparado no subjetivo conceito de “notório saber” nos permite antever toda a sorte de situações. Seria exagero imaginar a contratação de *Coaches* (esta nova modalidade em moda de “profissionais” que quase convertem o neoliberalismo em religião) ministrando aulas que seriam usadas, burocraticamente, para contemplar os “estudos e práticas” de História?



Este quadro adverso para o ensino de História, no entanto, não nos permite apontar (pelo menos por hora) para um retrocesso pleno e irreversível. Algumas fragilidades da reforma (tanto formais/legais, quanto políticas) poderiam supor articulações de resistência a implementação desta reforma, reposicionando o ensino de História. Assim, apontamos uma leitura possível para refletir o papel da docência em História neste contexto de desdemocratização brasileira: pensarmos o ensino de História como uma “trincheira” em defesa da democracia.

Os ataques e o “soberano desprezo” que os atuais ilegítimos mandatários políticos do governo brasileiro expressam contra o ensino de História –e ao conjunto das disciplinas chamadas de “humanidades” -revela um duplo propósito político: de um lado, um ensino cada vez mais instrumentalizado para o mercado de trabalho e por outro, um esforço deliberado para reduzir a reflexão crítica nas escolas.

Com relação ao primeiro aspecto, seu conteúdo e viés classista é quase que indisfarçável: nas escolas públicas periféricas, se estabelecerá um tipo de ensino quase que totalmente voltado para atividades profissionais simples, de baixa reflexividade e complexidade, destinadas para alguns setores industriais e de serviços. Buscará adequar, ou melhor, enquadrar a educação as demandas imediatas do mercado por mão de obra semiqualficada e de baixa remuneração. Com isso, fechando-se quase que totalmente as já raras e escassas possibilidades de jovens pobres conseguirem ascender socialmente através da educação. Nas escolas privadas ou de excelência, a multiplicidade de percursos formativo que serão ofertados, nos permite antever a ampliação do fosso existente que separam as “escolas de ricos” das “escolas para pobres”. Certamente nestas escolas, o ensino de História deverá ser mantido e talvez até mesmo incentivado. Uma das apostas para enfrentar os desafios das aceleradas mudanças no mundo do trabalho, fomentadas pelas inovações tecnológicas, é a importância de um ensino multidisciplinar e reflexivo. Profissões menos afetadas pela automação das Inteligências Artificiais (IA) serão aquelas onde as tarefas produtivas não sejam predominantemente esforços de repetição irrefletida. Num cenário como este, disciplinas como a História poderiam cumprir um papel ainda mais relevante no percurso educacional e na formação de cidadãos críticos e capazes de formular reflexões com maior complexidade histórica.

Desta forma, caso a reforma avance tal como o governo Temer está apresentando, sem alterações significativas, o Estado brasileiro poderá institucionalizar uma nova forma de “apartheid” social no campo educacional. Para a maioria das pessoas: um ensino raquítico e destinado a funções específicas no mundo do trabalho, em geral de baixa remuneração e de alta



precarização de direitos trabalhistas. Para uma minoria que terá acesso a um ensino de qualidade, em sua quase totalidade de filhos das elites econômicas do país, a distinção social será fortalecida não apenas por diferenças qualitativas no ensino, como ocorre hoje, mas por uma educação que em termos práticos sequer possuirá bases comuns mínimas. A aposta é que serão estes “filhos das elites”, os setores com maior imunidade e segurança para sobreviverem as instabilidades e incertezas que um mundo pós-industrial promete acarretar. Para melhor dimensionar este aspecto, a automação do trabalho propiciada com o acelerado avanço das IAs, os pesquisadores C.Frey & M.Osborne (2013) trazem dados indicando que 47% dos postos de trabalho existentes correm risco de desaparecer nos próximos anos.

Para além da lógica instrumental voltada para os interesses do capital, mencionamos a existência de uma intencionalidade em reduzir a reflexão crítica nas escolas. O objetivo político está em sintonia com uma racionalidade neoliberal, que concebe os múltiplos aspectos da vida social apenas em termos econômicos. Como aponta Wendy Brown (2015), para os neoliberais, os seres humanos seriam apenas e em todos os lugares *homo oeconomicus*. Este sujeito neoliberal hoje toma forma como capital humano de valor, não como uma criatura de troca, produção ou mesmo interesse. Esta redução da compreensão dos sujeitos e sua reconfiguração em termos neoliberais embala a forma como estão sendo concebidas e executadas muitas das reformas educacionais pelo mundo afora. Assim, o ataque ao ensino de História e demais áreas das humanidades, não atende apenas a interesses imediatistas de maior submissão do ensino ao mercado, mas atende a uma lógica mais profunda de alinhamento subjetivo, onde toda e qualquer trava ou impeditivo (ainda que apenas aparente) para o desenvolvimento do *homo oeconomicus* deverá ser combatido e, se possível, suprimido.

Neste sentido, o governo Temer, tantas vezes acusado (com justiça) de apoiar-se em pautas retrógradas, busca tomar uma posição de vanguarda nesta tentativa em curso de reconfiguração do papel do ensino em termos neoliberais. No entanto, mesmo este “vanguardismo neoliberal” expresso no documento “Ponte para o futuro” do MDB, está longe de significar um “choque de modernidade” e, mesmo contendo contradições flagrantes, este neoliberalismo radical não confronta-se com práticas econômicas que muitos classificariam como pré-modernas. Ao contrário, este peculiar amálgama entre neoliberalismo radical e conservadorismo, permeado pelas marcas da colonialidade, encontrou sua síntese possível (e provisória) no governo Temer. No bojo deste processo que surge a proposta da supressão efetiva (ainda que não formal) do ensino de História. Sem estímulos para um pensamento crítico



advindo das escolas, tornar-se-ia facilitada a tarefa de manutenção da histórica exclusão social brasileira, renovada para os parâmetros do século XXI.

Se pensarmos este cenário de reformas no ensino dentro deste enquadramento teórico que identifica a supressão ou suspensão da democracia não como algo episódico, mas inserido no processo de guinada pós-democrática do neoliberalismo, ele nos obriga a buscar compreender as novas “trincheiras de resistência” que estão colocadas. Ao deslocar suas reformas para uma ofensividade junto a terrenos que até então encontravam-se quase que imunes aos primeiros efeitos da hegemonia neoliberal, neste processo, acaba por, necessariamente, reposicionar atores e muitas noções e dispositivos tidos até então como “neutros” ou até mesmo alguns dos tradicionais “aparelhos ideológicos do estado”, como diria Althusser, possam ser ressignificados como campos de resistência popular.

Parece claro que na presente conjuntura, com sua correlação de forças atual, a redução ou retirada do Estado de determinados espaços de interesse público, não será substituído por organizações autogestionárias ou de algum nível de associativismo democrático. Pelo contrário, os exemplos recentes mostram que no vácuo deixado pela retirada do poder público, apresenta-se como alternativa a entrada de empresas e agentes privados, geralmente vinculados ao capital transnacional, com uma atuação desregulada e cuja lógica de maximização de lucros confronta-se ao interesse da população. Assim, mesmo que o Estado, em suas configurações mais variadas ao longo do tempo, coloca-se como um aparato pouco permeável aos interesses populares, ele não é monolítico e muitas tensões e conflitos sociais permitiram que avanços e conquistas populares fossem institucionalizados. É esta dinâmica, ainda parcialmente existente no Brasil pós-democrático, que nos coloca o imperativo de buscar utilizar de alguns espaços do próprio poder público para frear ou mesmo derrotar estes ataques a educação.

É neste sentido que se coloca a proposição mencionada anteriormente de pensarmos o ensino de História como uma “trincheira” em defesa da democracia. Nesta conjuntura de desdemocratização brasileira, afirmarmos o direito dos estudantes de terem acesso universal a um ensino de conhecimentos históricos disciplinares é, em certa medida, defender a própria democracia. Quando o governo decide, sem debater democraticamente com a sociedade, suprimir disciplinas e reestruturar o ensino, combater esta medida em todos os espaços possíveis, incluindo a própria sala de aula, estamos tomando uma atitude de resistência cívica e democrática, respaldada pela própria Constituição.



Alguns mais cautelosos poderiam apontar que adotar tal postura de ofensividade seria arriscado em tempos de democracia violada, onde grupos profascistas como o chamado Escola Sem Partido sentem-se encorajados para tentar impor censura nas escolas, seja através de pressão pela aprovação de leis restritivas e claramente conservadoras, ou ainda intimidando diretamente alguns professores. Acredito que justamente em momentos adversos como este, a resposta não deva ser deixar-se intimidar, mas buscar enfrentar este quadro com os meios possíveis e disponíveis. Assim, se daria mais impulso para fortalecer uma disposição de resistência em todos os espaços públicos por parte dos professores, incluindo a sala de aula. Esta postura é mais do que necessária, pois incidiria diretamente na base da sociedade, justamente no plano onde deverá se decidir, efetivamente, os rumos desta reforma.

Uma Reforma que vende-se como “abrangente e profunda”, se não conquistar a adesão na base, não se efetiva. Os estados e municípios possuem suas autonomias constitucionais ainda preservadas, salvo alguma medida que restrinja ou suprima este preceito, permitindo que na base da sociedade se trave uma batalha para impedir a implementação desta reforma. Sem a adesão dos estados, o projeto de reforma se inviabiliza. Registre-se que, frente a notória fragilidade política do governo Temer, a reforma do ensino médio perdeu espaço político e sua defesa não possui qualquer dimensão de centralidade. No entanto, a resistência a reforma também não encontra grande adesão pública, tendo sua resistência ficado restrita aos setores hoje diretamente atingidos. O quadro de crise política generalizado, onde não faltam urgências e novos escândalos a prenderem a atenção pública quase que diariamente, em parte explica a atual “temperatura política” que o debate da reforma do ensino médio ostenta na sociedade brasileira.

No que tange especificamente ao ensino de história, a insuficiente reação que os próprios historiadores tiveram, de uma maneira geral, a este claro ataque direto ao seu ofício, tornam as condições de resistência sensivelmente mais desfavoráveis. Este diagnóstico, necessariamente contingente pela própria dinâmica ainda em curso, pode ser revertido, mas que com pesar deve ser constatado que a fraca resistência inicial, se compararmos, por exemplo, com a forte mobilização em defesa da sociologia, não permitiu ainda que outros setores se solidarizassem, de forma aberta, em defesa da disciplina da História.

A importância do ensino de História na educação básica parece-me por demais evidente para aqui necessitar dispende várias linhas expondo o conjunto de elementos que justificam sua permanência como uma disciplina obrigatória. Por certo isto não significa uma visão apologética acrítica sobre a disciplina de História no Brasil, ela possui problemas de diferentes



naturezas, como as recentes polêmicas em torno da reforma do BNCC da disciplina evidenciaram, assim como as imensas dificuldades para uma autorreforma promovida pelos próprios historiadores. Este tema, no entanto, terá que aguardar uma nova oportunidade. Prefiro aqui encerrar este artigo fazendo um brevíssimo exercício de reflexão sobre ações e atitudes possíveis para buscar reverter este cenário desfavorável, sem pretensão de esgotar este debate.

O primeiramente, o principal ponto para ensaiar uma reversão deste ataque ao ensino de História é buscar sensibilizar a sociedade. Sem uma busca por apoios junto a outros setores sociais, será impossível evitar que o ensino de História nas escolas seja relegado a um pleno ocaso. Para isso ocorrer, por óbvio, deverão os próprios historiadores assumirem uma posição mais firme em defesa do ensino de História e, permanentemente, buscando vocalizar para amplos setores.

Neste sentido, um dos caminhos que parecem ser mais promissores seria de uma verdadeira Campanha Nacional em defesa do ensino de História. Organizada de forma descentralizada, mas contando com o protagonismo das entidades de área, com destaque para a ANPUH, assim como outras entidades ligadas ao ofício, mas que, para seu sucesso, deveria agregar também entidades ligadas a educação, em seus diferentes níveis, assim como os estudantes, seja da área (FEMEH) assim como de atuação geral(UNE), entre outras. Ações em âmbito institucionais, como a criação de uma Frente Parlamentar em Defesa do Ensino de História, também seria um outro caminho, não contraditório com a proposição anterior e que poderia servir como um importante instrumento de pressão pública.

A luta pela defesa da permanência da disciplina de História na educação básica é um tema de fácil apelo, poucos teriam a coragem de abertamente defender sua supressão. Nem mesmo o governo cometeu este disparate, utilizando-se de subterfúgios para negar o que realmente está fazendo. A fragilidade do apoio a proposta de reforma do ensino torna promissora as possibilidades de uma campanha nacional em defesa do ensino de História ganhar força e adesões amplas. Isso possibilitaria, em caso de sucesso pleno ou parcial, dois caminhos: um seria de recuo total do governo, engavetando a proposta ou propiciando uma reabertura das discussões de forma democrática, caminho este que já deveria ter ocorrido desde o início; outra possibilidade seria a inviabilização da reforma pela sua não adesão nos Estados. Para ambos os cenários, somente com a mobilização dos historiadores e com o apoio da sociedade, estas vitórias poderiam apresentar-se no horizonte. Isto, no entanto, são exercícios de prospecção, por tanto, permeados por incertezas e questões ainda em aberto. Há uma única certeza que me parece necessária reafirmar nestas linhas finais: não será de forma passiva que a disciplina de



História será resguardada e assegurada no ensino básico público, apenas com luta e resistência isso será possível.

Referências:

BALLESTRIN, Luciana. **Pós-democracias no sul global e a melancólica desdemocratização no Brasil contemporâneo.** Justificando. Novembro de 2017. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2017/11/23/pos-democracias-no-sul-global-e-melancolica-desdemocratizacao-no-brasil-contemporaneo/>>. Acesso em: 23nov. 2017.

BROWN, Wendy. **Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution.** Nova York: Zone Books, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017

FREY, Carl Benedikt & OSBORNE, Michael. **The Future of Employment: How susceptible are jobs to computerisation?** Oxford: Oxford Martin School, 2013.

GENTILLI, Pablo (organizador). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 2002.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 01-23, mar. 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da &FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017



O PESO DO PASSADO*:

O ensino de história das Ditaduras em São Paulo e Buenos Aires

JULIANA PIROLA DA CONCEIÇÃO BALESTRA**

Entre os temas mais sensíveis da história recente da América Latina estão as Ditaduras de Segurança Nacional, grande parte delas protagonizada por militares, conhecidos pelos crimes cometidos contra a humanidade na violação de direitos humanos. Época em que o Estado, que deveria zelar pela proteção dos seus cidadãos, era justamente quem os atacava (Bauer, 2011).

Nas décadas de 1960 e 1970, países como Paraguai, Brasil, Bolívia, Argentina, Chile e Uruguai experimentaram variações do regime na luta contra seus *inimigos internos*, que questionavam e criticavam o sistema estabelecido *subversivamente*, pondo em risco a *segurança nacional*, mesmo que para isso fosse necessário agir contra a lei. A partir do estabelecimento de alianças estratégicas com os Estados Unidos, muitos desses regimes justificaram a violência implantada na luta contra o comunismo, associada não só aos movimentos anticapitalistas, mas também a todas as expressões dos dissensos sociais, como sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais, universidades, meios de comunicação, artistas e intelectuais. Como característica comum, eles impuseram a militarização do Estado, com as Forças Armadas assumindo o papel de dirigentes políticos e agentes da repressão, e mantiveram-se no poder por meio de violenta repressão contra movimentos de oposição e resistência (Sader, Jinkings, Martins e Nobile, 2006, p. 412).

Passados mais de 30 anos dos acontecimentos que puseram fim aos regimes ditatoriais na região, o que fica dessa história? Como nos relacionamos com ela? Qual o seu peso em nossas vidas e nas decisões que tomamos?

* Este artigo apresenta os resultados parciais da Tese de Doutorado que leva o mesmo título, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em novembro de 2015, sob orientação da Professora Ernesta Zamboni. A pesquisa contou com verba da FAPESP e deste trabalho também derivaram artigos publicados em revistas acadêmicas, cujas reflexões encontram-se parcialmente incluídas neste artigo. Cf: BALESTRA, J. P. História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina. *Revista Antíteses*, Londrina, v. 9, n. 18, p. 249-274, jul-dez de 2016 e BALESTRA, J. P. O Peso do Passado: a História das Ditaduras nos Currículos de São Paulo e Buenos Aires. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 33, p.211-233 jan./abr. 2018.

** Licenciada em História e Doutora em Educação. Atualmente é Professora do curso de História - Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-americana – UNILA.



No Brasil, a data que lembrou o cinquentenário do golpe, o dia 31 de março de 2014, foi marcada por ambiguidades e pessoas insatisfeitas com o governo cantaram “Parabéns” em torno de bolos de aniversário na principal Avenida de São Paulo, a Avenida Paulista, para festejar os 50 anos da chamada “Revolução Redentora”. De lá para cá se tornaram recorrentes os pedidos por uma “nova intervenção constitucional militar” entre setores da população insatisfeitos com o sistema político do país, inclusive entre jovens que não viveram o regime ditatorial. Mesmo que essas manifestações não contem com adesões expressivas, elas refletem o desconhecimento sobre o passado, que permite todo tipo de manipulação.

Na Argentina, o dia 24 de março nunca deixou de ser lembrado como um dia de luta pelo reconhecimento e julgamento do passado. Desde 2002, a data foi instituída como “*Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia*” e marca a realização de diversas atividades para lembrar as vítimas do “*terrorismo de estado*” e pedir a prisão de todos os “*genocidas*”. Em Buenos Aires, desde que foi instaurada a democracia no país, nessa mesma data, organizações de direitos humanos e familiares de desaparecidos políticos convocam a realização de uma marcha entre o Congresso Nacional e a Casa Rosada, pedindo não só punição e justiça para os responsáveis pelas atrocidades cometidas durante o regime, mas também o fortalecimento da democracia na atualidade.

Além de lembrar a data do golpe, na Argentina também se comemora, anualmente, o restabelecimento da democracia. A data escolhida é o dia 10 de dezembro, instituído como “*Día de la Restauración de la Democracia*” e “*Día Internacional de los Derechos Humanos*”, pois na mesma data, em 1983, Raúl Alfonsín assumiu como o primeiro presidente democraticamente eleito pelos argentinos, depois de décadas de sucessivos golpes institucionais. E nem mesmo nos protestos mais radicais contra o atual governo do Presidente Mauricio Macri se cogita qualquer intento forçado de impedir que ele exerça o cargo para o qual foi democraticamente eleito.

Nos dois países, o que está em jogo é a história, como construção social, e os sentidos que ela confere ao presente.

O jogo entre memória e esquecimento

As Ditaduras civil-militares de Segurança Nacional atravessaram, de maneira distinta, cada país, tanto em extensividade quanto em intensividade, o que certamente interfere nos modos de se relacionar com ela (Bauer, 2011, p. 40). E do mesmo modo que a história, as políticas de memória e reparação também se distinguem nos dois países. Na Argentina, desde



o início do processo de redemocratização, cerca de 515 pessoas foram condenadas pelos crimes cometidos durante o período, partindo-se da premissa de que os crimes de tortura são imprescritíveis e não passíveis de anistia. Além disso, houve um pedido de perdão público e formal pelo Estado, na figura do presidente da República, Néstor Kirchner, em relação aos crimes de *lesa humanidade* cometidos, marcando uma ruptura com o passado por meio da condenação ética, moral e judicial da última ditadura. Organizações vinculadas à luta pelos Direitos Humanos tiveram um papel fundamental nesse processo, na defesa da memória dos desaparecidos e na luta contra a impunidade. No Brasil, prevalece a lógica do esquecimento. Ninguém foi punido até o momento, o acesso à documentação militar começou a ser permitido apenas em 2012, com a instalação da “Comissão Nacional da Verdade” (CNV), mas ainda cabe aos familiares das vítimas do regime o ônus de provar a responsabilidade do Estado nas mortes e nos desaparecimentos (Bauer, 2011, p. 38).

No ensino de história, em foco neste trabalho, não é diferente. Gonzalo de Amézola e Luis Fernando Cerri chegam a afirmar que a dimensão dada ao problema no ensino de história de cada país é diretamente proporcional ao impacto e à extensão da violência repressiva dos regimes implantados (Amézola; Cerri, 2008). Mais do que evitar que se caia no esquecimento, como um “*deber de memoria*”, a abordagem recorrente na Argentina tenta impedir que a história se repita: “*recordar para no repetir*”, ou “*Nunca más*”, como destaca Ernesto Sábato no relatório elaborado pela Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas da Argentina (CONADEP). Assim, a escola assumiu uma posição estratégica, como um espaço privilegiado de construção de memórias sobre esse “*pasado reciente*”, tão próximo e violento. No Brasil, persiste a ideia de que não cabe à História ou ao seu ensino tomar partido nas disputas sobre a construção de memórias e se perpetua a estratégia de não estudar a história mais recente. O principal argumento é de que essa história ainda não foi escrita e que, portanto, não pode ser ensinada. Além disso, o seu ensino poderia gerar certos *constrangimentos*, porque muitos dos principais protagonistas desse passado ainda estão vivos e ativos na arena política e social. Com isso, o ensino de história tem se afastado das polêmicas e focado em temas consagrados (Balestra, 2015).

No intuito de investigar as relações entre as políticas públicas de memória e os usos desse passado recente na tomada de decisões entre os jovens que não viveram o período, adentrou-se os muros de quatro escolas públicas de duas das cidades mais afetadas pela repressão na América Latina: São Paulo e Buenos Aires, onde diariamente eles são atravessados duplamente: pela objetividade do ensino e pelo *dever de memória*. Ambas as cidades passaram



por experiências semelhantes em um mesmo espaço de tempo – as Ditaduras de Segurança Nacional, o terrorismo de Estado e a prática do desaparecimento –, mas possuem práticas distintas para lembrar, reparar ou esquecer esse passado, como parte de uma *consciência histórica*, que orienta a tomada de decisões no presente.

Os jovens que participaram da pesquisa não viveram diretamente esse passado e para entender como essa história chega a eles, suas representações e as atitudes que mobiliza é preciso considerar as relações entre História e Ensino de História no desenvolvimento de políticas públicas para o ensino promovido pelas escolas. Além disso, sabe-se que não se aprende história só na escola, sendo cada vez maior o papel dos meios de comunicação, dos espaços de memória e dos laços afetivos na abordagem do período.

A pesquisa foi realizada em 2013 e envolveu o questionamento sobre a decisão a ser tomada em uma situação hipotética, que envolvia o pedido de ajuda de um “vizinho estrangeiro”, procurado pela polícia por divulgar na internet documentos considerados sigilosos sobre seu país de origem. Na proposição da questão, sinalizou-se que esse “vizinho” vinha de um país também “vizinho”, de onde se poderia concluir que se tratava de um imigrante latino-americano. Além disso, optou-se por contextualizar a questão apresentando um texto sobre a “Operação Condor”, para estimular o estabelecimento de relações entre a situação proposta e a história recente da região.

A ideia de “vizinho” tinha como objetivo fomentar relações de proximidade e facilitar o estabelecimento de empatia com a situação vivenciada. Ser “vizinho”, nesse caso, poderia representar não só morar perto, mas também pertencer ao mesmo grupo, se relacionar, conviver, compartilhar um espaço e também uma história. Entretanto, faz-se necessário esclarecer que não existia de antemão uma “narrativa desejada”. A intenção era investigar justamente *se e como* jovens que não vivenciaram diretamente um passado usam a história para analisar uma situação presente e determinar cursos de ação, conferindo-lhe historicidade.

As respostas elaboradas, compreendidas como *narrativas históricas*, foram analisadas em função das relações estabelecidas entre passado, presente e futuro para dar plausibilidade às decisões tomadas, seja para explicá-las ou justificá-las, conferindo-lhes historicidade.

Nas décadas de 1970 e 1980 os governos militares da América Latina realizaram um esforço sem precedentes para coordenar suas atividades repressivas em toda a região. As ditaduras se uniram e ultrapassaram as fronteiras entre os países, dando origem a um dos piores exemplos de terrorismo de Estado na história. O acordo foi batizado com um nome imponente e simbólico: “Operação Condor”, referindo-se à maior ave de rapina das Américas, conhecida por se alimentar de carniça, como os urubus.



A operação funcionou como um pacto internacional clandestino entre cinco ditaduras da região: Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai e Bolívia, contando com a colaboração da Venezuela, do Peru, da Colômbia, do Equador e também dos Estados Unidos. Ela foi projetada como um sistema de intercâmbio de informações sobre conhecidos simpatizantes comunistas em todo o continente, mas logo se converteu em uma agência internacional do terror, que prendia, torturava e assassinava a qualquer pessoa que parecesse subversiva ou perigosa.

A colaboração entre as ditaduras começou com o exílio de centenas de pessoas que buscaram refúgio e asilo político em outros países da região e até mesmo na Europa e nos Estados Unidos. Temendo que essas pessoas pudessem organizar formas de resistência e fazer denúncias a partir de outros países, as ditaduras se uniram. Assim, qualquer pessoa considerada subversiva podia ser perseguida e assassinada onde quer que estivesse.

A Operação estava dividida em duas fases principais: a primeira visava uma troca sistemática de informações entre os serviços secretos de cada país sobre as pessoas consideradas subversivas. Essas informações eram obtidas por meio de espionagem para construção do banco de dados comum a todos os países membros do acordo. A segunda fase visava prender e deportar os presos políticos para seus países de origem, mas muitos terminaram sendo executados nos países onde foram encontrados.

Entre os casos mais conhecidos da Operação estão o assassinato do general chileno Carlos Prats, na Argentina, o assassinato do ex-ministro do governo de Salvador Allende, Orlando Letelier, nos Estados Unidos, e a tentativa de sequestro no Brasil do casal de militantes políticos uruguaios, Universindo Rodríguez Díaz e Lilian Celiberti.

Agora imagine que entre os moradores do prédio onde você mora vive um estrangeiro de um país vizinho, que se mudou recentemente. Comentam no prédio que ele corre o risco de ser preso e deportado por divulgar na internet documentos considerados sigilosos do seu país de origem. Em uma noite escura ele bate à sua porta pedindo ajuda e conta que está sendo perseguido pela polícia.

O que você faria? O ajudaria a esconder-se ou tomaria outra atitude?

É necessário explicar a um amigo o que está acontecendo, mas ele não conhece a história.

Como você contaria a ele toda a história, a situação em que você se encontra e a decisão que pretende tomar?

Para ajudá-lo a entender sua decisão, você pode estabelecer relações com outros acontecimentos históricos e acrescentar informações. Justifique a sua resposta.

Ao total, 101 jovens estudantes participaram da pesquisa, sendo 60 de São Paulo e 41 de Buenos Aires. A maioria tinha entre 15 e 17 anos. Em São Paulo, eles cursavam o 3º ano do Ensino Médio e, em Buenos Aires, o 5º ano da “*Escuela Media*”. Em ambas as cidades priorizou-se o último ano da escolarização básica para investigar como os jovens *saem da escola* ao final de um longo processo de escolarização.

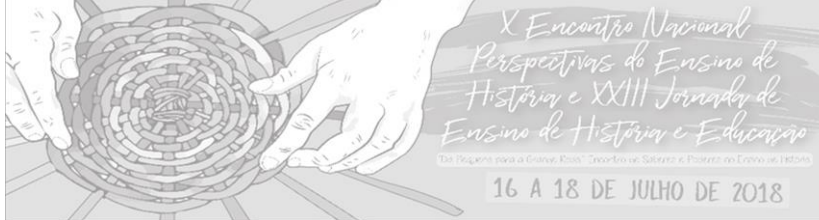
Nas respostas elaboradas, o número de jovens que usou a história das ditaduras para tomar sua decisão foi maior em Buenos Aires: 15 de 41 (36,5% do total); enquanto em São Paulo foram apenas 6 de 60 (10% do total). Nessas narrativas, foram feitas referências às últimas ditaduras em seus próprios países e também nos demais países da região, como mostram os exemplos a seguir:

“Venha, entre. Te ajudarei

Sem dúvidas, o ‘preso político’ seria ajudado por mim. Os fatos ocorridos na ditadura militar me fariam pensar que aquele seria um passado não distante, onde a opressão ainda permanece contra aqueles que se opõem as ideias, muitas vezes corruptas do governo. Prendiam e torturavam protestantes, que não aceitasse.

Hoje vivemos em um país que se diz democrático, mas certos modos para reprimir a população ainda está presente”.

(Estudante de São Paulo)



“Si lo ayudaría porque en otros momentos de la historia como durante la última dictadura militar muchos militantes políticos tuvieron que exilarse porque eran perseguidos por los gobiernos de Latinoamérica y creo que aún en la actualidad los gobiernos de la región continúan con acciones de tiempos no democráticos. Por lo que si lo estoy persiguiendo le debería ayudarlo”
(Estudante de Buenos Aires)

Nas respostas onde a perspectiva histórica não apareceu, o componente moral sobressaiu como elemento legitimador das decisões tomadas.

“Não ajudaria pois não é problema meu. Se a policia está atrás algo errado ele fez”.
(Estudante de São Paulo)

“Independente do que ele fez sim eu ajudaria, mais só se ele me desse um valor bem alto em dinheiro. eu esconderia ele em algum lugar distante da minha casa. e voltaria a minha rotina de vida com o meu bolso cheio de dinheiro”
(Estudante de São Paulo)

“Si fuera un vecino con el que tenga buena relación, lo ayudaría a esconderse simplemente porque no me interesarían una mierda los “documentos confidenciales” y estaría haciendole un favor a un amigo o conocido. En resumen, no me importaría lo que esté haciendo, solo tomaria mi decisión basandome en la relación que tuviera con el individuo”.
(Estudante de Buenos Aires)

A maioria das respostas sugere que as decisões são tomadas com base apenas na situação vivida no presente e sua relação com o futuro. Isso remete às conexões entre memória e expectativa apontadas por Jörn Rüsen. Segundo este autor, a história serve para dar *sentido* à passagem do tempo e funciona como um meio de orientação nos afazeres cotidianos, como uma *consciência histórica*. Para preencher essa função, o pensamento histórico precisa seguir uma lógica específica, observada em três planos (Rüsen, 2009, p.168-169):

1. O da **percepção** da mudança temporal – percepção das diferenças entre passado e presente
2. O da **interpretação** – relação entre passado e presente para dar sentido ao presente
3. O da **orientação** da vida prática – tomada de decisões

Como a maioria dos jovens sequer usou o passado para tomar sua decisão ou para justificá-la, talvez fosse possível concluir que a percepção da diferença temporal foi generalizada, que o presente foi concebido como tão distante do passado que nem foi possível estabelecer qualquer relação com ele. No entanto, o que se observa é a negação das relações entre passado e presente, levando a supor, como aponta Reinhart Koselleck (2006), que o passado não serve como exemplo, dado o seu caráter *irrepetível* e vive-se apenas para o futuro. Em outros casos, a ênfase no presente o torna seu próprio horizonte, promovendo um afastamento não só da experiência, mas também da expectativa, e com isso o passado perde a sua capacidade de orientar o presente. Acredita-se que a ausência dessa perspectiva temporal na tomada de decisões esteja relacionada tanto ao desconhecimento do período histórico



abordado quanto à falta de prática de se recorrer o passado para pensar sobre o presente, dada ênfase no caráter objetivo e informativo do ensino de história nas escolas e nos meios de comunicação em geral.

Nas respostas em que o passado foi utilizado como elemento orientador das decisões observa-se a repetição da história em um contínuo que fornece *lições* para o presente. Entre elas, destacam-se os seguintes trechos:

“Eu tomaria a decisão de abrigá-lo, pois estudando história, conheci várias histórias de perseguição de governos políticos, e sei que ele vai sofrer muito”.
(Estudante de São Paulo)

“Si lo ayudaría porque en otros momentos de la historia como durante la última dictadura militar muchos militantes políticos tuvieron que exilarse porque eran perseguidos por los gobiernos de Latinoamérica y creo que aún en la actualidad los gobiernos de la región continúan con acciones de tiempos no democráticos”.
(Estudante de Buenos Aires)

Nessas *narrativas*, é possível observar certa “predisposição ao sacrifício” e a permanência de regras gerais de conduta, como uma moral estabelecida em relação aos perseguidos políticos na região. A história é vista como uma recordação do passado, a perseguição política e a violência policial/militar seguem se repetindo e não se questiona o asilo a um “perseguido político”. Com isso, as relações entre situações particulares e suas regularidades servem tanto ao passado quanto ao futuro. O problema é que, seguindo essa lógica, a moral assume uma validade atemporal e universal e os valores atribuídos ao passado seguem determinando o presente de modo inquestionável. Em outros casos, ela advém de experiências familiares anteriores, como nestes trechos:

“Olha mãe, ele divulgou uns arquivos na internet, sigilosos, e descobriram. Como ele precisava de ajuda, bateu aqui na porta, pedindo-a. Eu acredito que se ele confiou em mim para contar essa história, eu precisava ajudá-lo. Então, peguei a fantasia do pai do ano passado, de detetive e falei para ele fugir, dei o dinheiro e o endereço de um amigo que mora no interior de São Paulo. Eu sei que o que fiz é meio que um crime, mas o vô ficaria tão feliz em poder ajudar, porque foi assim que ele conseguiu sobreviver as torturas que passou na época da ditadura. Então ajudei sim, pensando no vô e no pobre do homem que tava morrendo de medo”.
(Estudante de São Paulo)

Em outras respostas observa-se, ao contrário, que a ruptura da continuidade temporal se dá exatamente pela negação de sua validade e pela crítica aos valores atemporais, que já não servem para orientar o presente:

*“La decisión que tomaria es no ayudarlo porque ya no puedo ayudar a una persona que no conozco y tampoco puedo creer lo que escuche por los vecinos sea sierto o no. No puedo tener mucha confianza.
Por más que sé que en mi país ubo una dictadura, que mataban a las persona, detenían o secuestraban y que hobo muchos desaparecidos en ese ‘golpe de Estado’”.*
(Estudante de Buenos Aires)



Tais narrativas expressam a oportunidade de romper com papéis e formas prescritas e desafiar valores morais preestabelecidos. O argumento crítico é que, mesmo havendo passado por ditaduras, não se sente a “obrigação” de dar asilo a um perseguido político desconhecido e, com isso, a história perde sua inevitabilidade.

Em outra resposta, que destoa das demais analisadas, é possível observar que a percepção da mudança temporal se converte justamente no elemento que dá *sentido* à história e com isso a decisão tomada difere, necessariamente, do que teria sido em outra época.

“Es una situación bastante inusual, si fuera una época como la dictadura quizás lo ayudaría, si lo quieren matar o torturar, seguro lo ayudaría, si solo lo quieren aprisionar, no me involucraría”.
(Estudante de Buenos Aires)

Nessa narrativa, o argumento principal é que “os tempos mudam”, e a obrigação em relação aos acontecimentos passados também. Com isso, permite-se que a história faça parte do passado e lhe é conferido outro futuro, despojado de seu caráter universal. De acordo com Rüsen (2009), esse tipo de interpretação histórica, também conhecido como *consciência histórica genética*, é a forma mais refinada do pensamento histórico moderno, no qual o futuro supera o passado em seu direito sobre o presente. A partir daí, diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se integram em uma perspectiva abrangente de mudança temporal. Esta é a relação de *sentido* que deveria se esperar como resultado de um processo de aprendizagem histórica, seja na escola ou fora dela, mas parece que ainda existe um longo caminho a se percorrer até que ela seja generalizada, mesmo na Argentina.

Um ponto importante é que em nenhum dos casos em que a história das ditaduras foi usada para orientar a tomada de decisões, optou-se por entregar o “vizinho” à polícia, ainda que tenham optado por não ajuda-lo. Para a maioria dos jovens que demonstraram usar nossa história recente para tomar uma decisão, ela promoveu a construção de identidades, de empatia, e levou a mobilização de atitudes solidárias.

Não é possível afirmar que as decisões tomadas na resolução de um problema hipotético poderiam se repetir em situações reais ou que, se o contexto utilizado fosse outro, a frequência no uso do passado para tomar uma decisão no presente seria a mesma. O que as narrativas analisadas oferecem são indícios de intenções, de disposições para o agir, construídas a partir da reflexão sobre o uso que se pode fazer no presente desse passado.

O papel do ensino de história



Para entender o papel da escola nesse processo, buscou-se nos documentos que orientam o ensino de história em cada cidade, desde o fim dos regimes ditatoriais até a atualidade, indícios dos conteúdos e das abordagens presentes ao longo da formação escolar desses jovens que permitissem relacioná-las com as narrativas elaboradas – diretrizes curriculares, leis educacionais, materiais didáticos e projetos educativos, que se configuram, em última instância, como *políticas públicas de memória* para determinar o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido sobre esse passado. Mesmo que não se possa relacionar diretamente a dimensão curricular das políticas de memória com as narrativas elaboradas pelos jovens que participaram da pesquisa – devendo-se considerar, também, o papel da mediação da escola, de seus professores, do meio familiar, dos meios de comunicação, dentre outros – alguns indícios já podem ser apontados:

a) O alcance das propostas curriculares:

Em Buenos Aires, onde o ensino da temática está previsto para ser ensinado desde o primeiro ciclo do nível primário até os últimos anos do nível médio, a relação estabelecida com a história das ditaduras e os detalhes oferecidos foram maiores. Além disso, também parece interferir a abordagem conceitual da ditadura, que pode ter contribuído para que alguns jovens desenvolvessem um sentimento de desconfiança para qualquer novo intento de restringir as liberdades democráticas.

b) A relação do passado com o presente:

É possível que os jovens de Buenos Aires tenham tido mais facilidade em relacionar o passado com o presente em suas narrativas porque essa é uma preocupação recorrente em todos os documentos curriculares da cidade e do país para a abordagem da temática: “*recordar para no repetir*”. Em São Paulo, onde a história a ser ensinada sobre as ditaduras não envolve o estabelecimento de relações com o presente, a maioria dos jovens pautou suas decisões com base apenas no presente, sem estabelecer qualquer relação com o contexto histórico apresentado no próprio instrumento.

c) A interface com outras políticas públicas:

Em Buenos Aires, além das diretrizes curriculares para o ensino da temática, também se observa institucionalização de outras políticas públicas para o seu ensino, sobretudo em âmbito nacional, ligados à educação patrimonial, à produção de materiais de apoio ao professor, à



realização de jornadas de reflexão em épocas de comemoração de efemérides e ao apoio à realização de projetos.

d) Abordagem regional da temática

Como a questão proposta demarcava a relação entre países da região, tanto na partilha da história quanto no envolvimento dos personagens com a situação proposta, o entendimento dessas relações dependia do reconhecimento das conexões entre nosso passado e, por conseguinte, do nosso presente. Nessa perspectiva, é possível que os alunos de Buenos Aires tenham tido maior facilidade em identificar e se posicionar frente a essas relações porque nas diretrizes curriculares e nos materiais didáticos que circulam na cidade a história das ditaduras é tratada com a partir de uma abordagem regional, ao contrário de São Paulo, onde prevalece uma abordagem nacional do período.

e) Ênfase na participação civil ao longo do período

Parece haver uma relação entre a abordagem da participação civil durante o período, especialmente nos movimentos de resistência à ditadura, e o entendimento do próprio papel na defesa da democracia e dos direitos humanos entre os jovens que participaram da pesquisa, associado, por muitos, ao auxílio a um “perseguido político”. Em Buenos Aires, onde os movimentos de resistência e de luta pelos direitos humanos, do passado e do presente, são abordados em detalhes, com nomes, lideranças, bandeiras e conquistas, o sentimento de responsabilidade não só com o “vizinho”, mas também com a situação em que ele se encontrava, foi muito maior do que em São Paulo. Se os civis são vistos como atores sociais do período, individualmente ou a partir de movimentos organizados, o sentimento de corresponsabilidade pelos rumos que a história pode tomar no presente aumenta entre os jovens, fazendo com que se posicionem em relação ao passado e ao futuro.

REFERÊNCIAS

- AMÉZOLA, G.; CERRI, L. F. La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n.32, p.4-16, dez. 2008.
- BALESTRA, J. P. C. História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina. *Revista Antíteses*, Londrina, v. 9, n. 18, p. 249-274, jul./dez. 2016.



BALESTRA, J. P. O Peso do Passado: a História das Ditaduras nos Currículos de São Paulo e Buenos Aires. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 33, p.211-233 jan./abr. 2018.

BALESTRA, J. P. C. *O peso do passado: currículos e narrativas no ensino de história das Ditaduras de Segurança Nacional em São Paulo e Buenos Aires*. 2015. 226f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

BAUER, C. S. *Um estudo comparativo das práticas de desaparecimento nas ditaduras civil-militares argentina e brasileira e a elaboração de políticas de memória em ambos os países*. Tese (Doutorado em História). 2011. 446f. Porto Alegre-Barcelona, Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Departament d'Història Contemporània da Universitat de Barcelona, 2011.

CARNOVALE, V.; LARRAMENDY, A. *Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje*. SIEDE, I. (coord.) *Ciencias sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique, 2010.

GONZÁLEZ, M. P. Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. *Revista Quinto Sol*, v. 16, n. 2, p. 1-24, julio-diciembre, 2012.

KOSELLECK, R. *Futuro pasado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

MONTÉS, R. V. La multiculturalidad en la enseñanza de la Historia y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: los retos del presente y del futuro inmediato. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 43, out. 2011.

RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *Revista História da Historiografia*, Ouro Preto, n.2, p. 163-209, mar. 2009.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n 7, 1992.

SADER, E.; JINKINGS, I.; MARTINS, C. E.; NOBILE, R. (coords.). *Latinoamericana: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe*. São Paulo: Boitempo, 2006.



Camilles, Pierinas e Eunices – condenadas pela razão: mulheres, loucura e ensino de História

Muriel Rodrigues de Freitas

A ideia desse projeto partiu de algumas inquietações minhas enquanto educadora e pesquisadora dedicada às questões de gênero, história da loucura e ensino de História. A partir de questões levantadas ao observar como certos discursos são disseminados em diversas instâncias e espaços de poder (escolas, mídia, hospitais, poderes públicos, entre outros), parti de uma pergunta central da filosofia de Michel Foucault¹, para dar direção à pesquisa. Afinal, ao perguntar *como foi possível o que é?* o filósofo coloca na dimensão histórica fenômenos sociais que antes podiam ser vistos como eternos e naturais.

Essa pesquisa foi realizada no Colégio Marista Ivone Vettorello, localizado nas dependências de outro colégio Marista, o Assunção, no bairro Glória, zona sul de Porto Alegre/RS. Funciona na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite. Atualmente, possui cerca de 500 estudantes e conta com o trabalho de mais de 30 educadores e educadoras. Importante destacar que a referida instituição se enquadra na perspectiva das obras de cunho social da Rede e o fato positivo é que os/as estudantes não pagam mensalidade (a Rede é de escolas privadas) e podem receber o cartão com gratuidade do transporte urbano dependendo de suas necessidades. A escola também oferece o lanche gratuito diariamente e o uniforme.

A escolha desta escola se deu por conta da minha experiência com a modalidade EJA e da importância que vejo na educação desse grupo de estudantes afinal, só aqui no Rio Grande do Sul, conforme levantamento presente no site da Secretaria de Educação do Estado, praticamente 10% das matrículas nos últimos dez anos se deu nessa modalidade de ensino.

Quando comecei a pesquisa, no primeiro semestre de 2017, a turma era a 212, correspondente ao primeiro ano do Ensino Médio. Acabamos o trabalho em julho de 2018, a turma tornou-se 232. Os acompanhei durante três semestres sendo um encontro no primeiro, dois no segundo e dois no terceiro semestre. Durante o percurso, houve desistências, repetências

¹ CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**; tradução Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.



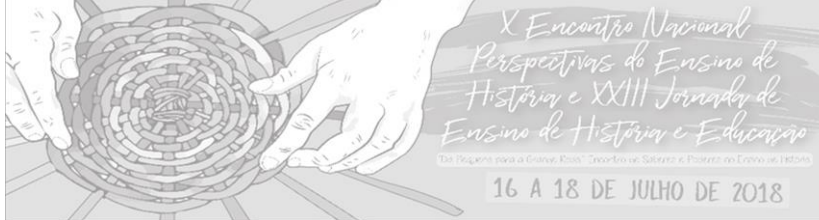
e entrada de novos/as alunos/as tornando o trabalho bastante dinâmico. Para os fins desta atividade, todos/as os/as novos/as alunos/as puderam participar de todas as etapas.

A turma era bastante plural, como todas da escola, contando, na primeira oficina, com 6 mulheres entre 18 e 30 anos e com 14 homens entre 18 e 53 anos. São estudantes muito ativos e curiosos em aula. A maioria trabalha no comércio e em serviços gerais, como serventes de construção civil, domésticas e autônomos, e uma pequena parcela estava sem emprego.

Para fins dessa exposição e pensando nos limites a que está submetida, optei por expor o material utilizado na primeira oficina, selecionando as questões que me parecem mais necessárias para cumprir o objetivo aqui proposto: apresentar parte de uma metodologia que possa servir de suporte prioritariamente aos/às alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, se possível, de outras modalidades e etapas de ensino, para problematizar como se sedimentaram os papéis e as características dos gêneros a partir dos discursos sobre a loucura ligada ao gênero feminino, tendo como fonte principal o discurso médico psiquiátrico do final do século XIX no Brasil. Cabe ressaltar que o material utilizado nas oficinas assim como depoimentos de historiadoras e alunos/as, cartas escritas pelas mulheres citadas e informações de prontuários dos hospitais psiquiátricos serviram de base para o roteiro de um documentário que também faz parte da finalização desse trabalho.

A dinâmica do trabalho: Oficina 1

No nosso primeiro encontro, fiz questão de manter o tema da pesquisa em segredo para obter respostas mais espontâneas e para poder traçar um caminho de descobertas, o que acredito que pode sempre estimular os/as estudantes. Ao desenvolver os instrumentos de pesquisa a serem trabalhados nas oficinas, procurei manter uma linguagem acessível e utilizar exemplos e situações que mantivessem proximidade com o perfil da turma, traçado com antecedência. A primeira dúvida era como fazê-los pensar e chegar à conclusão, ou não, de que há uma hierarquia de gêneros estruturadora da sociedade e que ela é geradora de violências no cotidiano, que se constrói através dos discursos e a partir da linguagem, e que somente quando percebemos, aceitamos e refletimos que é necessário haver mudanças de postura para chegarmos numa perspectiva mais igualitária de gêneros é que podemos provocar mudanças reais? A minha escolha, desde o princípio, e que foi o tema gerador desta pesquisa, foi usar o estereótipo sobre a loucura feminina a partir dos discursos médico-psiquiátricos do século XIX, os quais afirmavam que as mulheres eram governadas por seus órgãos e hormônios, logo não



teriam estabilidade emocional suficiente para participar da vida pública e teriam muito mais propensão a desenvolverem doenças ligadas a distúrbios mentais². Tal discurso segue sendo propagado até hoje, mesmo que indiretamente, em mensagens publicitárias, assim como em diversos campos da cultura (em personagens cinematográficos, teatrais e literários, por exemplo). Enfim, o discurso acerca da loucura feminina gera injustiças e, também, por vezes, justifica violências. É importante reafirmar, nesse sentido, que as características que para uma mulher são tidas como insanidade, histeria e loucura, para os homens, muitas vezes, são utilizadas como qualidades. Vejamos dois exemplos: diferente da história de seu parceiro de trabalho e amante Auguste Rodin, Camille Claudel³, ao abdicar do casamento e da maternidade, seguir seu desejo e dedicar-se à escultura, foi tida por louca e internada no Hospital Psiquiátrico de Montdevergues em Paris em 1913, lá ficando por 30 anos até sua morte. É o que nos conta Cunha (1989, p.122):

Decidida e apaixonada, ela lançou-se com toda sua energia a uma empreitada árdua para qualquer mulher que visse no final do século XIX e início do XX: dedicar-se a uma atividade “essencialmente” masculina, como a escultura, e construir para si um espaço autônomo de existência profissional e pessoal.

Três anos antes, em São Paulo, a professora Eunice, de 30 anos, era internada no Hospital do Juquery, conforme consta no seu prontuário, com o mesmo diagnóstico de Camille (loucura maníaco-depressiva), por ser “muito inteligente” e porque teria se tornado, por conta dos elogios dos professores (segundo o psiquiatra), “orgulhosa”; e mais: logo após sua formatura, já dirigia um grupo escolar em Santos, para onde se mudara e passara a viver sozinha, começando a ter “[...] estranhos comportamentos: escrever livros escolares, fundar escolas noturnas para alfabetização de adultos, comprar livros e livros pra ler [...]” (CUNHA, 1989, p.125). Juntou-se a isso o fato de permanecer solteira. O que para estas duas mulheres foram considerados “sintomas” de loucura (dedicação ao trabalho e à suas carreiras, independência, coragem de enfrentar tabus), eram vistos como qualidades positivas quando identificadas ao gênero masculino.

A necessidade de ver as demandas de estudantes incluídas em currículos seguidamente engessados remete a nós, educadores e educadoras, a responsabilidade de trazer à discussão debates como este. A questão do assédio e da violência contra as mulheres, as diferenças no

² MARTINS, Ana Paula Vosne. “Um sistema instável: as teorias ginecológicas sobre o corpo feminino e a clínica psiquiátrica entre os séculos XIX e XX”. In: WADI, Yonissa Marmitt, SANTOS, Nádia Maria Weber (Orgs). **História e loucura: saberes, práticas e narrativas**. Uberlândia: Edufu, 2010

³ Camille Claudel (1864-1943) foi escultora e artista plástica. Faleceu na obscuridade. Hoje é conhecida como uma das mais importantes escultoras francesas. Teve sua vida marcada pelo turbulento relacionamento amoroso que manteve com o também escultor Auguste Rodin.



mundo do trabalho, as relações de poder estabelecidas dentro da própria escola frequentemente acabam surgindo no processo educativo. Enquanto educadora, presencio cotidianamente cenas, ouço relatos, vivo situações que me levam a perceber a necessidade de trazer para a sala de aula a temática das hierarquias de gênero que diferenciam o homem da mulher nas práticas discursivas e não discursivas hegemônicas na sociedade. Disso emerge a necessidade de suscitar o debate em torno do papel das instituições e dos discursos médicos na construção da imagem de fragilidade psicológica da mulher assim como na sua sujeição às normas de controle construídas pelos homens.

Entendo a escola como um local onde podemos construir e desconstruir visões de mundo, cumpridora de um papel social importante na formação dos sujeitos. Acredito que essa instituição deva ir além da simples transmissão de conteúdos e abarcar questões ligadas à visão e formação das ideias através das quais significamos o mundo. Neste sentido, a escola não pode se eximir da responsabilidade de discutir temas tais como as desigualdades de gênero e a diversidade sexual. Segundo Felipe (2008, p.05), “um dos principais objetivos da escola consiste em ampliar os conhecimentos de seus atores sociais”, sendo que “qualquer tema que circule no espaço escolar é passível de problematização”. Disso decorre que as discussões sobre gênero são centrais, que elas emergem da experiência dos (as) alunos (as) e adentram as salas de aulas. Como ressalta a autora:

[...] os efeitos dessa construção minuciosa, contínua e quase imperceptível das identidades de gênero e das identidades sexuais podem ser sentidos nas falas das crianças, dos/as professores/as, das famílias, etc., nas atividades propostas, no incentivo ou proibição de determinados comportamentos, nos silêncios, nas formas de olhar e sentir, nas sanções.

E também, como afirmam Mendéz e Jardim (2013, p. 253):

A escola, por sua vez, é um dos espaços pedagógicos onde, por excelência, se constroem diversos sentidos de gênero, constituídos por diferenças pretensamente naturais, que são consolidadas nas linguagens e nas práticas cotidianas que regulam a cultura escolar.

Para o primeiro encontro eu precisava de um instrumento que os fizesse perceber como o discurso sobre a “loucura feminina” e a conseqüente desestabilidade emocional advinda dele estava internalizado neles também para que a pesquisa fizesse sentido. No instrumento 1 desenvolvi seis questões, sendo três delas guiadas por dois personagens fictícios, Ana e Beto; uma relativa a uma música bastante conhecida do cancionista nacional (“Você é doida demais”, do cantor Lindomar Castilhos) e duas relacionadas a um comercial de TV amplamente veiculado na mídia (do chocolate Snikers). Escolhi as questões 2, 4, 5 e 6 para exemplificar



minha metodologia. As questões 5 e 6, apesar de me parecerem as mais importantes pois utilizavam o comercial para demonstrar o ponto de vista aqui contemplado, não tiveram os resultados esperados provavelmente porque a elaboração não foi adequada o suficiente. Mas como a apresentação do comercial teve um impacto interessante na dinâmica da Oficina, optei por colocá-la aqui também.

A questão 1 foi utilizada como meio introdutório (as respostas não trazem contribuição específica direta para a pesquisa sobre loucura feminina). Foi apresentada uma lista com oito profissões e solicitado que o/a aluno/a colocasse, ao lado de cada personagem, Ana ou Beto, qual estaria mais apto para executá-la. Como não foi comunicado aos/às estudantes qual seria o foco da pesquisa, a questão serviu para ambientá-los/as ao menos sobre a temática de gênero que seria explorada. Assim, na primeira questão, surgiu a hipótese de que eles/as poderiam ter tentado responder de maneira “certa”, ou seja, de acordo com o que julgavam ser a minha expectativa, respondendo de forma a quebrar os estereótipos de gênero associados às profissões. Por exemplo, na profissão maquiador, me parece um pouco incomum que 7 estudantes entre 17 tenham escolhido “Beto” como resposta. Porém, confirmamos o estereótipo quando 13 alunos(as) escolheram “Beto” para general do exército e 15 apontaram “Ana” como professor/a de inglês.

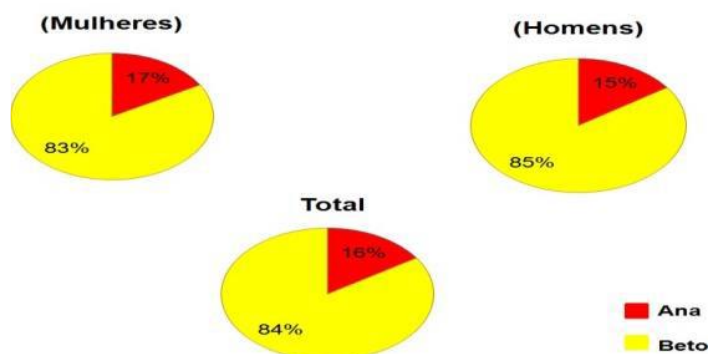
Já na questão número 2 é apresentada uma situação de perigo (estão na praia e acontece um arrastão) e são sugeridas reações nas quais os/as estudantes deveriam colocar o nome do personagem que melhor se identificasse com cada uma. Aqui já pude identificar que havia nessa turma uma percepção muito clara sobre hierarquias de gênero, ligadas ao discurso sobre a histeria feminina, como mostram os gráficos referentes a cada alternativa, apresentados abaixo⁴:



⁴ Exponho cada alternativa separadamente, com os resultados obtidos das mulheres da turma, dos homens e o total. Na legenda, a cor vermelha está identificada com a personagem “Ana” e a cor amarela com o personagem “Beto”.

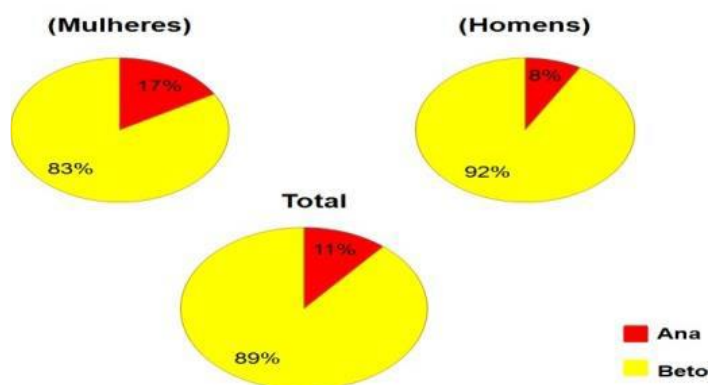
Na alternativa A, podemos observar que a reação “gritar loucamente” foi a identificada com a personagem “Ana” por 83% das mulheres e por 92% dos homens, num total de 89% da turma. Isso deixa claro que a grande maioria do grupo identificou tal comportamento com as mulheres.

Alternativa B) reage corajosamente



Na alternativa B, “reage corajosamente”, 83% das mulheres e 85% dos homens, num total de 84% da turma, identificaram esse comportamento com o personagem masculino “Beto”.

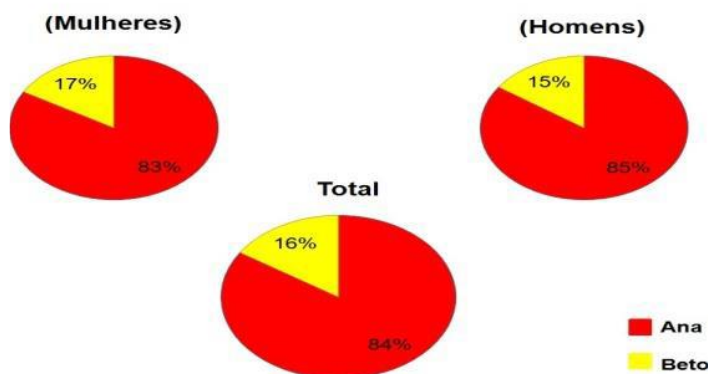
Alternativa C) permanece calmamente



“Permanece calmamente” é a reação proposta na alternativa C e, mais significativo ainda do que a alternativa B, 89% da turma, sendo 83% das mulheres e 92% dos homens, identificou esse comportamento com o personagem masculino. Apenas 11%, praticamente um décimo, entende que tal atitude poderia vir da personagem feminina. Ou seja, as mulheres são identificadas com tal comportamento por uma em cada dez alunos/as do grupo.



Alternativa D) chora



Já a alternativa D, “chora”, é identificada com a personagem “Ana” por 83% das mulheres e 85% dos homens, ou seja, 84% da turma acha que a personagem feminina, numa situação de perigo, reage chorando.

E, por último, na alternativa E, “reage histericamente”, estranhamente (porque destoante do resto das respostas) 46% dos homens da turma citaram que seria o personagem “Beto” quem teria essa reação, enquanto 33% das mulheres escolheram o referido personagem. A maioria dos homens, 54%, ainda achou que seria a personagem feminina quem reagiria de forma histórica, mas, ainda assim, considero, observando as alternativas e respostas anteriores, esse retorno um pouco discrepante. Talvez os homens tenham percebido o sentido da atividade e buscado alterar a lógica de suas respostas, ou simplesmente não sabiam o que significava a palavra “histericamente”.

A conclusão mais óbvia que podemos chegar, a partir de uma visão geral destes gráficos, é que as reações ligadas ao estereótipo de loucura e histeria associado às mulheres é confirmado quando temos os seguintes resultados: gritar-Ana 89%, chorar Ana, 84% e reagir histericamente Ana 58%.

Na questão número 4, extraí um trecho de uma música do cantor e compositor brasileiro Lindomar Castilhos. A canção “Você é doida demais” é bastante conhecida do público em geral. Além de fazer parte de um repertório nacional do estilo conhecido como “brega” essa música foi trilha sonora de um programa semanal da Rede Globo chamado “Os normais”, de 2001 a 2003. O programa de humor estrelado por Fernanda Torres e Luiz Fernando Guimarães gira em torno de um casal cuja esposa age de forma absolutamente descontrolada nas mais diferentes situações cotidianas enquanto o personagem masculino parece sempre uma pessoa ponderada que “atura” aquela mulher “maluca” por ser muito apaixonado por ela. A letra da música de



Castilhos refere-se também a um homem apaixonado, porém por uma mulher que o trocou por outro homem (“todo o dia me enganava você sempre me trocava pelo amor de outro rapaz”). A canção fala que ele não pretende entregar seu coração e seu amor a ela porque houve um passado conturbado (“lembrei que no passado você esteve ao meu lado e roubou a minha paz”) não ficando nada explícito sobre isso além do fato de ele ter sido trocado. Interessante é que, ao referir-se à ex-mulher, cada vez que o refrão toca ele repete a frase “*você é doida demais*” à exaustão. Segundo a letra completa da música essa mulher é doida demais porque não continuou nutrindo um amor pelo personagem masculino da história, o trocou por outro rapaz e seguiu sua vida.

Agora, vejamos brevemente um episódio importante da história do compositor e de que forma esse episódio cruza com a história da música e com o seriado citado. A música “Você é doida demais” foi composta no ano de 1974 por Ronaldo Adriano e Lindomar Castilho e interpretada pelo último. No dia 30 de março de 1981, o cantor entrou no Café Belle Époque, em São Paulo, onde acontecia um show, e atirou cinco vezes na direção de sua ex-mulher, Eliane de Grammont de 26 anos, enquanto ela cantava. Ela foi assassinada com um tiro no peito e outro tiro atingiu o violonista Carlos Roberto da Silva⁵, primo de Castilho. Lindomar alegou descontrole movido por ciúmes e foi condenado a 12 anos e dois meses de prisão, dos quais cumpriu apenas dois em regime fechado. Apesar de assassino confesso, o cantor continuou compondo e até dando aulas de violão na prisão, onde tinha, inclusive, fãs. Como já foi referido, entre 2001 e 2003 a Rede Globo exibiu o seriado cômico “Os normais” semanalmente na TV aberta, sendo a música “Você é doida demais” a trilha sonora da abertura “cômica” do mesmo. Em 2011, no documentário de Ana Rieper intitulado “Eu vou rifar meu coração” (título de outra música muito conhecida de Castilho), o assassino aparece justificando o crime pelos “ciúmes excessivo que sentia”.

O refrão que repete “você é doida demais” não tem nenhuma relação com o contexto da canção ao menos que consideremos “doida demais” uma pessoa que não deseja manter um relacionamento com outra. Parece que Lindomar Castilhos assim pensava e corroborando com essa premissa acreditou que essa mulher “doida demais” não merecia viver. Ao associar a letra de uma música que fala que a mulher é louca demais porque trocou o companheiro por outro, cujo cantor e compositor assassinou a ex-esposa por ciúmes, a um programa humorístico cuja personagem principal age descontroladamente e gera situações “hilárias” por conta de seu

⁵ Último Segundo - iG <http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/crimes/caso-lindomar-castilho/n1596992278497.html>. Acesso em 10/05/2018, às 13h30min.



comportamento, sou levada a deduzir que há, senão uma tentativa, no mínimo uma naturalização do que pode significar a violência de gênero ligada ao discurso sobre a loucura feminina e a banalização através do humor de um estereótipo feminino. Afinal, as mulheres são “doidas demais” porque não querem permanecer numa relação, separam-se e vivem outra sendo, por isso, assassinadas por seus ex-companheiros ou elas são “doidas demais” por serem “naturalmente” neuróticas, inseguras, excessivamente ciumentas e preocupadas com a imagem como nos mostra a personagem Vani? Colocar os mesmos discursos juntos, lado a lado, me traz uma inquietação, como bem colocou Foucault, “inquietação de sentir sobre essa atividade (o discurso), todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina...” (FOUCAULT, 1999, p.08). O discurso é um lugar de disputa de poder e a mídia um veículo catalisador e propulsor de discursos. Ao analisar as respostas da turma podemos perceber um pouco da dimensão que palavras e imagens podem ter afinal as narrativas que se contam sobre um determinado grupo têm fortes implicações políticas, “uma vez que o discurso é também um importante lugar de contestação de práticas sociais naturalizadas...” (FUNCK e WIDHOLZER, 2005, p.10) ou de reforço dessas mesmas práticas, como é o caso.

Ao levar a letra da música para a sala de aula, tive o cuidado de suprimir o refrão propositalmente (pois, como dito anteriormente, é bastante conhecido) e escrevê-la em forma de texto para que houvesse menor possibilidade de relacioná-la com ele. Reproduzo abaixo o trecho citado assim como o modelo usado:

“Eu pensei em lhe entregar meu amor e meu coração, meu carinho e muito mais, mas parei por um instante, pensei mais dois minutinhos e voltei um pouco atrás: recordei que no passado você esteve ao meu lado e roubou a minha paz. Hoje me serve de exemplo e vou fugir enquanto é tempo. Eu não quero e nem preciso de amor doido e sem juízo para comigo viver pois eu sou aquele homem que pensou em lhe dar um nome (sobrenome) e você nem quis saber. Todo dia me enganava e sempre me trocava pelo amor de outro rapaz. Você é tão leviana!” (trecho da música “Você é doida demais” de Ronaldo Adriano e Lindomar Castilho, 1974)

Em seguida, trouxe o seguinte questionamento: “segundo o relato desse homem apaixonado podemos concluir claramente que essa mulher” (poderiam ser assinaladas quantas opções achassem necessárias). Coloquei cinco opções e os resultados foram os seguintes: das seis mulheres presentes, três marcaram a opção A (“não quer nada com ele agora”), três marcaram a opção B (“é livre e fica com outros rapazes”) e apenas uma marcou a opção C (“é muito louca”). Há a possibilidade desta última conhecer a letra da música e marcar a opção que dá continuidade a ela. De toda a forma, 5 entre 6 mulheres parecem ter entendido que não havia



mais interesse dessa mulher pelo companheiro e ela poderia fazer o que melhor lhe conviesse, inclusive ficar com outros rapazes após a separação. Uma interpretação bastante óbvia e que mostra a percepção de mulheres que baseiam suas decisões em suas vontades e desejos, colocando-se como protagonistas de suas histórias e vidas. Não percebo aqui nenhuma característica associada a problemas mentais que as encaixariam no grupo “doidas demais”.

Porém, há uma considerável diferença nas respostas do grupo masculino. Dos 15 homens, seis responderam a opção A (“não quer nada com ele agora”), cinco optaram pela letra B (“é livre e fica com outros rapazes”), três escolheram a opção C (“é muito louca”), um escolheu a opção D (“merece uma vingança”) e outros três escolheram a letra E (“está fora de si”). Parece-me importante considerar que, primeiro, houve escolha das opções D e E, o que não aconteceu com o público feminino. Apesar de uma mulher achar que a personagem da música é muito louca, quatro homens chegaram a essa conclusão sendo que um deles reafirmou a condição marcando as letras C e D (ou seja, ela é muito louca e está fora de si) e, somados, os resultados dos que acharam que essa mulher é perturbada foram de oito homens contando com um que afirma que ela merece uma vingança. Ou seja, para esse grupo, o discurso que une o fato de uma mulher separar-se e ter outro relacionamento enquanto o companheiro anterior ainda a ama com o fato de ela estar “louca” por conta dessa decisão, se confirma. Há centenas de casos de feminicídio ocorridos por conta de separação e não aceitação, por parte dos ex-companheiros, de que suas ex-companheiras estejam vivendo outros relacionamentos⁶.

As questões 5 e 6 estão diretamente ligadas a um comercial de TV. Trata-se da propaganda de um chocolate chamado *Snickers*, com ampla divulgação na mídia⁷. Existem duas versões semelhantes do comercial. Em ambas tem-se uma situação com alguns jovens meninos que conversam entre si e uma atriz, a qual, em cada comercial, aparece completamente destoante do contexto, com roupas e penteados extravagantes. A versão utilizada mostra alguns jovens num vestiário de clube esportivo conversando e rindo. Aparece, então, uma personagem feminina (a atriz Cláudia Raia) reclamando que pegaram seu desodorante. Os jovens fazem uma piada com a irmã dela (algo como “a tua irmã gosta”, o que agrega valor machista ao roteiro), riem e ela começa a falar diversas ofensas a eles. Um dos jovens traz um chocolate Snickers, se dirige à personagem como “Rafa” e diz para ela: “come”. A mulher pega e pergunta por que deve comer o doce, ao que ele responde: “porque você dá muito chilique quando está com

⁶ <https://tnonline.uol.com.br/noticias/cotidiano/67,467024,06,06,motorista-de-henrique-e-juliano-diz-que-matou-a-mulher-gravida-por-ciumes>. Acesso em 10/06/18, às 12h25min.

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=HNpDnr9JQZg>. Acesso em 10/06, às 12h33min.



fome”. Quando a câmera volta para quem está comendo o chocolate, já é um rapaz simpático e feliz, não mais a personagem feminina. Entra uma voz masculina com o slogan: “você não é você quando está com fome”.

O comercial foi exibido em sala de aula após os/as alunos/as terem respondido às questões anteriores. Na primeira exibição, ninguém fez nenhuma observação. Apenas assistiram e inclusive muitos riram (o que parece ser o objetivo do comercial). É importante lembrar que esse foi nosso primeiro encontro e que eles/as ainda não estavam cientes da temática do projeto. Na segunda exibição, logo em seguida, pude perceber que houve certo incômodo entre alguns/as deles/as, principalmente por parte das mulheres. Elas se entreolhavam e cochichavam porque haviam sentido que aquela narrativa era “diferente”. Durante a terceira exibição seguida muitos/as já observaram e perguntaram qual o sentido daquela mulher ter se transformado num homem. Então pedi que fizessem as atividades 5 e 6.

A questão 5 pedia que relatassem em poucas linhas como eram definidos o ator principal, os atores secundários e a atriz principal. A questão 6 pedia que eles contassem brevemente a história que haviam visto no comercial. Minha intenção era que, ao pensar na história e nos personagens e ter que recontá-los, os/as alunos/as chegassem a algumas conclusões. A maioria, na questão 5, apenas colocou o nome dos personagens o que deixa evidente que a questão foi mal elaborada. Eu pretendia que eles/as colocassem características físicas, gestuais etc, o que penso que os ajudaria a chegar a conclusões mais específicas sobre o perfil dos personagens. Já quando solicitado que contassem a história do comercial apareceram respostas muito interessantes. Sete alunos/as destacaram apenas a questão do gênero e do preconceito (que fica bastante explícita); seis relacionaram com a fala machista e oito usaram frases e expressões como “comportamentos ligados à mulher”, “em grupos de gurizada falam que a mulher enlouqueceu”, “comercial machista que define que a mulher sempre dá ataque por qualquer coisa sendo que homens também ficam nervosos”, “só a mulher que dá xiliques?”. Considero importante a percepção desse último grupo, afinal, além de terem conseguido captar a presença de hierarquização de gênero através do conteúdo do comercial, foram além e perceberam que há um discurso bastante específico, que os/as incomodou pois distingue gêneros através de características pré-estabelecidas, nesse caso, ligadas ao perfil psicológico que difere homens de mulheres.

A primeira oficina foi, no geral, bastante satisfatória em relação aos objetivos a que tinha se proposto que eram averiguar a possível internalização da perspectiva acerca da hierarquização dos gêneros segundo o senso comum, observar se essa percepção estava



naturalizada entre aquele grupo de alunos/as, verificar a influência de algumas práticas discursivas na construção dessa percepção e medir a possível identificação, por parte dos/as alunos/as, de características de estereótipos ligados ao gênero feminino em uma dessas práticas, no caso um comercial de televisão. A partir dos resultados preparei as Oficinas 2 e 3 que estão disponíveis em minha dissertação de mestrado que leva o mesmo título deste artigo.

Bibliografia:

CUNHA, Maria Clementina Pereira. **O espelho do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

_____. “**Loucura, Gênero feminino: as mulheres do Juquery na São Paulo do início do século XX**”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n.18, p. 121-144, ago/set 1989.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FUNCK, Susana Bornéo; WIDHOLZER, Nara. **Gênero em discursos da mídia**. Florianópolis: Ed Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

MARTINS, Ana Paula Vosne. “**Um sistema instável: as teorias ginecológicas sobre o corpo feminino e a clínica psiquiátrica entre os séculos XIX e XX**”. In: WADI, Yonissa Marmitt,

MÉNDEZ, Natália Pietra; JARDIM, Rejane Barreto. “Gênero, cinema e ensino de história”. In: SILVA, Adriana Fraga da; GASPAROTTO, Alessandra; AL-ALAM, Caiuá Cardoso; FERRER, Everton de Oliveira; FRAGA, Hilda Jaqueline; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Orgs).

Ensino de história no CONESUL: Patrimônio cultural, territórios e fronteiras. Jaguarão: Evangraf, 2013.

GRD 04. Ensino de História Regional: seus lugares e seus saberes

Coordenadores:
Cláudia Sapag Ricci (UFMG)
Cristiani Bereta da Silva (UDESC)
Rosiane Ribeiro Bechler (UDESC)



NARRATIVAS SOBRE A REGIONALIDADE: IDENTIDADE OU UNIDADE?

Cristiano Nicolini*

Resumo: O ensino de História Regional tende a naturalizar as características históricas da regionalidade, quando se sabe que esta é uma construção cultural. As referências ao passado, neste sentido, representam a base das narrativas acerca dos processos de ocupação territorial. Na região do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul, objeto desta análise, identifica-se uma tendência a supervalorizar a presença de imigrantes europeus germânicos e italianos na constituição das localidades/ municípios que compõem o território. Para analisar tal processo, parte-se do conceito de identidade cultural e seus desdobramentos na atualidade (HALL, 2006). Em seguida, questiona-se a pertinência desta perspectiva na compreensão das narrativas acerca da regionalidade, propondo-se uma discussão em torno do conceito de *unidade*. Neste sentido, olhamos para alguns elementos empíricos sobre as práticas docentes nas escolas de três municípios da região, correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para esta análise, é referenciada a Teoria da História de Jörn Rüsen, para o qual a didática da História e as diferentes narrativas são fundamentais para se compreender as intenções e os efeitos do que e de como se ensina história.

Palavras-chave: patrimonialização; consciência história; História Regional.

A região denominada Vale do Taquari, situada no centro-leste do estado do Rio Grande do Sul, foi ocupada por diferentes povos ao longo de sua história: indígenas, africanos, portugueses e, a partir do século XIX, imigrantes europeus vindos principalmente dos territórios que hoje correspondem à Alemanha e à Itália. A partir desses movimentos de ocupação, surgiram aproximadamente quarenta municípios que hoje integram tal regionalidade. Muitos deles pautam as suas narrativas do passado elegendo a imigração germânica e italiana como principais parâmetros identitários, divulgando as suas potencialidades turísticas, econômicas, históricas e culturais a partir destes referenciais (NICOLINI, 2006).

Neste sentido, busca-se desnaturalizar os referidos processos de patrimonialização de memórias na região do Vale do Taquari, partindo da problematização da construção da pretensa *identidade regional*, em contraposição ao conceito de *unidade cultural* forjada por diferentes segmentos sociais, com interesses também variados. Dentre estes segmentos, a escola atua como protagonista, cabendo à pesquisa questionar tal função, principalmente quando se considera a multiplicidade cultural característica da contemporaneidade.

A Teoria da História de Jörn Rüsen e o ensino de História Regional

* Doutorando em História – UFSM.



A partir da Teoria da História de Rüsen (2007), identifica-se no ensino de História Regional a possibilidade de acionar os dispositivos da consciência histórica dos sujeitos que ensinam e que aprendem. Tal realidade é um espaço privilegiado para analisar como se dão as formações discursivas e que sentidos elas representam para os estudantes. Investir na pesquisa e no desenvolvimento de metodologias para o ensino da história local representa um interessante exercício para compreender a matriz do pensamento histórico de Rüsen, na medida em que a realidade próxima disponibiliza representações às quais todos têm acesso cotidianamente.

Visitar esses lugares de memória da cidade ou da região, trazer materiais publicitários para a sala de aula, ouvir narrativas de pessoas da comunidade, ler diferentes portadores de discursos que registram as memórias locais, dentre uma infinidade de manifestações e artefatos culturais produzidos na região, são estratégias que viabilizam o diálogo entre ensino e pesquisa, entre a ciência histórica e as necessidades da vida prática.

Os alunos tornam-se efetivamente conscientes da história quando constroem a sua identidade e respeitam a alteridade. Por isso, Rüsen defende uma história da humanidade, sem extrair conteúdos, mas remodelando a forma de ensiná-los; fazendo com que o estudante perceba o caminho que a humanidade trilhou, porém assumindo a sua identidade neste processo e utilizando estes conhecimentos para agir no mundo. Isso não significa estocar conhecimentos sobre a humanidade, mas compreender os processos de mudanças e o significado destas transformações, relacionando-as com o presente.

Representa incorporar a visão humanista desde o início da aprendizagem histórica, mostrando como o ser humano foi se adaptando aos ambientes e tornando-os humanizados, até compreender a sua inserção nesta trajetória. Assim, os alunos têm direito de conhecer outras versões da história e não apenas a visão ocidental. Patrimonializar memórias para edificar espaços de sociabilidade é um processo que ocorre em diversas regiões, voltadas principalmente para atividades turísticas.

Estas rememorações implicam, no entanto, em leituras do passado que permeiam não somente o setor econômico. Acabam interferindo na compreensão da história regional a partir destas representações. Cabe à pesquisa identificar estas narrativas e desnaturalizar tais processo, promovendo uma reflexão que oportunize novas práticas de ensino, que estimulem a construção de uma consciência histórica voltada à multiplicidade de representações e narrativas. Neste



sentido, a empiria de tal consciência reside na materialização destas narrativas: em espaços e tempos que são passíveis de análise pelo historiador e pelo professor de História.

Os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao desenvolverem estudos sobre a história da localidade e da região na qual os estudantes vivem, precisam olhar para além das narrativas oferecidas por materiais didáticos previamente oferecidos ou então para os portadores de discurso que chegam à sala de aula através de panfletarias e outros recursos. Ouvis as narrativas de estudantes e pessoas da comunidade, por exemplo, são excelentes estratégias para que ocorra uma desnaturalização de representações que, muitas vezes, acabam excluindo ou até mesmo tratando de forma preconceituosa determinadas identidades invisibilizadas pelas narrativas hegemônicas.

Conforme expôs-se inicialmente, Rüsen (2012) nos provoca a pensar nos desafios que o ensino de história deverá enfrentar na contemporaneidade. Todos eles têm relação com a nossa identificação no atual cenário de transformações econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais. Desenvolver a consciência dos sujeitos nunca foi tão necessário na história humana. Hoje, o maior desafio dos historiadores e educadores que atuam no ensino de história é comprometer os estudantes com o conhecimento do passado. Quanto mais as futuras gerações souberem sobre o pensamento e as ações humanas de tempos anteriores ao nosso, maior será esta consciência histórica.

Por isso, o ensino de História Regional não pode mais estar associado à repetição de dados produzidos por memorialistas, que muito contribuíram para o registro de memórias e fatos do passado destas localidades marcadas pela presença de imigrantes a partir do século XIX. No entanto, a seleção destas memórias é um aspecto que nos sinaliza para a busca de outras narrativas, outros sujeitos e outros passados. As narrativas estão em constante reformulação, assim como as identidades. Neste sentido, o ensino de história não pode se abster de participar deste processo, ouvindo e problematizando as diversas vozes que desenham e redesenham o passado, buscando compreender o presente e projetar o futuro.

Experiências docentes nos municípios do Vale do Taquari

Partindo da Teoria da História de Jörn Rüsen, realizou-se entrevistas com docentes de três municípios da região do Vale do Taquari: Estrela, Lajeado e Teutônia. Os profissionais atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública e privada. As questões propostas buscaram informações sobre as propostas de ensino acerca da História Regional.



Nos relatos apresentados, os docentes destacaram os conteúdos e metodologias empregados, dentre os quais se destacam:

a) conteúdos: processo de ocupação do território, identidade cultural, influência do povoamento no cotidiano, lugares de memória, principais etnias, fatos históricos marcantes.

b) leitura e produção de texto, montagem de cartazes, uso de mídias digitais, dramatização, pesquisas, entrevistas, uso de imagens, uso de documentos históricos.

A partir desses elementos, os entrevistados desenvolvem estratégias que visam promover leituras do passado, desenvolvendo noções de tempo e espaço a partir do lugar onde vivem. Nestas propostas, evidenciam os diferentes atores que compuseram o mosaico identitário da região. No entanto, percebe-se uma ênfase na chamada “herança da imigração”: língua, costumes, organização social, religiosidade, dentre outros aspectos associados à colonização germânica e, em menor escala, italiana.

Alguns entrevistados destacaram que propõem aos estudantes o estabelecimento de relações entre a imigração no passado e na atualidade. Tais iniciativas buscam questionar discursos associados ao preconceito e à valorização da diferença cultural. Neste sentido, algumas atividades buscam superar as narrativas apologéticas e incentivam a identificação das invisibilidades no território.

Já em outras situações reveladas nas entrevistas, percebe-se a valorização da identidade germânica e italiana em contraposição às demais. Nestas, as narrativas sobre africanos e indígenas ainda está restrito à escravidão, sem considerar estes grupos como sujeitos da formação da identidade regional.

Na semana em que comemoram o aniversário do município, geralmente as escolas desenvolvem atividades alusivas à história de cada localidade. Neste momento, é possível identificar a valorização da identidade associada à germanidade e italianidade nos três municípios onde os entrevistados atuam.

Nas escolas ligadas à Rede Sinodal, onde a língua alemã é desenvolvida como componente curricular, a ênfase à germanidade é mais evidente. Os estudantes, ao estudarem a língua, participam também de atividades que promovem imersão na cultura alemã, buscando fortalecer esta identificação com a história das localidades. As narrativas conduzem a um pertencimento identitário, enquanto as demais etnias acabam invisibilizadas ou deixadas em segundo plano.



Em uma das entrevistas, a fala do docente destacou:

Como sou graduada em História, busco ampliar a compreensão dos estudantes do 4º ano, levando-os a enxergar outros sujeitos e outras narrativas. Neste ano, fizemos uma viagem de estudos a lugares onde iniciou a ocupação da região do Vale do Taquari, para que não naturalizem a ideia de que somente com a chegada de alemães o município passou a existir. Queremos que eles saibam quem foram os povoadores anteriores à colonização do século XIX. (Entrevista realizada em maio de 2018).

As noções históricas trabalhadas em sala de aula são fortes elementos que agem na construção de concepções de mundo: “Estas concepções ficaram a tal ponto arraigadas, de tal maneira elas continuam sendo reproduzidas pelos manuais didáticos, que se torna difícil mostrar aos estudantes que são falácias, representações decorrentes de uma visão ideológica.” (PINSKY, p. 1992, p. 12). Assim ocorre nas salas de aulas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Vale do Taquari, em cuja etapa da aprendizagem os professores cumprem programas nos quais privilegiam estudos acerca da formação histórica do município, juntamente ao estudo de noções geográficas.

São nestes estudos que as crianças constroem as primeiras noções sobre o espaço em que vivem, bem como sobre o sentido do passado e suas relações com o presente. Apesar de encontrarem-se no nível concreto do desenvolvimento cognitivo, são propostos conteúdos bastante abstratos, os quais são pretensamente simplificados nos ditos manuais didáticos, para que a partir de atividades de cunho mais prático os estudantes tenham a possibilidade de “construir” conhecimento histórico e geográfico. Porém, cabe questionar e analisar quais são as propostas destes manuais, ou seja, qual história é apresentada aos estudantes, e de que forma são veiculadas as informações.

Manuais didáticos utilizados nestas escolas narram passagens que evidenciam processos de construção de identidade regional:

O nosso município foi colonizado por imigrantes alemães. Você sabe o que são imigrantes? Imigrantes são pessoas que deixam o lugar onde vivem, suas casas, suas famílias, para morar em terras estranhas, novas. Muitas vezes os imigrantes saem de seu país para conhecer novos lugares, novas terras. Outras vezes, procuram melhores condições de vida, fugindo de guerras, epidemias (doenças), fome, falta de terras. Essas pessoas eram chamadas de imigrantes alemães porque vieram de um País chamado Alemanha. A maioria dos imigrantes que colonizou Teutônia veio de duas regiões da Alemanha: do Hunzrück e da Westfália. (KOCH; MENDOZA, 1999, p.9-10).

A partir da rememoração de eventos passados, os integrantes destas comunidades evocam momentos vividos pela coletividade na qual estão inseridos ou da qual descendem,



sendo que estas passagens dão sentido à existência destas comunidades. Fortalecem os vínculos através dos registros feitos nestes manuais, e através da transmissão destas informações, constroem-se, nos espaços educacionais, a imagem condizente com a sociedade que se pretende enaltecer. Preservam-se os traços que são considerados necessários para a continuidade destas identidades, sejam elas individuais ou coletivas.

Além destes materiais disponibilizados para o ensino de História Regional nas escolas do Vale do Taquari, outros conjuntos de fontes de análise são os planos de estudos elaborados pelas instituições, bem como outros artefatos que chegam à sala de aula como portadores de discursos. Todos estes materiais dão forma às narrativas que atuam na construção da regionalidade através da educação, e mais especificamente a partir do ensino da história das localidades que compõem aquilo que, apesar de representar um mosaico cultural, é apresentado como uma unidade, contrariando a própria definição de identidade cultural.

Identidade ou unidade?

A identidade cultural, segundo Hall (2006), é uma construção dos sujeitos que se dá através dos processos sociais. Se fosse inata, a identidade cultural não precisaria ser evocada, evidenciada e resgatada. A luta pela afirmação identitária emerge sempre que há alguma dúvida ou incerteza. Este esforço por evidenciar determinada identidade cultural pode ser percebido em diferentes tempos e lugares, na medida em que as pessoas buscam pelos referenciais históricos que sustentem o discurso que pretendem afirmar. No entanto, na atualidade, vivemos um processo em que estas identidades, antes coesas e duradouras, hoje estão “(...) entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.” (HALL, 2006, p. 12).

O estudo das representações e manifestações culturais dos diferentes territórios requer, também, que se pense na questão multicultural que caracteriza a contemporaneidade. Segundo Hall (2003), o termo multiculturalismo ainda é bastante inacabado, mas na falta de um termo menos complexo, é utilizado para representar as várias práticas e articulações da sociedade no contexto global. Este termo diz respeito às inúmeras estratégias usadas para governar a multiplicidade cultural presente nas diversas realidades planetárias. Para o autor, não é possível dissociar o multiculturalismo da luta de classes, sendo que ele só tem significado se for uma prática social. Numa sociedade em que a globalização dissemina a desigualdade e uma



modernização falha, surgem as “invenções de tradições”, que buscam evidenciar traços antigos associados a novas etnicidades, adaptadas às necessidades do presente.

Ou seja, segundo Hall (2003), é possível perceber que as manifestações culturais assentadas em um passado imaginado dão sustentação a discursos e práticas sociais que buscam acentuar as diferenças culturais, num cenário em que a desigualdade econômica e social desestabiliza a vida local/regional. Assim, a destradicionalização provocada pela globalização não é um fenômeno uniforme, apesar dos seus efeitos que geram instabilidade e insegurança no planeta.

Qual o lugar que a escola e o ensino de história ocupam neste cenário? Como o docente deve atuar neste contexto de multiculturalismo, mas que evidencia determinadas identidades relacionadas aos locais de onde fala?

Estas questões levam a pensar sobre a relação entre identidade e unidade. Talvez, quando fala-se em identidade regional, o que de fato ocorre é um processo de unidade. Isto porque o conceito de identidade está relacionado à valorização da diferença. Porém, quando selecionam-se memórias do passado e evidencia-se a diferença como elemento de identificação de um grupo, de um município ou de uma região, como analisou-se neste texto, a unidade acaba suplantando a diversidade.

Fala-se em nome de uma unidade no momento em que determinadas características de uma região – no caso a influência da colonização -, anula ou invisibiliza as outras identidades. Assim, cabe ao pesquisador compreender estas manifestações e questionar qual o sentido dos discursos e processos de construção de identidade: são posturas anti ou pró-conservadoras? Buscam de fato valorizar a diferença ou, pelo contrário, anulá-la em prol de uma unidade que visa manter estruturas, concepções e intenções no mundo.

Rüsen, novamente, pode contribuir para este debate, na medida em que a sua preocupação reside justamente nestes novos desafios do docente na contemporaneidade. O primeiro desafio são as incertezas e indefinições que se dão acerca das identidades nacionais, antes coesas e unificadas, mas hoje confrontadas com multiplicidades étnicas e sub e trans-identidades resultantes das migrações. A segunda questão desafiadora é aquela relacionada à busca de uma identidade em meio a esta multiplicidade de identidades. Afinal, quem somos em meio a estas novas identificações que caracterizam a contemporaneidade?



O terceiro desafio diz respeito aos ataques à racionalidade ocidental, tirando a sustentação e a estabilidade de antigas concepções e verdades que são contestadas por estudos pós-coloniais e pós-modernos. O quarto desafio reside no novo trato com a natureza, uma relação que se redesenha e envolve as múltiplas identidades frente aos problemas ambientais e as possíveis soluções, que agora despertam também uma reconfiguração da História em relação ao meio natural.

Estes desafios, alerta Rüsen, requerem uma nova postura da cultura histórica, que se dá em diferentes dimensões. Para isso, o autor evidencia e explica algumas categorias necessárias para esta compreensão das respostas da história aos novos desafios.

A primeira categoria é a didática da história: uma criação que visa possibilitar o ensino de história às novas gerações, buscando-se novas linguagens e metodologias que beneficiem este processo. A segunda categoria é a consciência histórica: se constitui a partir do conhecimento crítico do passado, relacionado às experiências presentes do cotidiano e a projeção para o futuro. A terceira categoria é a cultura histórica, que o autor define da seguinte forma:

Historical culture is the manifestation of historical consciousness in society in various forms and procedures. It includes the cognitive work of historical studies as well as everyday life attitudes towards an understanding of the past and the historically conceptualizing of one's own identity; and let's not forget the museums and the historical instruction in schools, neither the presentations of the past in the various media or in literature. (RÜSEN, 2012, p. 523).

A quarta categoria é a aprendizagem histórica, que envolve quatro habilidades relacionadas ao uso da consciência histórica na cultura histórica dada pela sociedade:

[...] the ability of making historical experience, the ability of interpreting historical experience, the ability of using interpreted historical experience (historical knowledge) in orienting one's own life in the framework of an empirically corroborated idea of the course of time in human lives [...], and, finally, the ability of motivating one's own activities according to the idea of one's own place in the changes of time. (RÜSEN, 2012, p. 524).

E, por fim, a categoria humanismo: entendida por Rüsen não no sentido estrito da modernidade europeia, mas como algo relacionado aos direitos humanos, à dignidade do homem em diferentes tempos e culturas e que, por isso, deve ser incorporado pelo ensino de história como algo universal.

Este humanismo revisado e revisitado, segundo o autor, tem chances de oferecer novas abordagens da cultura histórica, compreendendo a diversidade e a nova relação do homem com



a natureza. Esta nova abertura leva à compreensão do sofrimento humano e das formas de opressão e injustiça presentes na atualidade. Oferece uma atitude crítica e realista à visão de humanidade, percebendo todos os males que podem ser feitos pelo homem ao próprio homem, diferente do idealismo moderno.

Paralelo a isso, a ideia de preservação e a nova relação do homem com a natureza deve ser incorporada nesta nova concepção de humanismo. Esta é uma das indicações de Rüsen no sentido de um humanismo que aproxime as pessoas na globalização, em torno de ideias em comum, sem desconsiderar a diversidade cultural. Ele usa o conceito de história axial, em que múltiplas modernidades convivem com suas histórias dentro de uma concepção universal. A diversidade não é anulada por esta universalidade na nova compreensão de humanismo.

Neste sentido, o autor traz a discussão para a sala de aula. Como os alunos vivenciam estas mudanças? Como a diversidade é contemplada nesta nova visão da cultura histórica voltada para um humanismo revisto? Neste ponto Rüsen evidencia a importância de uma educação histórica que contemple as diversas nuances culturais, os diferentes modos de vida que a sala de aula abarca.

The students live their lives in social contexts where cultural difference plays an enormous role and has not yet found its generally accepted proper form. They have to come to terms with it in the various dimensions of their lives. Their historical consciousness has to integrate this variety into a coherent temporal perspective, within which their historical identities acquire personal and social features. At the same time the otherness of the others can find a place where it is accepted. (RÜSEN, 2012, p. 528).

Os alunos tornam-se efetivamente conscientes da história quando constroem a sua identidade e respeitam a alteridade. Por isso o autor defende uma história da humanidade, sem extrair conteúdos, mas remodelando a forma de ensiná-los; fazendo que o estudante perceba o caminho que a humanidade trilhou, porém assumindo a sua identidade neste processo e utilizando estes conhecimentos para agir no mundo. Isso não significa estocar conhecimentos sobre a humanidade, mas compreender os processos de mudanças e o significado destas transformações, relacionando-as com o presente.

Isso significa incorporar a visão humanista desde o início da aprendizagem histórica, mostrando como o ser humano foi se adaptando aos ambientes e tornando-os humanizados, até compreender a sua inserção nesta trajetória. Assim, os alunos têm direito de conhecer outras versões da história e não apenas a visão ocidental. A sala de aula e espaço de conhecer a humanidade, e não apenas uma versão dela. “[...] is necessary to refer to common elements of



cultural orientation across the differences. I don't see any alternative for commonality but a common ground of being a human being". (RÜSEN, 2012, p. 536).

Investir na diversidade que nos torna humanos se torna, neste sentido, imprescindível no momento em que discursos de identidade se revelam, por vezes, narrativas de unidade: anulando alteridades, impondo verdades e invisibilizando passados. Tal processo tem início nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando as primeiras noções sobre tempo, espaço e cultura história passam a integrar a formação da consciência histórica.

Referências bibliográficas:

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In.: *O saber na sala de aula*. 11. Ed. 4. São PAULO: Contexto, 2010.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Cultura, Mídia e Educação - Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. *Da Diáspora: Identidades e Mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

KOCH, Siziane; MENDOZA, Susana. *Estrela, nosso município*. Estrela: Prefeitura Municipal de Estrela, 1999.

NICOLINI, Cristiano. "Entre Vales e Montanhas...": análise das representações históricas dos imigrantes e a construção da identidade regional no Vale do Taquari. Monografia (Curso de Pós-Graduação - Especialização em História do Brasil: Novas Perspectivas em Ensino e Pesquisa II). Santa Cruz do Sul, UNISC, 2006.

PINSKY, Jaime. Nação e Ensino de História. In: PINSKY, Jaime (org). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 1992.

RÜSEN, Jörn. História Viva. *Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2007.



_____. Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 519-536, jul./dez. 2012.

Entrevistas com docentes de escolas de Estrela, Teutônia e Lajeado, RS. Março a maio de 2018.



PROJETO CONHECER LONDRINA: Ensinando história nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio da cidade

Eliane Aparecida Candoti – UEL/PR¹
Juliana Bueno Grizos de Carvalho – UEL/PR²

Resumo

O texto resulta de uma ação pedagógica e administrativa a fim de suprir a necessidade de formação continuada de professores no ensino de História e Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de um material didático que contemplasse a demanda dos 4^{os} anos quanto à história local, uma vez que a diretriz curricular vigente nas escolas municipais de Londrina destaca, nessa etapa, a cidade como tema de estudo. Para tanto, os responsáveis pelo Apoio Pedagógico de História e Geografia da Secretaria Municipal de Educação (SME) providenciam, em diferentes momentos, materiais pedagógicos como textos, apostilas e livros, além de formações continuadas voltadas às temáticas locais e regionais. Desde os anos de 1980 a SME mobilizou-se a fim de ofertar saídas escolares em que os alunos conhecessem e estudassem aspectos históricos, culturais e geográficos do município por meio de roteiros mediados pelo professor. Atualmente, o projeto denominado como Conhecer Londrina, ainda persiste juntamente com formações continuadas que oportunizam o estudo local, de modo que professores possam experienciar a cidade e, posteriormente, vivenciá-la com seus alunos em função das especificidades de sua turma e problemáticas discutidas. Os estudos desenvolvidos em torno do “Projeto Conhecer Londrina” e seus desdobramentos ocorrem no campo da pesquisa-ação, contemplando duas faces do mesmo: o processo de formação continuada com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a implementação junto aos alunos do 4^o ano da Escola Municipal Prof^a Tereza Canhadas Bertan, no Jardim União da Vitória IV.

Palavras chave: Ensino de História, cidade, Projeto Conhecer Londrina

Tomar a cidade enquanto objeto de ensino, nos permite aprendizagens repletas de significado, fazendo com que a escola estenda seus domínios para além dos muros e enquanto a cidade adentra os domínios da sala de aula pelo currículo escolar. Trata-se de pensar a cidade como forma material de cultura, experiências e narrativas, oportunizando o conhecimento de modo significativo. A partir desse enfoque nos propomos a estudar o Projeto Conhecer Londrina e suas reverberações quanto ao ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

¹ Mestranda em Ensino de História pelo Departamento de Educação da UEL, integrante da equipe de Apoio Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, como formadora da ação docente no ensino de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: eliane.candotti@gmail.com.

² Mestranda em Ensino de História pelo Departamento de Educação da UEL, docente na área de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Londrina. E-mail: julianabuenogc@gmail.com.



A diretriz curricular em vigor nas unidades escolares da rede municipal de ensino de Londrina apresenta no ensino de História, em especial nas turmas de 4º ano, a cidade como tema central de estudo, associando aspectos geográficos, históricos e culturais do município. Nessa vertente, os responsáveis pelo Apoio Pedagógico de História e Geografia da Secretaria Municipal de Educação (SME), desde os anos de 1980, providenciam materiais pedagógicos como textos, apostilas e livros didáticos, além de processos de formação continuada voltadas às temáticas locais e regionais. Nos anos de 1980 a Secretaria de Educação e Cultura (SMEC) do município, mobilizou-se a fim de ofertar saídas escolares em que os alunos conhecessem e estudassem a cidade por meio de roteiros mediados por professores designados para tal função. O projeto denominado como Conhecer Londrina³, apesar de restrições financeiras, prossegue até os dias de hoje, ora com recursos públicos, ora com recursos próprios das unidades escolares.

O mesmo foi implementado em caráter experimental pela Prefeitura Municipal de Londrina em 1981, contemplando inicialmente uma visita ao Museu Histórico de Londrina e a alguns pontos da cidade, atendendo em especial, professores e alunos da 3ª série, hoje 4º ano do Ensino Fundamental. Atualmente existem duas opções de trajeto com paradas interativas acompanhadas de problematizações quanto aos espaços, objetos e vivências, além das orientações para que os professores criem seus próprios trajetos e recortes temáticos dentro da cidade. O projeto tem como um dos principais objetivos a sensibilização dos envolvidos no que se refere à memória e ao patrimônio local, promovendo a compreensão e interpretações do espaço sociocultural londrinense, além de novos olhares frente às diversidades.

Desde os anos de 1990, apresenta duas etapas: primeiramente a formação de professores com orientações sobre o projeto; particularidades e possíveis mediações nos pontos visitados; o ensino de história e geografia nos anos iniciais; e a realização de aulas de campo. Durante a formação, os professores participam de uma aula teórica e outra prática envolvendo o reconhecimento do trajeto e a aquisição de informações sobre os locais visitados, ao longo do qual evidenciamos o modo como se deu a ocupação inicial da cidade e como esta se delineou nas décadas seguintes. Entendemos que esse momento é importante para que professores

³ O Projeto Conhecer Londrina teve seu início na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Londrina (SMEC) no início dos anos de 1980, como ação do setor da cultura. Em 1991, com a separação das secretarias, o projeto ficou sob a responsabilidade do Apoio Pedagógico de História da Secretaria Municipal de Educação (SME). O projeto tinha como objetivo proporcionar o (re)conhecimento de alguns pontos da cidade, bem como o ensino de aspectos históricos e geográficos de Londrina. O projeto demanda transporte para locomoção dos alunos, de modo que, as escolas foram sendo contempladas gradativamente até que atingisse a todas, contando também, com momentos de formação continuada aos professores que acompanhariam as turmas. O projeto continua ativo.



experienciem a cidade antes de dá-la a ler aos seus alunos. A segunda etapa envolve os alunos e os professores em visitas mediadas a alguns pontos históricos da cidade para que possam relacionar os conhecimentos trabalhados em sala de aula e os vivenciados enquanto experienciam a cidade.

De acordo com Pesavento (1995), descobrir e compreender os espaços urbanos em meio às ações dos seus sujeitos implica na identificação dos processos envolvidos em torno da “cidade idealizada” e da “cidade real”, bem como das articulações econômicas, políticas, sociais e culturais que a constituem. Os estudos sobre a cidade permite que grupos existentes no anonimato ganhem visibilidade, trazendo a tona representações e discussões que não são mencionadas. Isso atesta a continuidade do processo de descoberta da cidade em meio às memórias, sensações, conhecimentos e narrativas que tecem a trama urbana.

Blanch e Miranda (2014) apontam a cidade como espaço educador descrevendo-a como campo de pluralidade cultural, alteridades, participação social e aprendizagens significativas, no qual as pessoas se conscientizam ou não sobre o modo como suas ações implicam no espaço e na vida dos sujeitos. Para os autores, a cidade, enquanto construção histórica e cultural torna-se um importante instrumento educativo na compreensão de mudanças e permanências, simultaneidades, continuidades e descontinuidades históricas, possibilitando práticas educativas e cidadãs aos vários grupos, escolares ou não. Para tanto, escola e comunidade devem interagir e se integrar por meio de um currículo, no qual espaços, sujeitos e áreas do conhecimento dialoguem, promovendo a educação com, na e pela cidade.

Lee (2006) corrobora com essa proposta em seu conceito sobre literacia e/ou letramento histórico nos anos iniciais da formação escolar, uma vez que, segundo o mesmo, a utilização de fontes materiais ou imateriais possibilita reflexões sobre realidades distintas, desenvolvendo a capacidade de ler o mundo a partir de vivências, objetos, lugares, memórias e narrativas como elementos mediadores que se remetam ao passado. Esses elementos favorecem a compreensão do mesmo em tempo presente, fazendo com que as crianças imaginem diferentes temporalidades e contextos históricos, além de problematizar e propor discussões sobre os mesmos. Considerando a proposta, o processo de ensino e aprendizagem deverá integrar saberes de componentes curriculares distintos, além de mediações e experiências envolvendo sujeitos, lugares, objetos e produções na compreensão e na realização de leituras e aprendizagens sobre a cidade. Nesse sentido, são produzidos saberes e laços de pertença, a partir de ações que demonstram respeito e valorização do lugar e do sujeito.



Observando o trabalho dos professores da rede municipal de ensino de Londrina identificamos que, independente da série/ano de atuação e da condição de professores pedagogos, sendo em sua maioria, sem formação específica na área, pesquisam e ensinam sobre a História de Londrina com recortes temáticos específicos em consonância com plano de ensino, ainda que não seja o foco principal do público atendido. No decorrer das formações para professores do 4º ano, com estudos centralizados em aspectos históricos e geográficos da cidade, identificou-se por parte dos cursistas a dificuldade em reunir materiais e adequá-los à faixa etária atendida, oportunizando o contato com elementos mediadores que contextualizassem a cidade.

À medida que os professores aprofundaram seus estudos, ampliando o contato com a diversidade de fontes e particularidades da cidade por meio das formações continuadas, realizaram indicações sobre a necessidade de um material de apoio e/ou livro didático que abordasse a história de Londrina integrando elementos do contexto vivido pelos alunos, imagens retratando a cidade e habitantes em diferentes temporalidades, associando-os aos conteúdos propostos pelo currículo. Os mesmos pontuaram temas e narrativas presentes nas formações, as quais deveriam compor o referido material, apontando com frequência, assuntos e recursos que motivavam os alunos durante as aulas de História. Desse modo, podemos mencionar os trajetos e a própria cidade como elementos norteadores dessa produção, contemplando observações e mediações entre sujeitos, objetos e lugares envolvidos no processo histórico estudado.

Para Alderoqui e Penchansky (2002), as saídas escolares representam o fio condutor para pensar e aprender sobre a realidade na qual nos inserimos, promovendo alteridade e práticas de cidadania entre professores, alunos e outros sujeitos, direta ou indiretamente envolvidos no processo de aprendizagem, fazendo com que esses explorem e pensem lugares, tanto de referência, como desconhecidos.

Por muito tempo, o público alvo da formação continuada na área de História e Geografia na rede municipal de ensino, caracterizou-se pela concentração de professores de 4º e 5º ano devido à demanda curricular, cujo foco está no estudo da história e da geografia da cidade (Londrina) e, posteriormente, na história e geografia do estado (Paraná). No entanto, o Projeto Conhecer Londrina sempre atraiu olhares dos educadores de outras séries/anos, o que, a partir do desenvolvimento das formações continuadas com a integração de conhecimentos, sujeitos e linguagens, contribuiu para que o ensino de História, tanto na Educação Infantil como nas



turmas de 1º, 2º e 3º ano, fosse intensificado por meio de práticas envolvendo ludicidade, corporeidade e oralidade. Para tanto, os caminhos a serem percorridos são repensados atendendo as particularidades do público alvo; os recortes temáticos são trabalhados de modo sensorial envolvendo o brincar, o narrar e o experienciar por meio dos sons, cheiros, cores, formas, texturas e sabores que marcam a cidade. As crianças são instigadas a questionar temas, objetos, lugares e sujeitos, reunindo elementos que constituem suas próprias narrativas e as narrativas de outros sobre os temas relacionados.

Experienciar e aprender sobre a cidade evidenciam potencialidades educativas presentes na mesma, o que contribui na constituição de narrativas distintas. Sobre essa questão, Rüsen (2001) define como ponto de partida para reflexões e o ensino de História, o núcleo de interesses dos sujeitos e/ou problemáticas do tempo presente. Para o autor, as intencionalidades presentes no agir humano representam elementos importantes na produção do conhecimento histórico, de modo que as apropriações do passado se dão pelas questões e conhecimentos que emanam da atualidade.

Com base nos fundamentos teóricos, destacamos o Projeto Conhecer Londrina e seus desdobramentos, envolvendo aprendizagens de professores e alunos, enquanto nosso objeto de estudo conforme referencial teórico da pesquisa-ação, uma vez que evidenciamos leituras e apropriações que professores realizam sobre a cidade em processo de formação e que crianças (4º ano do Ensino Fundamental) realizam sobre a cidade a partir de seu entorno, sujeitos e espaços percorridos no decorrer das aulas que rompem os limites da escola fazendo avançar os domínios da educação. Siman (2008) argumenta de forma interessante sobre a compreensão da cidade, declarando que primeiramente é preciso perder-se em meio à cidade para reencontrar-se novamente por meio significados, lugares, sujeitos e sentimentos de pertença estabelecidos no decorrer dos caminhos que se dão a ler, ouvir e refletir.

Uma vez que a pesquisa se dá no período de formação e trabalho junto aos alunos, Severino (2007) a define como pesquisa-ação. De acordo com o autor o método promove mais do que a compreensão de determinado tema, pois aprimora aprendizagens e a capacidade de intervir e modificar contextos. Nesse sentido, destacamos dois grupos distintos enquanto alvo da nossa pesquisa: Primeiramente contemplamos professores que se dispõem a vivenciar a cidade de forma mediada durante o período de formação continuada e, posteriormente, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Para nossa análise, é significativo atentar para as visões que professores e alunos apresentam sobre a cidade antes e após a realização dos



percursos com a mediação de diferentes sujeitos na composição da aula, uma vez que ao sair para além dos limites da escola, os saberes se ampliam e se misturam entre alunos e integrantes da comunidade.

Durante o processo de formação continuada, o desafio foi proporcionar aos professores o contraponto entre suas próprias narrativas e as narrativas que emanam da cidade. Tais impressões, apresentadas em momentos que antecedem e/ou sucedem as mediações realizadas no decorrer das aulas e percursos, nos permitiu observar reações de surpresa, estranhamento e de satisfação em descobrir e poder contribuir com seus próprios saberes a respeito da cidade. Nesse processo, Minayo (2016, p. 57) argumenta que, o trabalho de campo possibilita a aproximação do pesquisador, bem como dos estudantes, a realidade analisada e aos seus “atores”, de modo que sua finalidade é construir um conhecimento empírico no campo da pesquisa social.

A pesquisa social trabalha com gente e com suas realizações, compreendendo as pessoas ou grupos como atores sociais em relação e em perspectivas. Assim como os documentos devem ser considerados produtos, projetos e exposições de ações. Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo. No campo eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os colegas de trabalho.

É importante definir três caminhos percorridos pelo ensino de História na rede municipal de ensino de Londrina:

Formação continuada: esse movimento repercutiu na elaboração de projetos envolvendo os componentes curriculares de História e Geografia a fim de atender as turmas de 1º à 5º ano, durante o período de Hora Atividade do professor. Para tanto, gestores e professores optaram pelo trabalho com os conteúdos específicos. Entre 2015 e 2016, mais de 50% das 84 unidades escolares de Ensino Fundamental do município optaram pelos componentes curriculares de História e Geografia, designando professores específicos para tal função, o que motivou o processo de intervenção por meio de reuniões mensais de formação continuada e atendimentos específicos junto aos professores responsáveis pelo trabalho com os projetos em questão, o que resultou em maiores exigências quanto às orientações voltadas aos conhecimentos específicos e à didática da História, além de um material que abordasse a História e a Geografia de Londrina.



Produção de material de apoio: As professoras responsáveis pelo Apoio Pedagógico de História e de Geografia mobilizaram-se com o apoio da SME na produção de um livro didático com aspectos históricos e geográficos locais. Inicialmente recorremos às editoras locais que não demonstraram interesse por se tratar de uma publicação com campo de vendas restrito. Logo depois, a Diretoria de Ensino da SME concedeu uma verba para impressão colorida, porém sem recursos para custear a diagramação, direitos autorais de fontes, corretores, entre outros. A partir de então, recorremos às pesquisas realizadas em função dos cursos de formação continuada ofertados aos professores dos 4^{os} anos do Ensino Fundamental e às produções locais sobre a História e a Geografia de Londrina, acrescentando a produção de fontes (como fotos e entrevistas) e possíveis parcerias na concessão de direitos autorais. Destacamos parcerias importantes como o Museu Histórico e o Centro de Documentação e Pesquisa Histórica da Universidade Estadual de Londrina.

Projeto Conhecer Londrina: que atende, em sua proposta inicial, professores e alunos de 4^o ano, e que vem ampliando seu atendimento às turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de Educação Infantil, além de convites especiais para atendermos alunos do curso de Pedagogia e grupos de caminhada. Num primeiro momento voltou-se à formação de professores com orientações sobre o projeto, ensino de história nos anos iniciais e aulas de campo. Atualmente, além dos trajetos “Centro Histórico e Museu Histórico Pe. Carlos Weiss” e “Universidade Estadual de Londrina (UEL)”, foram realizados com professores, trajetos nas regiões Norte, Leste, Oeste, Sul e Rural. Após experienciarem o trajeto e as informações sobre os locais visitados, os professores repensam a ocupação inicial da cidade e como esta se definiu nas décadas seguintes. A segunda etapa envolve a realização de visitas aos pontos da cidade elencados no trajeto escolhido ou parte deles, envolvendo alunos e professores num processo de mediação entre os conhecimentos trabalhados em sala de aula e os vivenciados durante o percurso. Destacamos que o trajeto se faz em meio às narrativas de vários elementos que se apresentam, contribuindo para que alunos elaborem e modifiquem suas próprias narrativas sobre a cidade. Além dos temas propostos pelo projeto e dos sugeridos recentemente por meio das formações, professores são estimulados a criarem seus próprios roteiros a partir dos temas trabalhados, sejam eles no entorno da escola, em bairros próximos, em outras porções do centro histórico e/ou regiões da cidade. Identificamos recentemente, o aumento das saídas escolares com recortes temáticos diferenciados.

Quanto a produção didática denominada “Londrina: olhares sobre o tempo e o espaço”, esta resultou dos caminhos e caminhares de professores, gestores pedagógicos e pesquisadores



que, dentre tantos fatores, empenham-se no ensino da história e da geografia local por meio da cidade e à luz das narrativas de diferentes sujeitos e espaços. Reunindo todos esses elementos, o Apoio Pedagógico de História e Geografia da SME, elaborou uma única obra com duzentas páginas, sendo as cem primeiras sobre a Geografia e as cem últimas sobre História de Londrina. Quanto às temáticas e conteúdos elencados na parte de História, apresentamos a seguinte organização: oito unidades apresentadas por meio de três eixos.

DONOS DA TERRA	DESCONSTRUÇÃO DO MITO COLONIZADOR	NARRATIVAS QUE EMERGEM DA CIDADE
<ul style="list-style-type: none"> • Povo Kaingang do Norte do Paraná 	<ul style="list-style-type: none"> • Novos e antigos moradores do Norte do Paraná • Os ingleses da C.T.N.P. 	<ul style="list-style-type: none"> • A cidade em movimento • Histórias da cidade de Londrina • Memória, educação e saúde • Lazer e cultura • Do rural ao urbano

Fonte: Candoti, E.A.

Tanto na primeira unidade, dedicada ao povo Kaingang, predominante na região de Londrina, como nas demais, tivemos como carro chefe as falas coletadas de diferentes sujeitos e em circunstâncias e temporalidades distintas. A escolha desse caminho se deve as muitas conversas estabelecidas com a Comissão Universidade para Índios da Universidade Estadual de Londrina (CUIA/UEL) e com a direção do Museu Histórico de Londrina, os quais destacaram a importância de buscarmos, tanto na fala do indígena, como na fala de sujeitos invisibilizados pela história da cidade, conhecimentos e saberes sobre a história local a partir da perspectiva dos mesmos, apresentando-se enquanto protagonistas e autores dos saberes e não apenas como objeto de estudo.

Diante dessa preocupação e da falta de tempo hábil para realizar todo processo de coleta, transcrição e análise de entrevistas, reunimos documentários realizados na Terra Indígena do Apucarantina em Tamarana/PR com o protagonismo do povo Kaingang, além do acervo disponível no Museu Histórico de Londrina e publicações sobre a cidade e grupos presentes. Não tivemos a pretensão de dar conta da história dos povos indígenas do norte do Paraná, mas abordar aspectos do grupo com os quais os alunos têm maior contato, e que empoderam os



mesmos. Sobre as ilustrações, priorizamos o uso de imagens atuais e/ou antigas, presentes em documentários e fotografias a fim de confrontar as representações estereotipadas com as quais os alunos têm contato. A obra não consumível desafiou professores a explorarem com criatividade as fontes e temas elencados, uma vez que a narrativa não contempla toda história da cidade e nem todos os sujeitos sacralizados na memória local. Algo muito interessante foi nos depararmos com turmas de Educação Infantil e do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental explorando imagens, palavras e fragmentos de texto, envolvendo observação, comparação, discussão, interpretação e registro escrito e/ou ilustrado, além da crescente preocupação em trazer para a escola, sujeitos que contem sobre suas experiências de vida aos alunos, bem como do aumento explorações e saídas escolares com diferentes recortes históricos e culturais.

Entendemos que a curiosidade e o desejo de abordar a cidade e sua população, entendendo-se como parte dela e buscando despertar os mesmos olhares em seus alunos, é reflexo de um trabalho que existe há décadas na SME de Londrina, desencadeado com o Projeto Conhecer Londrina o qual permanece pelas mãos dos educadores que descobrem a cidade e se descobrem nas tramas de sua história. Tais afirmações surgem a partir das observações e falas coletadas no decorrer das formações continuadas e suas reverberações no campo das aprendizagens de alunos dentro e fora da sala de aula.

Em avaliações após as formações de 2017, a professora Sonia Ramalho, relata suas impressões sobre a cidade e sua prática em sala de aula:

Sinceramente, eu olhava os lugares, mas não os via como deveria, de uma forma mais detalhada e crítica. [...] mudou a forma de pensar, pois além da história de cada lugar, a qual é muito rica, é uma opção de lazer [...]. Percebi que, com a vivência, o nosso olhar é mais minucioso e os lugares percorridos são de suma importância para a história da cidade. [...] esses lugares permitem vivenciarmos com os alunos todos os conteúdos do dia a dia. Antes, quase não conhecia nada (sobre essas regiões da cidade), depois fiquei entusiasmada em voltar aos lugares e levar os alunos. [...] em sala podemos trabalhar com mais entusiasmo, proporcionando aos alunos, maior gama de conhecimentos e [...] vivenciar com eles na prática também. [...] As saídas são sempre preocupantes, pois tudo que é novo cria uma ansiedade e agitação nos alunos, porém eu amei proporcionar a eles essas oportunidades. [...] Depois das aulas de campo tudo fica mais claro e mais concreto, influenciando em muito a qualidade e a riqueza das informações. Percebi que os alunos ficavam entusiasmados a cada aula, principalmente as relacionadas aos assuntos do cotidiano.

A formação oferecida aos professores da rede municipal de ensino é realimentada a cada ano, e ao participar desta formação os professores tem acesso a fontes, sujeitos e vivências da cidade que consideramos contribuir muito para o ensino de história.

Ao falarmos da aplicação do Projeto Conhecer Londrina com os alunos da Escola Municipal Professora Tereza Canhadas Bertan no ano de 2017, destacamos a mobilização dos



alunos e do corpo docente para que as visitas do trajeto se efetivasse, uma vez que os mesmos não tinham meios próprios de assegurar o transporte para o trajeto.

Após participar da formação continuada oferecida para os professores que atuam ministrando as disciplinas de história e geografia para a educação infantil e séries iniciais, eu Juliana, realizei diferentes propostas alternativas ao trajeto original do Conhecer Londrina. Destaco aqui a importância da abordagem realizada no curso de formação, pois cada professor, ao experimentar diferentes trajetos, pode, de acordo com sua realidade e intencionalidades curriculares, reelaborar o trajeto do Projeto Conhecer Londrina, agregando mais oportunidades de aprendizado aos seus alunos.

Com os alunos dos 4os anos do ensino fundamental, realizei o trajeto tradicional proposto pelo projeto Conhecer Londrina, levando em consideração que este era o contato inicial dos alunos com a história local por meio de visitas.

Anteriormente a realização do trajeto, fiz valer o uso das atividades fornecidas pelo apoio pedagógico de História e Geografia da SME para instrumentalizar os alunos para a aula de campo a ser realizada. Partindo da realidade que os alunos tinham pouco repertório sobre a história da cidade e sua organização espacial e cultural, o livro didático foi de fundamental importância para que as crianças ampliassem seu repertório quanto à história da cidade de Londrina. Por meio dele as crianças tiveram acesso a narrativas e imagens que oportunizaram a construção prévia de um conceito de cidade.

Durante a realização do trajeto do Projeto Conhecer Londrina, os alunos que já tinham vistos os pontos visitados através do livro didático e de outros materiais trabalhados em sala e fornecidos também pela SME, puderam aprofundar seus conhecimentos, realimentar e/ou construir uma nova visão de cidade de Londrina a partir das narrativas e vivências oportunizadas pelo trajeto. Ao retornar para a sala de aula, os alunos compartilharam e registraram suas impressões e vivências ao longo do trajeto, em produções orais, escritas e desenhos.

Como professora, a contribuição que pude observar na aplicação deste trabalho com meus alunos é que ao estar bem formada e ter vivido o trajeto pude reelaborar minha visão de cidade, podendo assim oportunizar aos meus alunos que fizessem o mesmo enquanto sujeitos do Projeto Conhecer Londrina e protagonistas na construção social do espaço urbano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A partir das discussões apontadas ao longo deste texto, destacamos os três caminhos percorridos pelo ensino de História pela SME de Londrina como relacionados e colaborativos, os quais corroboram para que a cidade adentre os campos escolares enquanto currículo, ao mesmo tempo em que impulsiona sujeitos que pesquisam, aprendem e interagem com a mesma.

Sendo assim, reconhecemos o importante papel da formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino e defendemos sua manutenção e aprimoramento constante, para que, sendo atualizada, anos após ano, as práticas docentes dentro e fora de sala de aula sejam fruto de uma formação de qualidade.

Além disso, a formação continuada dos professores produziu frutos não somente no campo das ações pedagógicas, mas também fomentou discussões acerca da necessidade de um material objetivo, crítico e qualitativo que tratasse a história da cidade de Londrina com base nas demandas curriculares e das realidades atendidas. Partindo deste questionamento, apontamos o segundo caminho, a produção do livro didático de história e geografia de Londrina. Este caminho está intimamente articulado com o primeiro, ou seja, a formação de professores se desdobra e aponta para a necessidade da produção deste material, bem como a sugestão de elementos que deveriam compor o mesmo.

Já o Projeto Conhecer Londrina representa o ponto de partida e a culminância de todos os outros caminhos, uma vez que, em seu histórico, é um dos precursores na formação continuada ofertada pela SME com foco na história da cidade. Nele se dá a formação dos professores, que primeiro vivenciam os trajetos, para em seguida, oportunizar aos alunos trajetos semelhantes ou inovadores, de autoria própria. O professor se aventura e se perde para novamente se descobrir na cidade, enquanto isso produz em seus alunos os mesmos olhares, gostos e efeitos que o despertaram anteriormente. Refletindo sobre o modo como professores e alunos veem a cidade, entendemos que, a capacidade de olhar, investigar e indagar o urbano é potencializada à medida que problematizamos os espaços percorridos, de modo que as formações e práticas docentes na efetivação dos direitos à cidade, à pluralidade, à memória, à educação e à consciência histórica contribuem efetivamente para o empoderamento e humanização de todos os sujeitos que aprendem e prosseguem ensinando com e pela cidade.

REFERÊNCIAS

ALDEROQUI, Silvia; PENCHANSKY, Pompei (orgs.). Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano. Buenos Aires: Paidós, 2002. Disponível em: <



https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/54923/mod_resource/content/1/Silvia%20Alderoqui.pdf>

Acesso realizado em 06/07/2017.

BLANCH, Joan Pagès; MIRANDA, Sonia Regina. **Miradas sobre uma questão sensível: a cidade e suas potencialidades educativas/2014**. Disponível em: <

<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/viewFile/6747/5583>> Acesso em: 08 mar. 2017.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 131-150. (nº Especial).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016. Série Manuais Acadêmicos.

PESAVENTO, Sandra Jatay. Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. Vol. 8, nº 16, 1995. p. 279-290. Disponível em: < bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/download/2008/1147 > Acesso em: 05 abr. 2017.

RAMALHO, Sonia. Entrevista concedida à Eliane Aparecida Candoti. Londrina, 07/12/2017.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da História: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em:<

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf> Acesso em: 21/11/2017.



“OS VIVOS SÃO SEMPRE E CADA VEZ MAIS GOVERNADOS PELOS MORTOS”: FAZENDO DO CEMITÉRIO UMA FERRAMENTA DE ESTUDOS PARA O ENSINO MÉDIO

João Mauricio Martins Prietsch¹

RESUMO:

Este trabalho procurou apresentar a utilização das Necrópoles, como uma ferramenta de estudos para a disciplina de História, voltada para os alunos de Ensino Médio. O presente trabalho fez uma relação entre cemitério, patrimônio e educação. Para tal projeto, usamos como foco de pesquisa, utilizamos o Cemitério da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, para explicar o que foi visto em sala de aula, pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Roque Gonzales, cujo conteúdo estudado foi a chamada “República Velha”, período este, que entre outros fatores, era caracterizado pela filosofia Positivista, do pensador francês Augusto Comte.

Palavras-chave: Cemitério. Patrimônio. Educação. Pesquisa. Museu. Memória.

ABSTRACT:

This work sought to present the use of the Necropolis, as a study tool for the History discipline, aimed at high school students. The present work made a relation between cemetery, patrimony and education. For this project, we used as a research focus, we used the Santa Casa de Misericórdia Cemetery in Porto Alegre to explain what was seen in the classroom by the students of the 3rd year of High School at the Roque Gonzales State School, whose content studied was the so-called "Old Republic," which, among other factors, was characterized by the Positivist philosophy of the French thinker Augusto Comte.

Keywords: Cemetery. Patrimony. Education. Search. Museum. Memory.

¹ Mestrando da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.



Ao entrarmos em sala de aula para trabalharmos a disciplina de História, seja ela no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, algumas respostas dadas por nossos alunos, baseada no senso comum, são de que a disciplina de História trabalha com o passado da humanidade. Outra resposta bem corriqueira é de que a História trabalha com grandes personalidades do passado, que deixaram algo de importante para as sociedades.

Diante de tais questionamentos presentes no contexto da Educação Básica, este projeto tem como objetivo de estudo a identificação do cemitério como fonte de memória e história de uma sociedade ou um grupo social em determinado período; bem como compreender que o cemitério é um museu a céu aberto, onde podemos ver representadas, *post mortem*, as personalidades históricas, a maneira como elas pensavam, através da análise dos epitáfios ou pelas esculturas tumulares; por fim, buscar, na pesquisa cemiterial, uma ferramenta importante no ensino de História para a Escola Básica.

Também é importante ressaltar que este projeto abarcará, de maneira indireta, a questão do envolvimento religioso das famílias e as suas relações com a morte, as concepções que diferenciam cada grupo familiar, como cada pessoa encara a morte. Ou seja, se de fato existe vida após a morte ou não. Afinal de contas, a morte está presente no imaginário coletivo, porém por medo, aversão ou qualquer outro sentimento que afaste as pessoas da reflexão, do que acontece conosco após a nossa passagem terrena, essa reflexão é deixada de lado e não acontece. Tendo em vista isso, faremos um levantamento entre os alunos e seus familiares, para saber qual é a relação que se têm com a morte.

Juntamente com um estudo sobre ritos sociais da morte, poderemos fazer uma reflexão sobre o envolvimento e o grau de entrosamento que cada componente familiar tem com a religião praticada ou não praticada pelos seus pares.

No entanto, o fato é que, na maioria das turmas, com raras exceções, o pensamento da disciplina é estendido à pesquisa através dos livros como ferramenta de trabalho. Isso ocorre, creio eu, pela limitação de algumas escolas, principalmente as escolas públicas, onde os recursos são mais restritos, fazendo com que a pesquisa da chamada História Patrimonial fique relegada a um segundo, terceiro ou quarto plano.



Usando essa perspectiva, pensamos contribuir, fazendo com que o alunado reflita sobre a História Patrimonial a partir dos cemitérios. A partir da entrada na graduação da PUCRS, no curso de História, acabei conhecendo o Grupo de Pesquisa Cemiterial do Professor e Mestre Harry Rodrigues Bellomo, o qual, desde a década de 1980, já pesquisava na área, diga-se de passagem, no Rio Grande do Sul foi o pioneiro nesta frente, com sua dissertação de mestrado. Desde então, outras pessoas pesquisam na área, como o Prof. Dr. Thiago Nicolau de Araújo, o Prof. Esp. Daniel Teixeira Meirelles, passando pela Prof^a Dr^a Vera M. Barroso. No Brasil, o Prof. Dr. Clarival Valladares (1972) foi quem iniciou a pesquisa cemiterial, na década de 1970. Com o aprofundamento dos estudos em cemitérios, foi criada a Associação Brasileira dos Estudos Cemiteriais (ABEC) que, a cada dois anos, organiza um encontro desses pesquisadores em universidades. Contudo, esses pesquisadores e outros que vierem a ser citados neste projeto de pesquisa, são voltados para o campo acadêmico, na sua maioria. Ou seja, poucos estão fazendo essa abordagem para a História no Ensino Básico, focando o cemitério como ferramenta de trabalho. Mesmo assim, é válido ressaltar que alguns professores usam a necrópole como ferramenta de trabalho no campo do Ensino Básico, mas não registram seus métodos de pesquisa, ou não o fazem de forma mais regular, dificultando o estudo dessa área.

Retomando a ideia inicial, de que o cemitério² é uma fonte histórica de estudo e pesquisa, o professor da PUCRS, Harry Bellomo, em seu livro “Estatuária e Funerária”, afirma que:

Os cemitérios reproduzem a geografia social das comunidades e definem as classes locais. Existe a área dos ricos, onde estão os grandes mausoléus; a área da classe média, em geral, catacumbas na parede, e a parte dos pobres e marginais. (BELLOMO, 1988, p. 13)

Com essa percepção, o professor Bellomo afirma que, mesmo depois da morte dos indivíduos, o cemitério serve como uma forma de análise social e econômica das sociedades. Ainda segundo ele, a morte igualitária existe só nos discursos, pois, na realidade, a morte acentua as diferenças sociais.

E os escritos do professor Bellomo afirmam:

Através dos túmulos, podemos verificar o potencial econômico da cidade nas suas várias fases. Sepulturas pobres revelam fases menos prósperas, sepulturas ricas revelam fases de crescimento econômico. (BELLOMO, 2008, p. 14)

² Cemitério é o lugar onde são sepultados os cadáveres. A palavra “cemitério” (do latim tardio *coemeterium*, derivado do grego *κοιμητήριον* [*kimitrion*], a partir do verbo *κοιμάω* [*kimáo*] “pôr a jazer” ou “fazer deitar”) foi dada pelos primeiros cristãos aos terrenos destinados à sepultura de seus mortos.



Dessa forma, através da pesquisa cemiterial, fica evidenciada a projeção da sociedade no que tange seus valores, crenças, estruturas políticas e ideológicas. Aproveitando-se desse conhecimento produzido dentro do campo acadêmico é que pretendo ampliar esse leque de pesquisa e trazer à tona estes e outros questionamentos para o Ensino Básico.

Ainda me situando no campo da pesquisa, o trabalho de campo envolverá, de forma indireta, a visão do alunado da escola onde trabalho, sob a ótica da morte, e que, portanto, dialogará com áreas do campo religioso, ou seja, com a visão da morte que cada família tem, baseando-se no conceito de religião ou religiosidade que cada aluno ou familiar demonstra a respeito, assim como isso reflete nos cemitérios e na vida cotidiana. Desse modo, poderemos acompanhar isso nas sepulturas pesquisadas pelos alunos e em qual a reflexão trazem para si, sendo membros de um determinado seguimento religioso ou não, também oportunizando ao aluno-pesquisador refletir e pensar: Será que esta ou aquela sepultura, que tem uma conotação religiosa, de fato nos remete à fé que o morto expressava em vida, ou simplesmente existia ali um apego a uma perspectiva de vida pós-morte, mas sem muita certeza de que isso exista?

É esta visão que pretendo trabalhar, ou seja, da História que forma um sujeito questionador, da escola que faz, pois, segundo Paulo Freire, o aluno sujeito da sua própria história participe de um contexto político, social e econômico, isto é, que o aluno seja parte atuante desta engrenagem. Portanto, para formar bons cidadãos, a escola tem de ser plural e questionadora. Plural no sentido amplo, em que, por exemplo, o aluno possa sair de sala de aula e enriquecer o seu conhecimento e questionar-se quanto ao seu papel na sociedade da qual ele faz parte.

O trabalho da Professora Maria Cristina Pastore (PASTORE, 2016), mestre em História, é o que mais se aproximou da forma como eu pensei em articular cemitério e ensino, diferenciando, entre outras coisas, a prática metodológica.

O outro trabalho que me chamou bastante a atenção foi da Doutora Kate Rigo (RIGO, 2016), pois também consegue, de maneira bem prática, fazer a ligação cemitério e ensino, mas o que difere o trabalho dela para o desta dissertação é que o produto final da tese de Rigo direciona-se muito mais para o ramo da Psicologia. Em seu trabalho, ela procura evidenciar os sintomas de depressão que levam o adolescente (foco da sua pesquisa) ao suicídio, ou seja, através dos sinais de morte diárias, seja no gestual ou até nas redes sociais. Rigo conseguiu mostrar que, durante os sintomas de depressão, os jovens acabam demonstrando sinais de que



o final (a morte de cada um) está próximo. Mas aí surge o questionamento: onde entra o cemitério nessa reflexão?

A professora Rigo trouxe o seu campo de experiência didática como pesquisadora cemiterial e historiadora para o campo da Pedagogia, e sobre esta ótica ela conclui:

Trabalhar com o espaço cemiterial provoca curiosidade nos educandos e de todos os envolvidos na comunidade escolar. O espaço cemiterial possui inúmeros recursos de estudos e é uma excelente ferramenta pedagógica, que resgata o interesse dos adolescentes virtualizados do século XXI e auxilia o docente desconectado, do século XX, a desenvolver atividades diferenciadas e criativas. (RIGO, 2016, p. 132)

Com esse pensamento de Kate Rigo, podemos inferir que, de fato, o cemitério é um espaço de aprendizado, e um aprendizado mútuo, interagindo professor e aluno.

Já na parte que corresponde à Psicologia, a pesquisadora lança mão das saídas de campo para o cemitério, com as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, que, segundo ela, são as faixas etárias que mais sofrem com o chamado *Corte na Carne*³, advindos dos finais dos ciclos estudantis, é o que os psicólogos chamam de *luto da separação*⁴. O cemitério não é apenas um museu a céu aberto, mas também uma escola a céu aberto (RIGO, 2016).

Retomando a ideia e a conjugação cemitério-patrimônio-educação, através da leitura da dissertação de mestrado de Maria Cristina Pastore, e já buscando reflexões sobre o tema que pesquisamos em comum, tendo em vista, contudo que, ao mesmo tempo, o que nos diferencia, como disse anteriormente, é a metodologia⁵, que também, em se tratando de um Mestrado Profissional, podemos chamar de prática pedagógica.

No caso de Pastore, ela partiu primeiramente para a aula no cemitério. A partir das inquietações dos alunos é que o trabalho dela foi se estruturando. No nosso caso é um pouco diferente, pois, antes de haver a saída de campo ao cemitério, nós procuramos fazer uma periodização histórica (1889-1930) a ser estudada previamente em sala de aula, bem como trabalhar a relação de importância do cemitério como um “documento monumento” (LE GOFF,

³ Expressão usada pela professora Kate Rigo, para designar o momento vivido pelos alunos das séries finais dos Ensinos Fundamental e Médio, pelo fim de um ciclo e as incertezas do início de outro, com o potencial de conhecimento de novas pessoas e a separação dos antigos colegas.

⁴ Continuidade da expressão anteriormente descrita, dando a ideia de final (morte) daquele momento vivido pelos alunos das séries finais, que estão se desvinculando de determinado período da vida estudantil.



1990), em que ele acaba se tornando uma fonte de pesquisa importante dentro da cidade. Outra diferença básica é que Pastore analisou o Cemitério de Rio Grande enquanto nós trabalharemos com o Cemitério da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre:

Nos últimos anos, as pesquisas sobre cemitérios e a morte e seus mistérios têm se intensificado. Em geral, todas as cidades possuem uma época e um espaço de homenagens e cuidados com seus mortos. Dessa forma, os estudos sobre as necrópoles são relevantes aos conhecimentos de um passado social e de um presente acabado pela falta de prospecção para a morte. (PASTORE, 2016, p. 28)

Fazendo uma relação com o escrito acima, podemos concluir que, as pesquisas cemiteriais vêm se desenvolvendo, inclusive com o surgimento da Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais (ABEC), cujos sócios se reúnem a cada dois anos, para apresentar e debater novidades no ramo das pesquisas e afins. Todavia, não se encontram trabalhos que contemplem a tríade já mencionada anteriormente: cemitério-patrimônio-educação. Face ao exposto, retomei a ideia já citada nos primeiros parágrafos, de que o cemitério é um museu a céu aberto. Portanto, para entender a tríade cemitério-patrimônio-educação, acabei fazendo uma adaptação e relacionei a necrópole, como um museu, ficando então, a tríade: museu-patrimônio-educação. Assim, toda vez que eu lia museus, eu refletia como seria isso passado ao campo santo. Dessa forma, o trabalho ganhou embasamento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Thiago Nicolau de. **Túmulos Celebrativos de Porto Alegre: Múltiplos Olhares sobre o Espaço Cemiterial (1889- 1930)**. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2006.

ARIES, Philippe. **L'Homme devant la mort**. Paris. Editions du Servil, 1977.

BARROSO, Vera Lucia Maciel. Educação patrimonial e ensino de história: registro, vivências e proposições. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. **Ensino de História: Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: ANPUH/RS, 2010.

BASTIANELLO, Elaine Maria Tonini. **Os monumentos funerários do Cemitério da Santa Casa de Caridade de Bagé e seus significados culturais: memória pública, étnica e artefactual (1858-1950)**. Dissertação (Mestrado em Memória e Patrimônio Cultural) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BAYARD, Jean Pierre. **O sentido oculto dos ritos mortuários**. São Paulo: Paulus, 1996.



BELLOMO, Harry Rodrigues (org.). **Cemitérios do Rio Grande do Sul (arte-sociedade-ideologia)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. **Estatuária e Funerária**. Porto Alegre: EDIPUCRS: 1988.

DOBERSTEIN, Arnaldo Walter. **Estatuários, catolicismo e gauchismo**. Porto Alegre: EDIPUC, 2002.

_____. **Porto Alegre 1900-1920: estatuária e Ideologia**. Porto Alegre: SMC, 1992.

DULLIUS, Weber Mabilde; PETRY, Hugo Egon. **Cemitérios das Colônias Alemãs no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Gráfica Metrópole, 1985.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario de Souza. (orgs.) **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRAGA, Hilda Jaqueline. A cidade como documento no ensino de história. In: POSSAMAI, Zita Rosane. **Leituras da Cidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. **Políticas Patrimoniais no Brasil: impasses e realizações**. Patrimônio Histórico e Cultural. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

GIL, Carmem Vargas. **Educação Patrimonial: Percursos, Concepções e Apropriações**. Canoas: Unilasalle, 2014.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário; (orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2007.

HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, 2006.

HINKELAMMERT, Franz. **As armas ideológicas da morte**. São Paulo: Edições Paulinas, 1983.

HORTA, Maria de Lourdes (org.). **Guia de Educação Patrimonial**. Rio de Janeiro: Museu Imperial, 1999.



LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: UNICAMP, 1990.

LENSKIJ, Tatiana (org.). **A Memória e o Ensino de História**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

NORA, Pièrre. Entre memória e história: o problema dos lugares. **Projeto História**: Revista de Estudos Pós-Graduados de História, PUCSP, São Paulo, v. 10, dez. 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

PASTORE, Maria Cristina. **Procedimento invertido**: O Ensino de História a partir das inquietações de jovens estudantes sobre a morte na aula-visita ao cemitério. Dissertação (Mestrado em História, Pesquisa e Vivências de Ensino-Aprendizagem) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande: 2016.

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

POSSOMAI, Zita Rosane. O patrimônio e o conhecimento histórico. In: LENSKIJ, Tatiana (org.). **A Memória e o Ensino de História**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

RIGO, Kate. **Vamos começar pelo fim?** São Paulo: CHIADO, 2016.

RODRIGUES, Claudia. A secularização da morte no Rio de Janeiro oitocentista. In: RODRIGUES, Claudia; LOPES, Fábio Henrique (org.). **Sentidos da morte e do morrer na Ibero-América**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.

RODRIGUES, Cláudia. **Lugares dos mortos na cidade dos vivos**: tradição e transformações no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1997.

VALLADARES, Clarival. **Arte e sociedade nos cemitérios brasileiros**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Conselho Federal de Cultura, 1972.



Imagem e Narrativa como fontes no ensino da história regional: o relato de uma experiência

Maria Alayde Alcantra Salim

Introdução

Durante o período que atuei como professora de História na educação básica, mantive especial interesse pela discussão relativa à inserção de temas sobre a História do Espírito Santo nos currículos escolares. Ciente do lugar secundário destinado ao estudo da História Local, desenvolvi pesquisas com o objetivo de promover a reflexão sobre o tema, bem como o desenvolvimento de metodologias de ensino e a produção de material didático destinados ao estudo de temáticas locais nessa esfera educacional (SALIM,2001). O presente artigo apresenta uma dessas experiências didáticas desenvolvida na disciplina de História com as turmas do sétimo ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Vitória. Os principais temas de estudo para essa etapa do ensino fundamental são “As Grandes Navegações” e a “A colonização da América e especialmente do Brasil”. No ensino de História perdura ainda hoje uma prática arraigada de focalizar a História do Brasil como o desdobramento da História Europeia, assim o Brasil entra “em cena” como decorrência de fatos e de ações protagonizados pelas nações europeias. Procurando romper com essa perspectiva do ensino de História, no desenvolvimento desta experiência de ensino como em outras ocasiões, elegi como temas geradores de estudos os conteúdos relativos à História do Brasil e especialmente à História Local, atribuindo a essas temáticas um lugar de centralidade no ensino. Assim, esse trabalho foi guiado por dois objetivos centrais: promover a circulação e o estudo de temas relativos à História do Espírito Santo no ensino fundamental e atribuir um lugar de centralidade aos temas da História do Brasil e da História Local.

Desenvolvimento do trabalho: orientações teóricas e metodológicas

No estudo do tema geral sobre o processo histórico da ocupação do território brasileiro e os decorrentes impactos para a população nativa e o para o meio ambiente, focalizamos especificamente a região do Rio Doce no norte do Espírito Santo. Partimos do reconhecimento da degradação ambiental verificada nessa região na atualidade para, a partir desta questão do presente, compreender o processo histórico que provocou estas transformações no espaço geográfico focalizado no estudo. Na reflexão das relações que envolvem o passado e o presente Bloch (2001, p.24) observou que os temas do presente condicionam e delimitam o retorno



possível ao passado, uma vez que: “O presente bem referenciado e definido dá início ao processo fundamental do ofício do historiador: compreender o presente pelo passado e, correlativamente, compreender o passado pelo presente”. Benjamin (1997) também discutiu em sua teorização as relações passado/presente, para o autor o passado não é algo estanque/acabado, ao contrário, o passado apresenta-se como obra inacabada, sobre o qual o historiador deve trabalhar a partir de seu próprio presente. Benjamin (1997, p.46): “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento do perigo”.

Assim, o primeiro momento do trabalho consistiu na realização de uma pesquisa histórico-documental para seleção das fontes que subsidiaram o estudo do tema. O material selecionado foi integrado principalmente por textos narrativos e imagens produzidos por naturalistas estrangeiros, engenheiros, autoridades governamentais que percorreram e descreveram a região no período focalizado, como: *Viagem ao Brasil* -Maximiliano – 1816; *Viagem ao Espírito Santo* de Saint-Hilaire – 1818; *Viagem a Província do Espírito Santo* de Biard – 1858; *Diário de Viagem* – D Pedro II – 1860; *Geologia e Geografia Física do Brasil* – Charles F Hartt –1865-1867; *O Desbravamento das Selvas do Rio Doce* - Professor Ceciliano Abel de Almeida – 1905; *Rio Doce: impressões de uma época* – Salm de Miranda – 1949.

Apresentação do material selecionado

O meio físico, a fauna, a flora e também as pessoas que aqui viviam despertaram grande interesse e curiosidade entre os europeus desde a chegada dos navegadores *ao novo mundo* , deste modo, muitos estudiosos enviados pelos governos e universidades ou mesmo por iniciativa própria vieram conhecer e estudar essa terra. Muitos desses viajantes percorreram desde o século XVI o território do Espírito Santo. Destacamos entre eles: Jean de Lèry, em 1578; Pero Gandavo em 1570; Maximiliano em 1816; Auguste Saint-Hilaire, em 1818; Auguste François Biard, em 1858; Jean-Jacques Tschudi, em 1866; Charles Frederick Hartt, em 1870; e a princesa Tereza da Baviera, em 1888. O maior número deles esteve aqui no século XIX, apoiado por interesses econômicos e beneficiados pela abertura dos portos. Esses viajantes, filiados ao enciclopedismo e ao ideal romântico, chegavam ansiosos pelo encontro com a natureza desconhecida e principalmente movidos pela curiosidade do contato com os povos nativos. Dentre os viajantes citados utilizei especificamente os textos narrativos de Auguste Saint-Hilaire, Maximiliano Alexandre Philipp, Auguste François Biard e Charles F Hartt . Além do Diário de Viagem do imperador D. Pedro II e dos relatos dos engenheiros Ceciliano Abel de



Almeida e Salm de Miranda. A seguir realizarei uma breve apresentação destes autores e de suas produções.

Auguste Saint-Hilaire, botânico francês, esteve no Brasil entre 1816 e 1822. Nesse período, percorreu grande parte da costa brasileira, colhendo informações zoobotânicas para o Museu de História Natural de Paris. Chegou ao Espírito Santo em 1818 e visitou todas as cidades e vilas que nesse período estavam restritas a uma estreita faixa litorânea que se estendia da Vila do Itapemirim até a desembocadura do Rio Doce. Saint-Hilaire, além de descrever detalhadamente cada povoação, destacando o número de habitantes e casas, os tipos de construções, os costumes, a economia, também teceu considerações sobre a história da capitania desde a chegada do primeiro donatário. Para tanto, utilizou as informações de vários historiadores da época e dos viajantes que haviam passado antes dele pela capitania. Em seus relatos, também podemos obter importantes informações sobre os aspectos naturais da província, além de relatos dos confrontos envolvendo os povos indígenas, os colonos e os representantes do governo provincial.

O príncipe alemão Maximiliano Alexandre Philipp chegou ao Brasil em 1815, aqui permanecendo até 1817. Nesse período formou uma comitiva com outros dois naturalistas e, partindo do Rio de Janeiro, percorreu todo o litoral do Espírito Santo e o litoral e o interior do sul da Bahia. O trabalho de Maximiliano, entre todos os produzidos por naturalistas estrangeiros, ocupa um lugar de relevo, considerando sua importância tanto na Zoologia quanto na Etnografia. A riqueza das descrições e a qualidade da escrita fazem dessa obra uma leitura imprescindível para todo historiador interessado na História do Brasil e do Espírito Santo.

Biard, renomado pintor francês de sua época, esteve no Brasil durante dois anos, de 1858 a 1860. A vinda para o Brasil foi motivada, principalmente, pelo seu desejo de conhecer e ter como modelos os índios. Com esse intuito, partiu para o Rio de Janeiro e, ao chegar, sofreu profunda decepção por não encontrar ali “índios de verdade”. No Rio, foi informado de que havia uma região na província do Espírito Santo, onde era possível encontrar índios em “estado natural”. Assim, Biard deixou o Rio de Janeiro e veio instalar-se nas florestas de Santa Cruz. Nessa região, permaneceu por cerca de seis meses, convivendo e retratando os índios Tupinikin e Aimorés.

Charles Frederick Hart, geólogo e desenhista canadense, passou por território brasileiro no período de 1865-1867 integrando a expedição de Thayer. Aliava conhecimento científico com sensibilidade artística, que o levou a produção de um rico material iconográfico que retrata



diversos aspectos do território e da sociedade brasileira e capixaba.

D. Pedro II no ano de 1859 acompanhado da imperatriz e de um pequeno séquito, realizou uma viagem percorrendo as seguintes províncias: Salvador, Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Sergipe e Espírito Santo (ROCHA,2008). Aportou no Espírito Santo a 26 de janeiro de 1860 e partiu no dia 9 de fevereiro do mesmo ano. Nesse período percorreu as principais vilas da província (não foi apenas a São Mateus por provável receio de uma epidemia de varíola que no ano anterior causou um grande número de mortes). Nessas viagens produziu um diário com inúmeras observações sobre o território e a população, que constitui uma importante fonte de pesquisa.

O engenheiro Ceciliano Abel de Almeida trabalhou na Região do Rio Doce na ocasião da construção da ferrovia Vitória-Minas no ano de 1905. Cerca de cinquenta anos depois publicou um livro intitulado “O desbravamento das Selvas do Rio Doce”. Nessa obra de fundamental importância para a historiografia capixaba, relata as experiências que viveu no período que trabalhou na ferrovia, focalizado a destruição da mata nativa e o extermínio de grupos indígenas.

E por fim, Salm de Miranda, engenheiro e Coronel do Exército brasileiro, que no final da década de 1940, a serviço das forças armadas, percorreu a região do Rio Doce nos estados do Espírito Santo e de Minas Gerais. O trabalho resultou na publicação do livro Rio Doce: impressões de uma época, uma rica narrativa dos aspectos físicos e sócias da região. Os textos selecionados compreendem um período que se estende dos primeiros anos do século XIX até meados do século XX, assim a partir da leitura e do estudo de trechos deste material focalizamos o processo de degradação ambiental e os conflitos com as populações indígenas que se desenrolaram neste espaço de tempo.

A organização do trabalho com os textos narrativos

Apresentarei a seguir alguns momentos do trabalho com o objetivo de exemplificar como foi organizado o estudo dos textos narrativos e quais as informações que este material de leitura forneceu para a compreensão do tema focalizado. Iniciamos com o relato de Saint-Hilaire que traça um quadro geral da capitania do Espírito Santo, demonstrando que as vilas e cidades estavam restritas á uma estreita faixa de terra litorânea e o interior era coberto por densas florestas onde habitavam as populações indígenas. Observando ainda, que nesse período o Rio Doce era o limite norte da província:



A atual Província do Espírito Santo apenas contém três quartos da antiga capitania do mesmo nome e se estende, pouco mais ou menos, de 19°31' até 20°16'. Limitada ao sul pelo Rio Cabapuana (Itabapoana), prolonga-se ao norte até o território de Porto Seguro, do qual a separa o Rio Doce. Se, porém, esta província abrande no comprimento uma extensão de cerca de 38 léguas de costa, sua largura é, em alguns lugares, reduzida a uma faixa estreita e arenosa; sobre nenhum ponto suas dependências verdadeiras avançam no lado de leste tanto quanto na Vila da Vitória e, mesmolá, não se acha qualquer cultura a mais de 8 léguas do mar. A Província do Espírito Santo oferece, portanto, só uma faixa estreita que, em termo médio, não tem, provavelmente, mais de quatro léguas de largura. Para além se acham imensas florestas, que se confundem com as de Minas Gerais e servem de abrigo às tribos errantes dos Botocudos, sempre em guerra com os portugueses. (1974, p.13).

As narrativas desses viajantes mostram que o território da província do Espírito Santo no início do século XIX era quase tido coberta por uma densa floresta. O relato de Maximiliano sobre a região do Rio Itabapoana evidencia a riqueza da fauna dessa região:

Durante a nossa estada em Muribeca (antiga fazenda jesuítica), fizemos diversos acréscimos às coleções de história natural. Nas grandes matas e alagadiços das margens do Itabapoana, faz ninho o pato almiscarado. Essa linda ave, caracteriza-se pelas carúnculas nuas e vermelho-anegradas em redor dos olhos e do bico; a plumagem é toda negra, mais ou menos lustrada de verde e púrpura. O macho velho é muito grande e pesado, e tem a carne um pouco dura; os novos, porém, constituem um bom prato, sendo, por isso, bem servido ao caçador. Três escravos negros se ofereceram para caçar conosco; demos-lhes espingardas, pólvora e chumbo, e toda pó toda tarde caçamos íbis, patos, a garça real, garças brancas grande e pequena. Num passeio rio acima encontramos lontras e também jacarés. Nas matas reboavam os berros do macaco roncador e a voz forte do sauí-açu. Os caçadores mataram em pouco tempo quatro ou cinco desses belos macacos. Entre as aves destacava-se uma bonita espécie de pica-pau. (1989, p. 127).

Nesse trecho é possível observar a mentalidade predatória dos viajantes, preocupados em recolher o maior número de espécies possível para abastecer os museus de história natural da Europa. Já no norte da província, ao subir o Rio Doce em direção à Linhares, mais uma vez o viajante chama a atenção para a exuberância das matas do Rio Doce:

A estada no rio Doce foi, sem dúvida, uma das etapas mais interessantes das minhas viagens pelo Brasil; porque, à margem desse rio de cenários tão soberbos e tão notável do ponto de vista das riquezas naturais, tem o naturalista muito com que se ocupar e experimentar as mais variadas e agradáveis emoções. Toda via, os frutos de nossas pesquisas teriam sido muito maiores, caso pudéssemos percorrer sem impedimento e perigo, essas florestas ainda inexploradas... Todas as madeiras de lei aí se encontram: jacarandá, oiticica, jequitibá, vinhático, cedro, ipê, peroba, pau-brasil, etc (1989, p.162).

Outra questão que pode ser observada nessas narrativas diz respeito aos violentos conflitos envolvendo os povos indígenas que habitavam o interior da província, *principalmente os Botocudos*, os moradores das vilas e o governo provincial, intensificados com a ocupação do interior verificada a partir do início do século XIX. Enquanto as tribos indígenas resistiam à invasão de suas terras o governo português declarava a “guerra justa” contra esses povos. Esse ambiente de uma verdadeira guerra era vivenciado em todo território da província.



Maximiliano ofereceu uma detalhada descrição de um dos episódios desse conflito no norte da província:

A tribo dos Botocudos vagueia nas florestas, à beira do Rio Doce, até as nascentes deste na capitania de Minas Gerais. Esses selvagens têm oferecido até agora obstinada resistência aos portugueses. Se algumas vezes se mostraram amigáveis em certo lugar, cometeram excessos e hostilidades em outro; daí nunca ter havido um entendimento duradouro entre eles. Muitos anos atrás havia um posto militar de sete soldados a oito léguas Rio Doce acima, no local onde hoje se ergue a população de Linhares; esse posto estava guarnecido com uma peça de canhão para proteger a projetada estrada nova para Minas. A peça, a princípio, manteve os selvagens à distância, mas, à proporção que foram conhecendo melhor os europeus e suas armas, os temores desapareceram. De uma feita assaltaram repentinamente o quartel, mataram um dos soldados, e teriam também massacrado os outros, se estes não tivessem fugido e escapado pelo rio, tomando uma canoa, que aconteceu justamente vir chegando com a salvação. Não podendo alcançá-los, os selvagens encheram o canhão de pedras e retiraram-se para as selvas. Depois desse fato, o último ministro de Estado, conde Linhares, declarou-lhes guerra formal, numa proclamação bem conhecida; ordenou que os postos militares já estabelecidos à margem do rio Doce fossem reforçados e que se instalassem outros, a fim de proteger os estabelecimentos dos europeus e as comunicações com Minas através do rio. Desde então não se deu trégua aos Botocudos, que passaram a ser exterminados onde quer que se encontrassem, sem olhar idade ou sexo; e só de vez em quando, em determinadas ocasiões, crianças muito pequenas foram poupadas e criadas. (1989, p.153)

A resistência dos escravos também foi alvo das observações dos viajantes, Maximiliano forneceu um relato de um interessante movimento de rebelião escrava em Guarapari. A leitura desse relato propicia a discussão sobre a origem das comunidades quilombolas que atualmente estão localizadas em várias regiões do território capixaba.

A vila de Guarapari tem cerca de 1600 habitantes. As ruas não são pavimentadas, tendo apenas medíocres calçadas junto das casas, que são pequenas e quase todas de um só andar. O lugar é, de modo geral, pobre; na vizinhança, porém, existem grandes fazendas. Uma delas com quatrocentos escravos negros, é denominada Fazenda de Campos, e outra, com duzentos negros, Engenho Velho. Quando o último proprietário daquela morreu, sobreveio uma desordem geral: os escravos se revoltaram e cessaram o trabalho. Um padre informou aos herdeiros em Portugal o estado de ruína da propriedade, e ofereceu-se para restaurar a ordem se lhe dessem uma parte da fazenda. Assim se combinou, mas o cabeça dos escravos mataram-no na cama. Armaram-se e formaram nessas florestas uma República Negra que não foi fácil submeter. Tomaram posse da fazenda, viviam livres e caçavam no mato. Ao mesmo tempo, os escravos da Fazenda Engenho Velho também se libertaram. (1989, p.139).

Biard (1986), quase meio século depois, observou o desmatamento na região da foz do Rio Doce e a extração do jacarandá pelo italiano Tabachi, porém ao subir o Rio a matas retornavam com sua exuberância: “A natureza, longe de ser virgem, já tinha sofrido grandes modificações, mas subindo o rio encontrei as florestas virgens tão desejadas” (p.40). Nesse período a dura guerra contra os botocudos já havia minado consideravelmente a resistência indígena, permitindo o contato do pintor francês com um grupo desses indígenas. No relato de Biard podemos identificar a tentativa dos indígenas de reivindicar junto ao governo provincial o direito à posse de terras:



Nesse dia eu estava na tenda, de joelhos, trabalhando, quando ouvi vozes; havia gente falando com Manoel. Qual não foi minha surpresa quando, pondo a cabeça à porta, vi, ao invés de algum caçador com seu fuzil, como acontecia às vezes, uma dúzia deselvagens botocudos, de lábios deformados e orelhas de meio pé de comprimento. Esses botocudos voltavam de Vitória, onde estiveram em delegação junto ao presidente da província. Entraram completamente nus na cidade; logo receberam camisas e calças, bem como algumas ferramentas, ouviram belas palavras e promessas magníficas, que não eram porém para levar a sério, e foram despachados (1986, p.43)

No ano de 1860, D. Pedro II identificou em seu diário as fazendas e sítios e o desmatamento das matas na região do Rio Doce, contudo ao depois de subir um pouco mais no rio afirmou: “Há muito tempo que não vejo nenhuma casa em qualquer das margens”. O Imperador, como Biard, também teve um breve contato com os botocudos:

Apareceram os botocudos alguns com beijo e orelhas furadas, e uma velha com um tremendo batoque no beijo e outra de menos idade com batoques no beijo e nas orelhas. Palavras colhidas da língua, do branco que chama-se Benjamin Antonio de Matos. Índios Mutu (nak-ne-nuk), Rio Doce, (Munhan-uatu), Rio (Uatú), Macaquinho de cara branca (Anhikhnik), Fumo (Angnang) .

O geólogo canadense, em meados da década de 1860, foi mais um a enaltecer a grandiosidade das florestas do Rio Doce: “em parte alguma do Brasil, nem mesmo no Pará, vi uma floresta mais exuberante do que a do Rio Doce. (1989, p.120). Contudo as marcas do desmatamento já era cada vez mais perceptível:

“O jacarandá que outrora abundava ao longo do Rio, mas que presentemente, tem sido extensivamente cortado para exploração, para ser encontrado de tamanho suficiente para o corte, deve ser procurado a alguma distância do rio. “(1989, p.122.)

Passamos para o início do século XX com o livro *O desbravamento das selvas do Rio Doce*, publicado da década de 1950, narra a infância do autor em São Mateus e sua experiência como engenheiro da ferrovia Vitória-Minas no ano de 1950. Ao lembrar dos tempos de infância na fazenda dos pais localizada as margens do Rio Cricaré, o autor registra os vestígios da guerra contra os botocudos no final do século XIX.

João e Luís, rapazes esquisitos, freqüentavam a choupana de meus pais. Eram os caboclos. Foram criados pela minha avó, eram órfãos. Perderam pai e mãe que usavam botoques, e morreram quando a maloca investiu contra uma fazenda, situada rio acima. (1959,p.3)

Em outro momento da narrativa, relembra o ataque indígena contra o barco que estava com o pai: o ataque, de instante a instante, intensificava-se. As flechas enchem o rio e já estaríamos ensangüentados, e quiçá mortos, se os agressores se houvessem postados na ribanceira. (1959 p.204).



O novo contato com os botocudos ocorreu quando estava trabalhando como engenheiro na construção da ferrovia Vitória-Minas na região do Rio Doce. No relato do autor é possível perceber o estado de aniquilamento e fragilidade dos indígenas que já não ofereciam a brava resistência registrada pelos viajantes no início do século XIX:

Seis ou oito bugres com seus curumins, sem cerimônias, penetraram a casa, devassaram-na, assenhoravam-se daquilo de que se agradaram... após nossa chegada surgem os homens indígenas que com as mulheres, num linguajar desconhecido, parecem repetir os mesmos pensamentos, ressaltados por abundante gesticulação. No meio da confusão, despontam palavras em um português estropeado: dineo e fome... e sem ênfase, esmorecidos, famintos, os pobres tristes e vencidos.(1989, p.197)

O relato do engenheiro Ceciliano Abel de Almeida também nos possibilitou acompanhar o processo de degradação ambiental do Rio Doce. Inicialmente o autor nos mostra que ainda no início do século XX as florestas do Rio Doce conservavam a sua grandiosidade:

Em 1905 chegamos ao Rio Doce como engenheiro da E de F Vitória a Minas. A região das matas desconhecidas continuava indevassável. Pouco se havia transformado em confronto com as informações de Maximiliano, Saint-Hilaire e Hartt e outros.(1959, p.4)

Contudo diversos fatores como a expansão da lavoura e a construção da ferrovia cada vez mais alterava o cenário nativo:

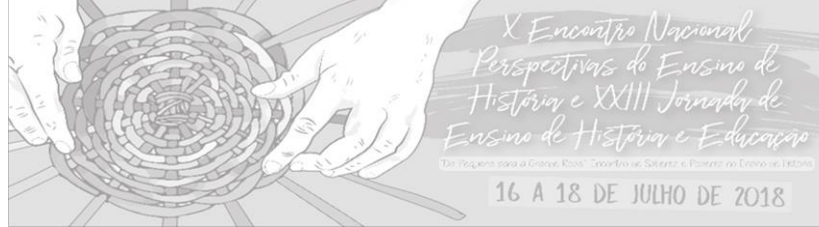
Vimos o fogo carbonizar gigantes troncos de árvores seculares, labaredas nelas se enroscarem, como serpentes endoidecidas, subirem e projetarem-se além de suas grimpas. Estarrecemo-nos diante da queda do velho Jequitibá, devorado pelo incêndio que lhe destruiu a base. Após a devastação ocasionada pela carreira das chamas desembestadas, alguns troncos ficavam ainda fumegando. A terra havia recebido o batismo do fogo destruidor. O solo empobrecia-se. A erosão aumentava. A fauna decrescia.(1959, p.6)

Cerca de quatro décadas depois dos registros de Ceciliano Abel de Almeida, o Coronel Salm de Miranda denunciou em seu relato a devastação da floresta com a produção cafeeira, a pecuária e a extração de madeira:

Para que florescessem os cafezais e houvesse pastos onde crescesse o gado, fora preciso investir contra a mata e vencê-la. Primeiro tirar a peroba, depois brocar a mata e derrubá-la, para então lançar contra ela o mais terrível e perigoso aliado, o fogo.(1949, p.55)

E continua destacando a devastação de árvores seculares e o processo de desertificação do solo:

E a mata vai tombando, copas gigantes batendo-se ao solo, longos e nodosos troncos deitando-se vencidos, uns desordenadamente sobre os outros, arrastando grossos cipós que as entrelaçam, só ruínas ficam de pé, nos tocos baixos, eriçados de farpas enormes e pontudas. Terminada a derrubada, espera-se que murche pelo menos três meses para poder aceitar o fogo. Sai o jacarandá desde o tempo do Brasil Colônia, sai o cedro,



sai a peroba, o jequitibá, as canelas de múltiplas variedades, toda gama das madeiras de lei.... Em compensação fica o deserto. (1949, p. 55)

Ao final do trabalho com esse material foi possível perceber as transformações ocorridas na região ao longo de aproximadamente um século e meio, analisando com o desenvolvimento econômico alterou a paisagem natural e determinou o extermínio das populações indígenas.

Para finalizar

Neste artigo, procurei exemplificar, a partir do relato de um trabalho com alunos, as diferentes possibilidades metodológicas para o ensino da história, que ultrapasse o uso restrito de livros didáticos. O trabalho com imagens e textos narrativos mostrou-se capaz de conferir uma nova dinâmica ao ensino de história, na medida em que contribuiu para evidenciar com maior clareza a historicidade das ações humanas. Contudo não encerram em si a superação dos problemas no ensino da história.

O desenvolvimento de novas propostas metodológicas constitui um processo complexo que, se não for realizado com o devido rigor, poderá comprometer a qualidade do ensino. Não podemos desconsiderar que a aplicação de novas metodologias requer a presença e a mediação do professor em todo o processo. Sendo assim torna-se imprescindível tenha clareza a respeito dos pressupostos metodológicos que norteiam tais propostas. No entanto, a nossa realidade profissional nos mostra que grande parte dos professores não tem acesso à discussão teórica que marca atualmente o campo da produção historiográfica.

Atualmente, podemos constatar que, se, por um lado prevalecem, na produção acadêmica e nas propostas curriculares relacionadas com a área de história, procedimentos metodológicos inovadores direcionados ao ensino, por outro as políticas educacionais dificultam cada vez mais a participação ativa dos professores no encaminhamento dessas propostas. Sendo assim, o professor perde seu poder de tomada de decisão, passando a desenvolver metodologias já projetadas. Essa situação faz com que tais propostas permaneçam como meros discursos, não conseguindo repercussão na realidade escolar

Acreditamos que a dissociação entre o trabalho do professor e o processo de construção do conhecimento histórico constitui o ponto crucial em qualquer discussão sobre o ensino de história. As mudanças no ensino de história, como na educação de maneira geral, só poderão ocorrer quando o professor passar a ocupar o lugar de produtor na elaboração e no direcionamento de programas e metodologias de ensino, traçadas a partir do posicionamento teórico e dos objetivos do professor, bem como da realidade escolar na qual atua.



Com relação especificamente à história local, ficou evidenciada a importância do seu enfoque no ensino da história. Em primeiro lugar, o estudo da história, a partir do enfoque dos aspectos históricos e culturais locais, é capaz de propiciar ao aluno uma melhor compreensão dos temas mais genéricos, tornando tais temas menos abstratos e mais próximos da percepção dos alunos, considerando que a utilização de tais referenciais nos possibilita vivenciar de maneira mais concreta no ensino, o processo de construção do conhecimento histórico.

Finalizando, é preciso afirmar a importância de aliarmos a atividade de pesquisa ao ensino da história. O fato de o professor tornar-se autor de sua prática, produzindo, a partir do estudo e da pesquisa, o seu material didático, é capaz de proporcionar uma nova dinâmica na concepção do processo de ensino/aprendizagem. Uma nova dinâmica que nos permita superar uma concepção deste processo baseada na reprodução mecânica de conhecimentos pré-prontos.

Benjamim (1996, p. 89), em um artigo que discute o programa pedagógico do marxismo, ressalta que, em geral, concebemos o processo de aprendizagem unicamente como *fonte de desprazer*. Segundo o autor, isso acontece quando no ensino as ações humanas são apresentadas de forma *mecânica, insubstituíveis e incapazes de resistências e mudanças*. Ao contrário, o processo de aprendizagem torna-se agradável, quando evidencia que o *homem pode ser conhecido e, principalmente, pode conhecer*.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Ceciliano Abel de. *O Desbravamento das Selvas do Rio Doce*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1959.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996

BIARD, J. F. *Viagem a Província do Espírito Santo*. Vitória, 1986.

HARTT Charles F. *Geologia e Geografia Física do Brasil*. São Paulo: Coleção Brasileira, 1989.

MIRANDA, Salm de. *Rio Doce: impressões de uma época*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1949.

SAINT-HILAIRE. *Viagem ao Espírito Santo e Rio Doce*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.



SALIM, Maria Alayde Alcantara. O lugar do professor no ensino da história. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória: UFES, 2001

SIMÕES, Regina H. S; FRANCO, Sebastião P.; SALIM, Maria A . A . Ensino de história: seus sujeitos e suas práticas. Vitória: GM gráfica e editora, 2006.

WIED, Maximiliano. Viagem ao Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.



Ensino de história regional e a invenção do herói: a questão dos usos públicos da história

Miriam Bianca Amaral Ribeiro

RESUMO

Nesse trabalho, trouxemos a discussão sobre a produção e ensino de uma história estabelecida como oficial sobre a construção e transferência da capital de Goiás, aliada à invenção imagem do herói moderno e fundador de Goiânia, materializada na pessoa de Pedro Ludovico Teixeira. A investigação está levantando os registros na memória coletiva, nos livros didáticos e paradidáticos, nos veículos de comunicação de massa que tratem desta produção, sua reprodução e seu ensino. Temos observado esse movimento como objeto da ação pedagógica dentro e fora da sala de aula. Esse trabalho compõe os resultados parciais da pesquisa intitulada “Cultura Histórica e História Ensinada – Goiás (1934-2005)”, em andamento em andamento sob nossa coordenação, vinculada ao DHUCA – Diálogos Humanidades, Ciência e Aprendizagem, Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciências Humanas, da Faculdade de Educação da UFG. Neste texto, apresentamos a discussão da invenção dos heróis na história escrita e não escrita sobre Goiás, focando, mais diretamente, a produção de Pedro Ludovico como um desses heróis produzidos e reproduzidos dentro e fora das salas de aula.

A pesquisa em questão está levantando, sistematizando e problematizando a história ensinada em Goiás, considerando o período 1934/2005. Tendo como referência o conceito de cultura histórica, estamos trabalhando a articulação entre História do Brasil e de Goiás, História da Educação e a História da História Ensinada. Isso é possível a partir da consideração da existência de uma história ensinada dentro e fora da sala de aula, o que leva ao exame da escola existente em Goiás e da história nela ensinada, em todos os níveis de escolaridade, assim como a história ensinada a quem jamais adentrou um recinto dessa natureza, mas percorre as ruas da cidade, assiste ou participa de desfiles, eventos e celebrações, ouve salvas de tiros ou badaladas comemorativas dos sinos, observa monumentos, leu ou ouviu notícias de jornal e seus comentários, ou descansou em feriados por datas históricas comemorativas. Interessa discutir as relações entre história ensinada, escrita da história, o uso público da história e a constituição e afirmação de projetos de região e nação. A pesquisa em curso está, por exemplo, realizando entrevistas com transeuntes que circulam o entorno da estátua de Pedro Ludovico, instalada atualmente na Praça Cívica, em Goiânia, para coletar os registros das pessoas, aleatoriamente, sobre quem é e o que fez esse personagem na história regional ou assim também entrevistando as visitantes da Feira LUDOVICA Noivas, promovida pela revista de mesmo nome, mensalmente publicada pelo Jornal O Popular. A história ensinada no Brasil, desde sua constituição como disciplina, instituiu-se como componente do projeto de invenção, afirmação e propagação da nação, compondo a prática formativa da cultura histórica que atingiu a sala de aula e muito mais que ela. Por isso, discutir a história do ensino de história, a nosso ver, implica relacionar o ensino de história ao conceito de cultura histórica. Interessa-nos, sobretudo, o modo como a sociedade refletiu sobre a construção dessa cultura das lembranças históricas no Brasil e as tarefas do historiador e professor nesse processo. Nosso suporte teórico foi colhido junto



a Jaques Le Goff, de quem nos valemos do conceito de Cultura Histórica. Há um saber do passado que pertence ao homem comum e que se organiza e reproduz para além dos muros da academia. Nessa perspectiva, podemos incluir distintas manifestações culturais como o teatro, a imprensa, as comemorações, as deferências aos mortos considerados inesquecíveis pela sua intervenção na história da nação, os programas escolares, os feriados oficiais, entre tantas outras formas de se referir ao passado que podem ser encontradas no cotidiano.

Assim, o que dizemos, comemoramos, o que lembramos e ensinamos dentro e fora da escola, das aulas de história, o que escrevemos e lemos nos jornais, o que transformamos em monumento, o nome que damos às ruas, o que selecionamos para lembrar ou esquecer, como e por que lembrar ou esquecer, tudo isso elabora, dissemina e institui uma cultura histórica, um pensar coletivo sobre o passado, que, voltamos a afirmar, compõe campo de disputa que inclui o uso público da história. Falta ainda dizer que aqui temos considerado as relações entre tempo presente e tempo passado como componentes de um mesmo projeto de escrita da história, porque registrar (o que e como registrar) a história em andamento também compõe esse mesmo projeto em elaboração simultânea aos acontecimentos.

Entre as questões que nos movem estão inquietações trazidas pelas contradições entre a produção acadêmica e historiográfica, já amadurecida pelos anos de pesquisa sobre o processo de construção e transferência da capital de Goiás, seu contexto e conflitos. Essa produção colocou por terra o mito do ‘homem à frente do seu tempo’ mas, o que se tem observado é a reafirmação e atualização permanente dessa invenção. Também pretendemos problematizar as repercussões desta permanência nas intervenções pedagógicas relativas à história regional presentemente ensinada nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esse trabalho compõe os resultados parciais da pesquisa intitulada “Cultura Histórica e História Ensinada – Goiás (1934-2005)”, em andamento em andamento sob nossa coordenação, vinculada ao DHUCA – Diálogos Humanidades, Ciência e Aprendizagem, Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciências Humanas, da Faculdade de Educação da UFG. Neste texto, apresentamos a discussão da invenção dos heróis na história escrita e não escrita sobre Goiás, focando, mais diretamente, a produção de Pedro Ludovico como um desses heróis produzidos e reproduzidos dentro e fora das salas de aula.

A pesquisa em questão está levantando, sistematizando e problematizando a história ensinada em Goiás, considerando o período 1934/2005. Tendo como referência o conceito de cultura histórica, estamos trabalhando a articulação entre História do Brasil e de Goiás, História da Educação e a História da História Ensinada. Isso é possível a partir da consideração da existência de uma história ensinada dentro e fora da sala de aula, o que leva ao exame da escola existente em Goiás e da história nela ensinada, em todos os níveis de escolaridade, assim como a história ensinada a quem jamais adentrou um recinto dessa natureza, mas percorre as ruas da



cidade, assiste ou participa de desfiles, eventos e celebrações, ouve salvas de tiros ou badaladas comemorativas dos sinos, observa monumentos, leu ou ouviu notícias de jornal e seus comentários, ou descansou em feriados por datas históricas comemorativas. Interessa discutir as relações entre história ensinada, escrita da história, o uso público da história e a constituição e afirmação de projetos de região e nação. A delimitação se deve ao fato de que em nosso trabalho de doutorado, intitulado *Cultura Histórica e História Ensinada em Goiás* (2011), estudamos o período que antecede ao aqui pretendido, compreendido entre 1846, ano da criação do Liceu de Goiás, primeira escola secundária criada em 1846 e instalada na capital da província em 1847, e 1934, ano da primeira publicação da obra *Goyaz Coração do Brasil*, de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro (1983). A iniciativa de Ofélia Sócrates constituiu a primeira experiência didática da área de história voltada para o ensino primário, pois a escrita da história local utilizada em sala de aula até então restringia-se à *Súmula de História de Goiás* (1932), escrita por Americano do Brasil, adotada para o curso normal na década de 1930. Interessa, portanto, prosseguir essa investigação de onde paramos, na ocasião do doutoramento, chegando até 2005, dois anos anteriores à publicação do livro didático de nossa autoria 'Redescobrimo Goiás: História e Sociedade, pela Editora FTD.

O debate sobre a História como disciplina e o ensino de História assume, aqui, a forma de problema. Quando e como a disciplina História se instalou nas escolas em Goiás, entre 1934 e 2005? Qual foi o perfil dos professores, que materiais usaram? Quem produziu esses materiais? Que programas seguiram? Que bases teóricas os influenciaram? Quem estudou História em Goiás ao longo deste período? Como se ensinou essa história para além da sala de aula? Como se aprendeu história? Quais memórias se construíram sobre a história ensinada em Goiás? Enfim, queremos saber o que se ensinou, quem ensinou, como se ensinou, por que se ensinou e também o que se aprendeu de História em Goiás.

Se houve um projeto nacional sob a tutela do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), apropriado, reescrito e atualizado ao logo da história da República no Brasil, resta indagar: a história ensinada, neste período, sob o controle de grupos locais e regionais, contradiz ou confirma esse projeto? Qual o significado da construção dessa ideia de nação em um estado considerado periférico? Como se articula a ideia de nação com a afirmação do poder local via ensino de História? Esses grupos se preocuparam em construir uma ideia de história que contribuísse para a sua afirmação e dominação? Como essa "História da nação" ou identidade nacional, como instrumento a serviço da construção da ideia de nação, se edifica em Goiás? A história de Goiás escrita e ensinada, contradiz ou comporta e reafirma essa ideia de nação,



inclusive se se considerarem as disputas locais entre os grupos hegemônicos? Quais contra hegemonias existiram neste percurso e que relações travaram com o ensino de história produzido dentro e fora das salas de aula?

Para essa investigação, inclusive para o texto que aqui apresentamos, conforme anunciamos, nos valemos do conceito de cultura histórica. A história ensinada no Brasil, desde sua constituição como disciplina, instituiu-se como componente do projeto de invenção, afirmação e propagação da nação, compondo a prática formativa da cultura histórica que atingiu a sala de aula e muito mais que ela. Por isso, discutir a história do ensino de história, a nosso ver, implica relacionar o ensino de história ao conceito de cultura histórica. Interessa-nos, sobretudo, o modo como a sociedade refletiu sobre a construção dessa cultura das lembranças históricas no Brasil e as tarefas do historiador e professor nesse processo.

Uma das primeiras contribuições significativas para a construção do conceito de cultura histórica veio de Jaques Le Goff, em *História e Memória* (LE GOFF, 1992). Nessa erudita obra, algumas páginas sobre a inovadora ideia de cultura histórica foram suficientes para abrir um debate que, desde então, percorre o mundo dos historiadores.

Le Goff refere-se ao conceito de “cultura histórica” como “o modo como os homens constroem e reconstroem seu passado, [afirmando que] o lugar que o passado ocupa nas sociedades é o que aqui me interessa” (LE GOFF, 1992, p. 47). As sociedades pensam sobre seu passado e expressam o que pensam; a forma como fazem isso é o que parece estar no centro das preocupações de Le Goff (1992), ao se apropriar do termo “cultura histórica”. Consideramos que aqui se encontra o ponto fundamental do debate teórico acerca do modo como cada sociedade representa o seu passado e que ensejou vasta produção teórica.

Há um saber do passado que pertence ao homem comum e que se organiza e reproduz para além dos muros da academia. Nessa perspectiva, podemos incluir distintas manifestações culturais como o teatro, a imprensa, as comemorações, as deferências aos mortos considerados inesquecíveis pela sua intervenção na história da nação, os programas escolares, os feriados oficiais, entre tantas outras formas de se referir ao passado que podem ser encontradas no cotidiano.

Assim, o que dizemos, comemoramos, o que lembramos e ensinamos dentro e fora da escola, das aulas de história, o que escrevemos e lemos nos jornais, o que transformamos em monumento, o nome que damos às ruas, o que selecionamos para lembrar ou esquecer, como e



por que lembrar ou esquecer, tudo isso elabora, dissemina e institui uma cultura histórica, um pensar coletivo sobre o passado, que, voltamos a afirmar, compõe campo de disputa que inclui o uso público da história (RICOUER, 2008). Falta ainda dizer que aqui temos considerado as relações entre tempo presente e tempo passado como componentes de um mesmo projeto de escrita da história, porque registrar (o que e como registrar) a história em andamento também compõe esse mesmo projeto em elaboração simultânea aos acontecimentos.

Se já não bastava elencar os fatos em uma crônica da história do Brasil, estavam postas as linhas gerais que os proveriam de um sentido, cumprindo o papel de ser uma explicação documentada e articulada “numa narrativa dotada de enredo, delineando com isso uma fisionomia própria para a nação em construção e inaugurando assim, um olhar distinto sobre as realizações do passado” (GUIMARÃES, 2000, p. 401). Von Marthius, então, sintetizou as linhas gerais que sustentariam a escrita da história do Brasil, constituídas por três elementos: a questão territorial, garantia de unidade, grandeza e da pretendida supremacia continental; a questão étnica tratada como garantia de civilização ‘europeizante’ e a consequente inserção na modernidade; a produção, devidamente documentada, de fatos e personagens, a serem constitutivos do referencial de conduta do povo brasileiro e de uma cronologia cada vez mais oficial.

Assim, a invenção dos heróis para construção de referências a reverenciar compõe o projeto oitocentista de escrita e ensino da história nacional, nos moldes do projeto de Von Martius (1982), da história do Brasil escrita por Varnhagen (2010), ensinada por Joaquim Manoel de Macedo (1871), no Colégio Pedro II e de lá, para todo o país.

Não é difícil constatar a eficiência e sobrevivência desta empreitada. Quem ensina história no Brasil convive com um emaranhado de grandes datas, grandes heróis e grandes fatos, que insiste em se colocar como um quase sinônimo de aula de história, mesmo diante de tantas discussões teórico-metodológicas como as que se acumularam ao longo das últimas décadas, na academia e na escola. Muitas salas de professores e mesmo salas de aula ainda são decoradas pelos imensos calendários com datas comemorativas que povoam o cotidiano da escola. Os professores, alunos, livros, planejamentos e tudo mais que envolve o projeto pedagógico da escola, ainda estão quase reféns das datas a serem comemoradas. O que estiver sendo desenvolvido em sala, costumeiramente é suspenso para dar tempo e lugar para preparação das comemorações das datas reconhecidas como históricas ou festivas. O conceito de bom professor



de história (e daí, de seus alunos) está ainda intimamente ligado à sua capacidade de armazenar e reproduzir dados, nomes, fatos, datas.

Ao lado dos calendários, não raramente, encontramos um painel de vultos nacionais. São desenhos ou retratos de homens, em geral vestidos com roupas que identificam seus cargos, feitos, funções ou patentes. Como já alinhavamos acima, isso não é um acaso e sim um projeto político elaborado nos meados do século XIX, quando, na pós - colônia e recém império, urgia elaborar um projeto de nação que convencesse a todos os membros da suposta e proposta nova nação – o novo homem brasileiro – que tínhamos o destino da grandeza. Um povo sem cultura e memória históricas oficiais poderia se achar capaz de elaborar histórias diversas, sob diferentes matizes e interesses, colocando em risco o trunfo da unidade política e territorial.

Fazia-se necessário e premente elaborar, sistematizar e ensinar uma história que fosse, ao mesmo tempo, suporte para a manutenção do poder imperial e instrumento a serviço do arrefecimento das lutas internas, dos movimentos sociais de toda ordem, que ameaçavam a execução do projeto de nação unificada. Essa tarefa foi cumprida pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e pelo Colégio Imperial D. Pedro II, que, respectivamente, inventaram e ensinaram a história encomendada pelo império. Em síntese, algumas datas foram inventadas para serem marcos temporais e políticos desta história, identificadoras de alguns grandes feitos somente realizáveis por alguns grandes homens que mereceriam 'entrar para a história' e serem reverenciados (Ribeiro, 2011).

De lá para cá, sempre que as forças hegemônicas do Estado Nacional precisam reunir forças para garantir a manutenção de seus projetos, o ensino de história é convocado para dar esse suporte, para elaborar o convencimento e favorecer o controle. Foi assim, então, no Império, foi assim no Estado Novo e na ditadura civil-militar instalada em 1964. Entender esse trajeto da história ensinada no Brasil nos ajuda a não reproduzir, nos dias de hoje, esses mesmos rituais.

Para que isso possa ser dito hoje, já faz um bom tempo que pesquisadores e professores tem se debruçado sobre esse objeto: o ensino de história. Longe da visão maniqueísta da história ensinada e de seus atores, aquela que identifica bons e maus, certos e errados, bonitos e feios, bandidos e mocinhos, trata-se de compreender os porquês. Não se trata de promover a substituição de heróis que hoje ainda ocupam as mentes, ruas, livros, paredes, majoritariamente estabelecidos pelo que se convencionou identificar como 'história oficial', por aqueles que considerados merecedores de revência, do nosso ponto de vista ou em outra versão da história.

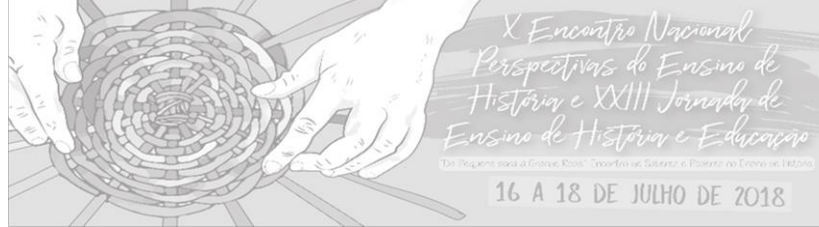


Não se trata de realizar julgamentos, trata-se de construir explicações científicas. Somos todos sujeitos e objeto desta educação que estabeleceu um projeto de história ensinada que elege uns como sujeitos e emudece a maioria.

O desenvolvimento da historiografia, inclusive a brasileira, tem nos proporcionado novas leituras sobre novos e antigos temas e objetos. O avanço das discussões teórico-metodológicas nos trazem abordagens e conceituações nos fazem repensar o que é, enfim, a história e daí, seu ensino. Portanto, a produção de uma compreensão do significado historicamente contextualizado da história dos grandes feitos, grandes datas e grandes heróis é uma tarefa componente de nossa formação de historiadores e professores.

Hoje, alguns dos componentes mais arraigados desta história ensinada a partir do Império e ainda presente em nossa cultura histórica, já foram objeto da investigação científica e já se encontram desconstruídos. Vamos citar apenas um deles: o 'descobrimento' do Brasil. Ninguém mais fala em 'descobrimento' do Brasil, para se referir ao confronto de culturas e ocupação colonial ocorridos no século XVI, sem que isso remeta ao uso de aspas ou de uma explicação que rediscuta essa terminologia. Por um conjunto amplo de razões, falar em 'descobrimento' como tal, revela, no mínimo, ignorância, para não falar em eurocentrismo, preconceito étnico e cultural, naturalização do colonialismo, entre outras tantas possibilidades. Mas, por onde andamos, o que se tem como referência quanto ao ano de 1500 é o tido grande feito reconhecido como descobrimento.

Ocorre que é uma luta desigual, como desigual tudo é numa sociedade de classes como a nossa. Enquanto pesquisadores e professores, não raramente a mesma pessoa, levamos anos... décadas para demonstrar de onde vem a história inventada e contada desde o império brasileiro, uma campanha midiática reedita a história produzida pelo IHGB. Foi assim nos '500 anos' de Brasil em 2000. Seria óbvio de não fosse trágico. O que assistimos, na ocasião, foi uma grande circo montado com caravelas que não se moviam, relógio em todas as capitais do país marcando a contagem regressiva para o dia 22 de abril, eventos, estandartes nos prédios e praças, lançamentos de todo tipo, exposições, shows. Enfim, um conjunto e instrumentos de propaganda que nos lembrou muito as comemorações do centenário e sesquicentenário da independência (SANDES, 2000). Se dizemos que o Brasil tem 500 anos, comemoramos isso com relógios e eventos, reafirmamos o que o IHGB dos tempos imperiais elaborou: antes do português, com sua moderna e branca suposta superioridade, não havia civilização por essas paragens. Para ser uma grande nação é preciso desconsiderar o 'selvagem' como membro da



nação, até que ele se integre plenamente ao projeto (receita de Von Marthius), assumindo seu lugar subalterno até a extinção. Antes disso, tudo é apenas natureza: gente, bicho e planta. Não é demais lembrar que nas 'comemorações' dos '500 anos', índios, camponeses e estudantes foram devidamente punidos quando manifestavam sua interpretação dos acontecimentos. Índios, trabalhadores sem terra, estudantes tiveram os ônibus que os levavam para o ato comemorativo dos 500 anos, em Porto Seguro, interceptados pela polícia, sendo retirados à força, espancados e colocados sentados no chão da estrada.

E aí, chegamos à parte que nos cabe nesse latifúndio: a história de Goiás.

Não é de hoje que se estuda e ensina a história de Goiás, dentro e fora das universidades. Estão disponíveis nas estantes das bibliotecas públicas, nas atividades escolares do ensino fundamental e médio, nos acervos de trabalho de fim de graduação, nos arquivos dos programas de especialização, mestrado e doutorado da área de Ciências Humanas, nas feiras de livros usados da capital, centenas de obras que tratam de centenas de temas da história regional. Muito já se estudou, escreveu, reescreveu e continuamos estudando e escrevendo.

Aqui também há uma história ensinada a partir de um conjunto de interesses em disputa e temos, também, uma história escrita e ensinada pela hegemonia. E há, também, heróis construídos, ensinados e reproduzidos dentro e fora das salas de aula. Vamos, neste momento, citar um, de passagem e nos deter sobre outro.

O primeiro grande mito inventado para a história de Goiás celebrar, somente chegou aqui quando a ocupação humana na região já cumpria mais de após 10 mil e setecentos anos, e ficou conhecido como Anhanguera. Sabemos do contexto da criação deste mito, quando, ao final do século XIX, a invenção de São Paulo como estado do progresso desbravador carecia de instrumentos e o IHGSP tratou de cumprir a tarefa que acabou assentando-se plenamente em Goiás. (Pereira e Vieira, 2017). Para constatar a vivacidade deste projeto, basta sintonizar emissoras de rádio sediadas em São Paulo para se ouvir expressões como 'Bom dia, estadão bandeirante!', onde também escutamos músicas sertanejas ou caipiras saudando os feitos Bandeirantes de ontem e hoje ou ainda se lembrar dos nomes das grandes rodovias, como a Rodovia Anhanguera (SP 330) ou a Rodovia dos Bandeirantes (SP 348), caminhos que levam São Paulo para o interior do estado e do Brasil.

Um dos elementos mais presentes na cultura histórica regional é a questão da construção de Goiânia e a transferência da capital. Trabalhos consistentes discutiram a Primeira República



em Goiás, a Revolução de 1930 em Goiás, a questão das oligarquias e do poder político, a construção da nova cidade e sua transformação em capital, entre tantos outros temas dele decorrentes. Hoje, inclusive, polemizamos, academicamente, interpretações e abordagens teórico-metodológicas sobre esse tema central de nossa historiografia.

A ideia de que a Cidade de Goiás não mais comportava as tarefas de uma capital, pelas características do terreno, por uma suposta insalubridade, pela pouca água disponível e outros argumentos levantados pelos defensores do então projeto de transferência da capital, devem ser pensada como elemento próprio de uma época de disputas oligárquicas. Mas, evidentemente não se sustentam numa investigação histórica e historiográfica. Essa argumentação foi transformada em objeto de investigação, porque compunha a cena política regional de então. Não há como tratá-la como se tivéssemos que escolher de que lado ficar: os mudancistas e os não mudancistas, defensores do progresso ou do atraso. Essa não é a postura de quem estuda ou que estuda a história enquanto ciência.

Mas, nossa cultura histórica ainda está hegemonizada uma interpretação unilateral, maniqueísta e superada deste processo, por mais que escolas, universidades e tantos mais fora delas tenham dado contribuições decisivas para sua reelaboração. Somente essa interpretação, que, enfim, repete os elementos fundantes da ideia de história oitocentista ainda comportaria a centralidade do processo em questão num personagem, num herói. Estamos falando de Pedro Ludovico, homenageado pela estátua equestre fincada nos gramados do Centro Administrativo, em Goiânia, em 2010.

Não estamos aqui dizendo que os indivíduos não tenham papéis específicos na história, mas, de fato, a história não se move pelas vontades individuais de quaisquer que sejam as pessoas, quaisquer que sejam sua empreitadas, seu poder, sua visão de futuro, seus projetos. Os homens fazem a história, mas não a fazem como bem entendem. Por isso continuamos considerando a história um processo necessariamente coletivo, social, movido pelas contradições.

Pedro Ludovico não era um homem à frente do seu tempo, porque ninguém é. Não foi por ele - o indivíduo, o político, o membro de uma oligarquia que se aliou ao poder emergente, que essa cidade foi construída. Isso se deu para que o projeto vitorioso em 1930 tivesse bases políticas para se garantir no poder regional, para que a expansão capitalista em curso, por muitos chamada de modernidade, garantisse essas mesma bases. Somos sujeitos e objeto destas mesmas contradições, todos nós.



A questão que me moveu a essas linhas foi a reedição de uma ideia de história que há tanto tempo, tantos livros, tantos congressos, tantos debates, foi superado, tanto teoricamente, quanto metodologicamente e historiograficamente. Alguma coisa contra a pessoa do homenageado? Não. Não faço parte de nenhuma torcida organizada. Será que não prezo o lugar onde me criei, tive meus filhos e de onde tiro meu sustento? Nada disso. Pensar sobre nosso lugar e nosso tempo é uma demonstração efetiva de afeto por nossa gente.

O problema é que erguer uma estátua é estabelecer um referencial coletivo para uma ideia de história. Isso ensina história, uma determinada história. Neste caso, ensina-se uma história fundada nos moldes oitocentistas, reeditando a noção que quer nos convencer de que é quase genética a superioridade de quem deve ser lembrado e comemorado pela história, por que eles sim, a fizeram. A história e qualquer ideia que temos dela é uma produção social, necessariamente datada e localizada, assim como a memória.

Idolstrar feitos ou indivíduos compõe a produção de uma ideia de história já completamente superada, embora ainda presente como instrumento de formação política. Os depoimentos sobre a estátua de Pedro Ludovico disponíveis na internet nos mostram como foi reeditada e atualizada essa ideia de história e a história ‘oficial’ sobre a construção da cidade e a transferência da capital. Ela não nos ajuda a entender o mundo com o um lugar onde todos temos o que dizer, o que ouvir; o que aprender, o que ensinar, porque ninguém faz a história sozinho.

Para pesquisadores e professores de história é um desmonte de anos de investigação científica tanto da história regional, quanto da teoria da história e da educação histórica. Crianças, jovens e adultos passarão pelo monumento e se encantarão com a grandiosidade da obra, posta como reflexo da grandiosidade do homenageado. Para nossos alunos e para nosso trabalho, a estátua deve ser objeto de investigação que considere questões como: Por que não eu? Porque um governo em processo eleitoral resolveu fincar essa estátua ali e agora? Porque a grandiosidade? Por que se diz que a cidade é de Pedro? Por que se discutiu tanto a localização da estátua e não ela mesma? Por que alguns indivíduos e episódios são destinados à memória coletiva e tantos outros não? Por que a cidade foi construída e por quem? Quem escolhe o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido? Por que uma versão da história se torna ‘oficial’ e outras nem chegam a ser escritas?

Mas, idolatria não. Nenhuma.



Bibliografia

GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. _____. História e natureza em Von Martius: esquadrinhado o Brasil para construir a nação. *História, Ciências, Saúde, Manguinhos*, v. VII, n. 2, p. 389-411, jul./out. 2000

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, Editora da Unicamp, 1992.

MACEDO, Joaquim Manuel de. Lições de história do Brasil. 1861. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=571> . Acesso em: 21 set. 2010.

MARTIUS, C. F. von - Como se deve escrever a História do Brasil, publicado com O Estado de Direito entre os autóctones do Brasil. Belo Horizonte/São Paulo, Itatiaia/EDUSP, 1982.

MORAES, Cristina de Cássia Pereira; CHIARELLA, Milena Vieira. A (des) construção dos ideais heróicos do Anhanguera e de Pedro Ludovico presentes nos livros didáticos brasileiros. Disponível em <http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/prolicen/trabalhos-prolicen/prolicen-milena-vieira.pdf>, 18/08/2017.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Ed UnB, 2007.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. História geral do Brasil. 1. ed. 1871.

GRD 05. Ensino de História: Formação de Professores e Saberes
Históricos Escolares

Coordenadores:

Juliana Alves de Andrade (UFRPE)
Léia Adriana da Silva Santiago (IFGO – Morrinhos)
Valéria Filgueiras Dapper (UFMT/CUR)



A História da África na formação continuada docente: um relato de experiência

Adínia Santana Ferreira¹

O presente artigo se constitui do relato uma experiência de formação desenvolvida na EAPE/SEEDF, escola de formação de professores vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no primeiro semestre de 2017. O curso “História da África” foi oferecido na Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, teve carga horária total de 90 h e contou com 12 encontros presenciais. Teve por objetivo formar professores para a inserção da temática africana no conteúdo histórico, por ser a África uma das matrizes formadoras do Brasil e um continente construído por processos históricos de extrema relevância à constituição da humanidade. As temáticas abordadas contemplaram temas como: as relações de proximidade entre o Brasil e a África, o racismo e as teorias raciais, o poder centralizado na África Subsaariana, a escravidão e a diáspora africana, a partilha, o colonialismo, a descolonização africana e o pensamento pós-colonial.

Palavras chave: África, Ensino de História, História da África, Formação de professores.

O ensino de História da África e a formação continuada no Distrito Federal

Desde a promulgação da lei 10.639, de 2003, que alterou o artigo 26A da LDB e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica, diversos debates e ações se configuram em torno de sua aplicabilidade. Para atender às determinações da lei, muitos cursos de História, que não tinham História da África em sua grade curricular, passaram a oferecer a disciplina. Universidades e centros de formação de professores se preocuparam em oferecer cursos de especialização e formação continuada para profissionais que já atuavam na docência. Ocorreram, também, mudanças nos currículos dos anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio por meio da inserção de conteúdos voltados à temática africana. Além disso, muitos livros didáticos sofreram alteração, passando a apresentar a temática em seus textos e imagens.

A História da África ensinada nas instituições de ensino do Distrito Federal é reflexo da formação que o docente recebeu, seja pelas leituras realizadas, pela formação recebida na graduação, pós-graduação e em cursos de formação continuada. No cenário nacional, a história do continente africano nas universidades foi, por muito tempo, abordada como uma temática inserida em disciplinas como História Moderna e Contemporânea, estando, por longo período, praticamente inexistente na graduação de História. Foi no final da década de 80 para o início

¹ Professora de História da SEEDF, especialista em História da África, mestre em História Social e doutoranda em História Cultural pela Universidade de Brasília.



dos anos 90 que se constituiu como disciplina acadêmica e passou a ser ofertada em Brasília, São Paulo, São Luís e Salvador. (Pereira, 2012: 123-127)

No cenário brasileiro, a inserção de História da África como disciplina acadêmica se fez na universidade pública e em três instituições privadas que oferecem o curso de História em Brasília. Na UnB a disciplina História da África entrou no currículo em 1986 como obrigatória, um período depois, passou a ser optativa. Foi somente em 2009 que se tornou novamente obrigatória, mantendo-se até os dias atuais. (Oliva, 2009:192). Nas instituições privadas, a inserção aconteceu devido às exigências da lei 10.639 de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. No Uniceub² disciplina se denomina “História e cultura afro-brasileira”, na UPIS³ “História da África” e na Faculdade Projeção⁴ “História e cultura afro-brasileira e indígena”, todas oferecidas entre o quarto e sexto semestre do curso e com caráter obrigatório. Isso nos leva a crer que o professor de História que hoje atua na rede pública de ensino e que realizou a graduação em Brasília anos após a promulgação da lei, obteve formação em História da África.

O Currículo em Movimento da Educação Básica/ SEEDF (2014: 69), publicado em 2014, que se destina a orientar os conteúdos a serem abordados em todos os níveis de ensino, prevê para os três anos do Ensino Médio, conteúdos que abarcam a História da África. As temáticas contemplam as civilizações africanas antigas, a colonização, a descolonização e as religiões de matriz africana. A abordagem ainda é tímida mas revela um avanço se comparada ao documento anterior.

A EAPE/ SEEDF (Centro de Formação dos Profissionais de Educação) passou a oferecer cursos de formação continuada voltados à temática de História da África e Educação para as relações étnico-raciais para todos os profissionais da carreira magistério. De 2012 a 2016 foram atendidos em cursos de formação por volta de 1.300 professores e professoras através de cursos voltados a essa temática⁵. Nos anos de 2014 e 2015 o curso Diversidade, Direitos Humanos e Inclusão: desafios para a educação do século XXI, atendeu mais de 500

² O curso de História oferecido no Centro Universitário de Brasília é realizado em 7 semestres e a disciplina é oferecida no 6º semestre. As informações a respeito da grade curricular do curso estão disponíveis na página da instituição.

<https://www.uniceub.br/cursos/educacao/graduacao/historia/disciplinas-e-professores.aspx#c>

³ Na União Pioneira de Integração Social/UPIS, o curso a licenciatura em História é realizado em 6 semestres e a disciplina é oferecida no último período. As informações estão disponíveis em: <http://www.upis.br/graduacao/historia.asp>

⁴ O curso de História oferecido na Faculdade Projeção acontece em 6 semestre. A disciplina é oferecida no 4º período. Informações disponíveis em: <http://projecao.br/faculdade/curso/23522/historia>

⁵ Dados disponibilizados pelo Núcleo de Documentação da EAPE/SEEDF.



cursistas, levando o debate sobre a educação para as relações étnico-raciais para educadores/as da rede pública do DF pertencentes a várias Regionais de Ensino. No ano de 2015 o curso Educação para as relações étnico-raciais: explorando recursos pedagógicos, que atendeu 150 cursistas, se propôs a analisar representações das populações negras e indígenas nos livros didáticos e infanto-juvenis, com vistas à desconstrução de estereótipos e preconceitos. Além disso, procurou elencar as possibilidades de estratégias metodológicas e recursos pedagógicos para a inclusão das temáticas africana, afro-brasileira e indígena na sala de aula. Em 2016, o curso O Lugar da África: história e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula atendeu 80 professores de História Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para formação em História da África.

No primeiro semestre deste foi ofertado o curso “História da África”. Esta formação, que contemplou 20 profissionais, teve carga horária total de 90 horas, sendo: 36 horas diretas constituídas em 12 encontros presenciais de 3 horas cada; 30 horas voltadas ao AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), espaço onde o cursista teve acesso aos textos, vídeos e músicas abordadas no decorrer do curso e 24 horas voltadas à leitura de dos textos propostos e redação do trabalho final. As temáticas abordadas contemplaram temas como: as relações de proximidade entre o Brasil e a África, o racismo e as teorias raciais, o poder centralizado na África Subsaariana, a escravidão e a diáspora africana, a partilha, o colonialismo e a descolonização africana.

O perfil dos cursistas

A formação contou com 20 cursistas, sendo que 11 deles eram professores de História e 9 de áreas afins como Artes, Geografia e Língua Portuguesa que se interessaram por realizar o curso acreditando em sua contribuição no fazer pedagógico. O quadro abaixo informa alguns dados colhidos em um questionário⁶ preenchido pelos docentes de História. Este nos fornece dados a respeito da escola onde trabalha, se cursou ou não a disciplina História da África na graduação, a instituição onde estudou e o ano de conclusão do curso.

⁶ O questionário é um instrumento útil para traçar o perfil do professor, podendo ser, se necessário, complementado pela entrevista.



Perfil dos cursistas de Ceilândia (professores de História)

	NOME ⁷	ESCOLA	CURSOU A DISCIPLINA HISTÓRIA DA ÁFRICA NA GRADUAÇÃO	ANO	INSTITUIÇÃO
01	Paulo	CEF 05 de Taguatinga	Sim	2011	Faculdade Projeção
02	Clara	CEF 11 de Ceilândia	Sim	2001	UnB
03	André	CEF 28 de Ceilândia	Não	2012	Faculdade Projeção
04	Priscila	CEF 27 de Ceilândia	Sim	2009	UnB
05	Flávia	CEF 14 de Taguatinga	Sim	2015	UFU/Universidade Federal de Uberlândia
06	Luna	CEF 1 do Planalto	Sim	2014	UPIS
07	Arthur	CESAS	Não	1993	PUC/ MG
08	Marcelo	CEF 13 Ceilândia	Sim	não informou	UFBA
09	Clarice	CEF 13 Ceilândia	Sim	não informou	UnB
10	Guilherme	CEF 01 de São Sebastião	Sim	2008	UnB
11	Marina	CEM Paulo Freire	Não	2009	UFSM (Universidade Federal de Santa Maria)

Observando a tabela acima podemos perceber ter algumas considerações: dos 11 professores que responderam ao questionário 9 cursaram a disciplina História da África na graduação, o mostra uma perspectiva otimista. Outras informações fornecidas pelos docentes e não informadas no quadro ajudam a elucidar a procura insistente destes profissionais pelo curso na modalidade formação continuada. O argumento que prevaleceu foi o de que a disciplina cursada na universidade contemplou uma temática absurdamente extensa em apenas um semestre, neste sentido o curso iria contribuir para aprimorar os conhecimentos e ter acesso à produção e pesquisas mais atuais que versassem a respeito do assunto. Uma feliz exceção foi a do professor Marcelo que realizou os seus estudos na Universidade Federal da Bahia e cursou 3 semestres de História da África. O docente que teve uma participação efetiva no curso, relatou que ainda há muito o que conhecer e estudar a respeito da África.

Dois cursistas que não cursaram a disciplina: Arthur e Marina. O primeiro afirmou que realizou a graduação no ano de 1993 contou que neste período nem falava em África e seu curso foi totalmente eurocêntrico. A segunda docente argumentou que na instituição onde se formou, no estado do Rio Grande do Sul, a temática estava na parte optativa do curso.

⁷ O nome dos cursistas é fictício. / Os cursistas aceitaram responder ao questionário com a consciência que forneceriam dados para uma pesquisa futura.



Os percursos da formação

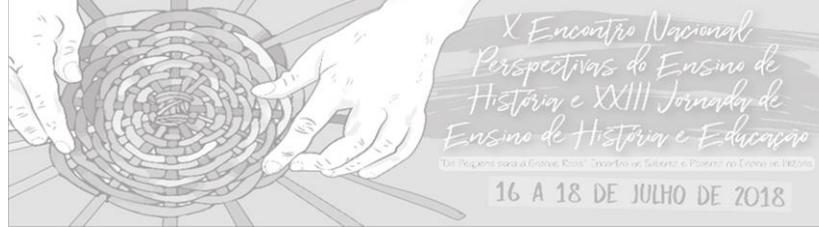
O curso “História da África” foi elaborado e executado para atender à solicitação de docentes que haviam realizado outras formações na EAPE, voltadas para inclusão e educação para as relações étnico raciais. Os professores relataram que o conhecimento que tinham em relação a África estava totalmente ligado à escravidão e ao tráfico de escravos. Contam que discutiam questões raciais, realizavam atividades pedagógicas no mês de novembro, na Semana da Consciência Negra, que envolviam apresentações de capoeira, desfile de beleza negra, penteados afro e apresentações teatrais, porém, não aprofundavam na temática. Os educadores abordaram assuntos vinculados à africanidades e afrobrasilidades mas lhes faltavam conhecimento real do continente e de sua História.

Com o intuito de formar professores e lhes e apontar subsídios, bibliográficos, imagéticos e cinematográficos que tratassem da África, propriamente dita, que nasceu este curso de formação. Se justificou, além da necessidade docente de conhecimento, pelo reconhecimento da grandeza de um continente cujas matrizes históricas e culturais se entrelaçam com a história do povo brasileiro. Ademais, a África por ela mesmo já suscita necessidade de estudo por possuir uma história grandiosa que foi, por muitos séculos apagada por uma historiografia eurocêntrica.

A abordagem inicial do curso se fez por meio da apresentação das relações de proximidade entre o Brasil e a África, tendo como referencial inicial os textos de Alberto da Costa e Silva escritos na obra “Um rio chamado Atlântico” e no documentário “Atlântico negro: na rota dos Orixás”, dirigido por Renato Barbieri. A intenção foi discutir as identidades negras formadas na dispersão, considerando o “Atlântico Negro”, como um paradigma conceitual, que tem o potencial de reformular muitas das dicotomias surgidas em torno da dualidade entre a África e suas diásporas transatlânticas. (Parés, 1998: 368). Além disso, foi apontada a proposta de análise defendida por Gilroy⁸ (2012: 57) que vê no Atlântico uma unidade de análise única e complexa que deve ser utilizada para produzir uma perspectiva explicitamente transnacional e intercultural, nas palavras de Parés (1998: 368):

A noção de um Atlântico Negro é, antes de tudo, uma reivindicação da diáspora, uma nova proposta de relacionamento com a sua história. O conceito elaborado inicialmente por intelectuais de fala inglesa, não reivindica necessariamente a descontinuidade da diáspora com o seu passado africano, como defenderia o modelo interpretativo “creolizante”, mas ao contrário, pressupõe, sobretudo, a existência de

⁸ GILROY, Paul. O Atlântico negro. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.



uma rede de comunicação intensa entre as comunidades da diáspora e a África, aliás, entre elas próprias também.

A temática relacionada ao racismo e às teorias raciais abordou a eugenia, o darwinismo social e os determinismos geográfico e biológico. A discussão teve como ponto de partida o filme *Menino 23*, lançado em 2016 e dirigido por Belisário Franca, foi baseado na tese de doutorado do historiador Sydney Aguilar. A produção cinematográfica se referencia em fontes documentais e no depoimento de dois sobreviventes de um projeto nazista no qual 50 órfãos negros foram levados, nos anos 30, para a fazenda Albertina, localizada no estado de São Paulo. Essas crianças e adolescentes foram submetidas ao trabalho escravo. A obra suscitou discussões proveitosas e foi relacionada aos genocídios africanos ocorridos na Namíbia em Ruanda, além disso fomentou o uso de outras fontes para o aprofundamento do tema, tais como a análise de escritos de Nina Rodrigues sobre craniometria, publicados na *Gazeta Médica da Bahia* e da *Tela “A Redenção de Can”*, de 1895 pintada pelo espanhol erradicado no Brasil Modesto y Brocos. Os textos⁹ de Lília Schwarcz, Marcos Maio e Nancy Stepan foram lidos pelos professores para fornecer embasamento teórico à temática.

Com os temas “O poder centralizado na África Subsaariana” e “A diáspora africana” buscou-se conhecer as formas de surgimento dos núcleos de poder formados na África Central, Ocidental e Oriental, abordando as dimensões de autonomia, organização dos reinos e estados constituídos. Além disso, foi abordada a escravidão africana anterior à chegada dos portugueses, o estabelecimento das redes comerciais internacionais e tráfico atlântico de escravos. Obras como a coleção *História Geral da África* organizada por Joseph Ki-Zerbo¹⁰, além dos estudos de Alberto da Costa e Silva, Paul Lovejoy e John Thornton passaram a ser referência até o término do curso. O uso abundante de imagens e mapas, além do incentivo diário à leitura dos textos através do ambiente virtual foram fundamentais para o desvendar de

⁹ MAIO, Marcos Chor. *Raça, doença e saúde pública no Brasil: um debate sobre o pensamento higienista do século XIX*. In: MAIO, Marcos Chor & SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). *Raça como questão: História, ciência e identidades no Brasil*. RJ: Editora Fiocruz, 2010. / NEVES, Márcia das & STEFANO, Waldir. *Mestiçagem e eugenia: um estudo comparativo entre as concepções de Raimundo Nina Rodrigues e Octávio Domingues*. *Revista Filosofia e História da Biologia*, v. 2, p. 445-456, 2007. / SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. / STEPAN, Nancy Leys. *“A hora da eugenia”: raça, gênero e nação na América Latina*. R. J.: Editora Fiocruz, 2005.

¹⁰ COSTA e SILVA, Alberto. *A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002 e *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. / KI-ZERBO, Joseph (1982). *História Geral da África*. Ática/UNESCO. São Paulo. / LOVEJOY, Paul. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. / THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.



Áfricas até então desconhecidas, apontando para possibilidades de rompimento com etnocentrismo colonial através da construção de outras lógicas históricas (Oliveira, 2010:73).

Os temas, mais extensos e intensos do curso, que renderam o maior número de encontros presenciais e maior volume de leitura, diziam respeito à partilha, à colonização e às independências africanas. Este período, que compreende o final do século XIX e início XX, foi marcado pela força europeia forjada por instrumentos do poder físico tais como armas de fogo, bombardeios e gás venoso e por instrumentos de domínio político representados pela soberania das coroas inglesa, belga e a da república francesa. Além disso, referenciado pela não partilha das riquezas extraídas da África tais como o metal, o cobre e o ouro, que ficam nas mãos das empresas ocidentais e pela desigualdade política, social e religiosa (Césaire, 2011: 264).

A obra de Leila Hernandez¹¹ “A África na sala de aula”, foi um referencial importante para abordar os temas citados acima, por aproximar a História do continente ao ensino de História na Educação Básica, já que essa era atividade cotidiana dos educadores cursistas. A leitura atenta de alguns capítulos do livro propiciou a retomada das discussões que versavam a respeito de raça, racismo e superioridade branca acrescidas de abordagens que diziam respeito ao pensamento africano, tais como o pan-africanismo, a negritude e às lutas pelo direito à autodeterminação e independência por parte das colônias europeias, afirmando a busca pela descolonização dentro e fora da Europa.

Nos últimos encontros do curso o pensamento pós-colonial foi abordado à luz de textos escritos por Franz Fanon e Achille Mbembe¹². O assunto, novo para os cursistas, suscitou a elaboração de um novo curso, de todo modo, houve a apresentação do tema e sugestão de obras para leituras futuras. Esse pensamento foi marcado por dois momentos, o primeiro pelas lutas anticoloniais e o segundo, desde a década de 80. Ele nasce de um “fora do mundo”, de um sonho de uma nova forma de humanismo, não europeu, de uma leitura alternativa da modernidade global em que não basta “descolonizar”, é necessário “descolonizar-se (Mbembe, 2014: 59)

Em Fanon foram esplanadas suas concepções formadas ao longo de sua experiência como ativista e intelectual, tais como: os problemas do homem negro com o nazismo e o colonialismo, os racismos genotípico e fenotípico e a libertação do ser humano da raça e a

¹¹ HERNADEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à História Contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

¹² MBEMBE, Achille. *O sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Lisboa: Pedagogo, 2014 e FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.



crença em que as mudanças só aconteceriam se houvesse o uso de armas baseada no modelo de revolução argelino e contraposta ao modelo gandhiano.

Em consonância com Fanon, Mbembe entende que a raça, cientificamente, não existe, é uma construção social e histórica inventada por populações brancas para justificar a suposta inferioridade social e cultural dos povos não brancos, que manteve o exercício do poder e a manutenção das bases militares, gerando, deste modo, a oposição racializada entre povos “civilizados” e “primitivos”. Para ele a superação da raça só aconteceria por meio da reinvenção da humanidade e da abertura do mundo, realizada pelo processo através pelo qual o colonizado despertará para a consciência de si, apropriando-se de seu eu, afim de positivar a sua identidade. (Mbembe, 2014: 80-84)

Em Mbembe foi explicitada, também, a sua perspectiva em relação à descolonização. Essa representou, nos países africanos, uma experiência de emergência, insurreição e interrogação sobre a comunidade descolonizada. Momento de separação e bifurcação das linguagens e reposição das autoridades: multipartidarismo administrativo e eleições viciadas seguidas da dificuldade de derrubar governos pelas urnas, sendo o homicídio, a única maneira de passagem de poder, o que faz com que as populações encontrem alternativas para a sobrevivência vinculadas à migração, à criminalidade e à ilegalidade.

As considerações do autor que apontaram cinco tendências que diziam respeito à democracia na África também foram ressaltadas. As tendências eram: a ausência de pensamento democrático, o retrocesso de perspectiva de revolução social radical, a senilidade crescente dos poderes negros, o aumento do número de pessoas que querem viver fora do seu país e as guerras e insurreições intermináveis. Segundo ele, a consolidação da democracia só se dará se apoiada por forças sociais e culturais organizadas. Três forças atrasam a democratização do continente: “uma certa” economia política, um certo imaginário de poder e cultura e estruturas sociais que mantêm as antigas máscaras.

O pensamento de Fanon e Mbembe foi demasiadamente novo para os cursistas e os debates foram acalorados. A ideia de superação de raça incomodou dois professores que participaram do movimento negro e que tinham esta categoria como elemento de afirmação das identidades e empoderamento. De todo modo, o curso abriu caminhos, suscitou novas leituras e interpretações. Fomentou estudos futuros, até porque uma formação de apenas 90 horas não conseguiria contemplar uma História tão ampla e complexa. Se configurou, de certa forma, como uma apropriação de uma História negada devido a imposição de currículos eurocêntricos.



Ao final da formação os cursistas realizaram uma Anamnese auto avaliativa em que relatam e avaliaram a importância das leituras feitas, as experiências partilhadas nos encontros presenciais e os diálogos estabelecidos no ambiente virtual de aprendizagem. O curso finalizou com diversos projetos aspirados pelos professores: a sua continuidade e a formação de grupos de pesquisa. Diversos foram os relatos que imprimiram o valor do aprendizado adquirido entre os meses de abril e julho, tal como o relato escrito pelo professor Guilherme:

O curso me ajudou a sinalizar esses “erros” e deslizes dentro de minha prática docente e mostrar como o caminho ainda é muito longo a ser percorrido, até que tenhamos descolonizado o pensamento e aprendido a trabalhar com novas categorias e perspectivas, que impliquem necessariamente em outras metodologias de ensino. Mas é isso, o caminho da educação está sempre por se fazer, sempre aberto e mudando...

Referências

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. *Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores*. Estudos Históricos (Rio de Janeiro), v. 21, p. 5-20, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abril de 2010.

COSTA E SILVA, Alberto. *O Brasil a África e o Atlântico no século XIX*. In: Estudos Avançados, v. 8, nº 21, 21-22, 1994.

_____. *Um Rio chamado Atlântico: A África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

_____. *Os estudos da História da África e sua importância para a História do Brasil*. Abertura da IIª. Reunião Internacional da História da África. In: A dimensão atlântica da África. São Paulo: CEA/USP; SDG-Marinha; CAPES, p. 13- 20, julho de 1996.

Currículo em Movimento da Educação Básica- Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. - Brasília, DF, junho, 2005.



GONTIJO, Rebeca. *Identidade nacional e o ensino da História: A diversidade como patrimônio sociocultural*. In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. R.J.: Casa da Palavra, 2003.

HERNADEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à História Contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

LAUREANO, Marisa Antunes. *O ensino de História da África*. Revista Ciências e letras, Porto Alegre, n. 44, p. 333-349, jul/dez., 2008.

LINS, Maria Regina Ferreira e OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *Por uma desobediência epistêmica: sobre lutas e diretrizes curriculares antirracistas*. Revista da ABPN, v. 6, n. 13, mar.-jun., 2014, p. 365-386.

MATTOS, Hebe Maria. *Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil*. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. (orgs.) *Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MBEMBE, Achille. *O sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Lisboa: Pedagogo, 2014 e FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

MUNANGA, Kabengele. *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?* Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *A História da África nos bancos escolares. Representações e Imprecisões na literatura didática*. Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

_____. *A história africana nos cursos de formação de professores. Panoramas, perspectivas e experiências*. Estudos Afro-Asiáticos, ano 28, n. 1/2/3, p.187-220, Jan/Dez 2006.

_____. *O Ensino de História Africana: a presença da África nos manuais escolares brasileiros e portugueses (1990-2004)*. In: PANTOJA, Selma (Org.). *Identities, Memórias e Histórias em terras africanas*. Brasília: LGE, Luanda: Nzila, 2006.

_____. *O espelho africano em pedaços: diálogos entre as representações da África no imaginário escolar e os livros didáticos de história, um estudo de caso no Recôncavo Baiano*. Recôncavos, ano 1, v. 1, p. 01-18, 2007.



____. *A África não está em nós a história africana no imaginário de estudantes do recôncavo baiano*. Fronteiras, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 73-91, jul./dez. de 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *Histórias da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*, 2010. Tese de Doutorado- Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC/RJ.

PEREIRA, Júnia Sales. *Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-indentitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós Lei nº 10.639*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 21-43.

Orientações Pedagógicas: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena- Artigo 26 A da LDB. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2012.

Orientações curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: 2006



**X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII
Jornada do GT de Ensino de História e Educação da Anpuh/RS**

Mestranda Aline Martins Linhares

Bolsista Capes

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Mestrado Profissional em Ensino de História

aline_lin@yahoo.com.br

Prof. Dr. José Martinho Rodrigues Remedi

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Orientador

jose.remedi@gmail.com

**HISTÓRIA E TRADIÇÃO:
AS EFEMÉRIDES FARROUPILHAS NA SALA DE AULA**

Santa Maria, RS

2018



INTRODUÇÃO

Para a realização da análise proposta se faz necessária a revisão de determinadas obras, especialmente relacionadas ao Ensino de História, aos campos da tradição, efemérides e formação de professores. Pensando os estudos referentes ao Ensino de História a obra *O Ensino de História e seu currículo: teoria e método*, Horn e Germinari (2006) destaca a importância de tomar o trabalho como princípio de investigação do ensino de História e ressalta que persistem lacunas no entendimento do que seja tomar o trabalho como princípio organizador dos conteúdos de História, bem como da metodologia de ensino. A seleção dos conteúdos não vem acompanhada de discussões metodológicas.

Também se destaca que o objeto de conhecimento é produzido pelo professor e aluno a partir da posição social, de sua prática social, razão pela qual a produção do conhecimento é social. Sem fundamentação teórica não há problematização. Se a aula se reduz à exposição do fato ou a juntar acontecimentos ocorre, então, apenas uma periodização sem problemática, longe do contato com o real.

O conhecimento do passado é uma representação não arbitrária, porque construída a partir de evidências. A compreensão desse passado pode questionar, modificar a compreensão do presente, que, por sua vez, pode também modificar a compreensão do passado. (ARAÚJO VIEIRA, 1991, p. 69 apud HORN; GERMINARI, 2006, p. 90).

Na obra, *Pesquisa: princípio científico e educativo*, Demo (2011) apresenta a pesquisa pelo seu viés científico e educativo para a prática docente e suscita reflexões em torno do conceito de pesquisa e seus horizontes, assim como os problemas da escola formal, os entraves do apenas ensinar e aprender, a necessidade e utilidade de reformular nossas práticas docentes, entre outras questões. O autor fala sobre o espaço educativo da pesquisa, já que através da mesma o indivíduo se sente motivado para buscar a sua emancipação. Para Pedro Demo é preciso realizar uma análise do papel da escola na sociedade e assim revisar a importância e relevância do pesquisar no espaço escolar.

Pensando a importância da formação de professores, destaca-se o posicionamento de Caimi (2006, p.16-17),

Entende-se, com base em tal enfoque, que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. O professor não seria, assim,



um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho.

Corroborando qual a perspectiva apresenta-se a visão de Zaslavsky (2015, p.30),

Entende-se conteúdo de maneira ampla, como tudo aquilo sobre o qual é possível pensar, ou seja, inclui o conteúdo de história propriamente dito, com o qual se pretende trabalhar, e também tudo o que se pode refletir sobre ele, incluindo as relações possíveis de serem estabelecida entre acontecimentos, em diferentes tempos e espaços, e a sua comparação, com semelhanças e diferenças, aproximações e afastamentos, rupturas e continuidades.

Pensando as questões relacionadas ao campo da tradição e das efemérides cabe evidenciar alguns pontos. Como destaca Oliven (1992) existe uma problemática bastante atual diante de um mundo que tende a se tornar uma “aldeia global”: as pessoas continuam a nascer em um determinado país, região e assim, adquirem costumes e se identificam com símbolos e valores e muitas vezes são convocados a respeitarem estes símbolos, bem como defenderem as fronteiras de sua pátria. E entre alguns pontos que merecem destaque, está o apontamento realizado por Pesavento (1993) ao frisar que existe um processo de dominação simbólica, onde representações do real se apresentam com aparências de evidência. Ou seja, símbolos, costumes, objetos, entre outros se apresentam com coerência interna e são aceitos consensualmente como naturais.

Assim entramos no campo da “tradição inventada” descrita por Pesavento (1993, p.385),

Fala-se, contudo, de outra memória, controlada, inventada, que implica manipulação, reconstrução do passado, visando a determinados fins. Essa memória social, assim construída, implica um processo seletivo, de textos e imagens, que ressalta certos dados e elimina ou desconsidera outros, como se não tivessem importância ou jamais tivessem existido. Estar-se-ia, pois, no domínio das "tradições inventadas", onde o conhecimento e o aprisionamento do passado pelo presente dão a chave privilegiada para o acesso a um determinado imaginário.

Mostrando a relevância de se pensar tais questões a autora ainda frisa que o imaginário social não é livre, muito menos neutro e este é construído por uma rede de significados de maneira simbólica que necessitam serem decifrados. Diversos outros autores colaboram para pensar esta temática proposta, como podemos perceber especialmente nas referências teórico-conceituais apresentadas na sequência do texto.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Para a ampliação da compreensão da temática torna-se fundamental revisar alguns conceitos. Começando pelo entendimento e análise do conceito “cultura. A definição deste conceito é bastante complexa, pois este se encontra dentro dos campos da sociologia,



antropologia, história, comunicação, administração, economia, entre outras áreas, e para cada uma delas é apresentada com enfoques e usos distintos. Cabe destacar que o caráter transversal do conceito, já que pode ser utilizado em campos semânticos diferentes e por diversas vezes, segundo Cuche (2002) aparece como substituição de termos tais como “mentalidade”, “tradição”, “ideologia”, entre outros.

Segundo Williams (2007) a palavra cultura vem da raiz semântica *colore*, que originou o termo em latim *cultura* (que possuía também significados diversos tais como: habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração). Até o século XVI o termo era utilizado para referir-se a uma ação e processos, no sentido de ter “cuidado com algo”.

Os autores Cuche (2002) e Williams (2007) descrevem em suas obras os séculos XVII e XIX como o período onde se consolidou o uso figurado de cultura nos meios intelectuais e artísticos. Citando o pensamento iluminista francês, Cuche (2002) descreve o mesmo como a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade. Assim, o entendimento francês de cultura dá origem ao conceito universalista. Em contrapartida o entendimento alemão de cultura origina um conceito particularista de cultura já que descreve a mesma como um conjunto de características artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio da nação e assim, fundam a identidade nacional.

Para pensar a concepção universalista de cultura devemos citar o nome de Edward Burnett Tylor, este defendia o princípio do evolucionismo, dizendo acreditar que havia uma escala evolutiva de progresso cultural das sociedades. Segundo Cuche (2002) ele escreveu a primeira definição etnológica da cultura (1817), explicando o caráter de aprendizado cultural em oposição à ideia de transmissão biológica.

Segundo Cuche (2002) o nome de Frans Boas é pertinente com relação ao conceito contemporâneo de cultura na antropologia americana. Este concluiu que a diferença entre os grupos humanos estava na ordem cultural e não racial, assim defendia que o pesquisador deveria se preocupar ao estudar costumes particulares de uma determinada comunidade, em verificar explicações no contexto cultural e reconstruir a origem e história daquela comunidade. A partir desta constatação inicia-se o reconhecimento da existência de culturas, numa perspectiva plural e não mais universal. Posteriormente, outras abordagens do conceito foram desenvolvidas, especialmente nas ciências sociais.



Dessa maneira, levando em consideração a multiplicidade de interpretações e usos do conceito cultura na contemporaneidade, para esta análise adotamos a concepção de cultura definida como um sistema de signos e significados criados por grupos sociais. Tal entendimento explorado e apresentado por Botelho (2001) ao dizer que a cultura se dá e se alicerça através da interação social dos indivíduos que elaboram seus modos de agir, sentir e pensar e assim, constroem valores que manejam suas identidades, diferenças e constroem suas rotinas.

Corroborando com esta ideia temos o pensamento de Chauí (1995) que frisa a necessidade do alargamento do conceito de cultura. Entendendo cultura no sentido de invenção coletiva de símbolos, ideias, comportamentos e valores e assim, afirma que todos dos indivíduos são seres culturais. Pensando assim, se valoriza o patrimônio cultural imaterial (os modos de fazer, tradição oral, costumes, crenças e manifestações populares) que retomam a noção de mito formador da identidade cultural de cada grupo.

Já com relação ao conceito de tradição este teve originalmente um significado religioso (doutrina/ prática transmitida pelo exemplo ou pela palavra). Em uma definição mais simples, tradição é vista como produto do passado que possui aceitação e atuação efetiva no presente, sendo constituída por práticas e valores presentes nos costumes de determinada sociedade. Quando se fala no conceito de tradição geralmente se percebe sua estreita ligação com outros dois conceitos: cultura e folclore.

Posteriormente o sentido se expandiu, e em geral é foco de estudos nas ciências sociais e é objeto de um dos renomados pensadores da Sociologia: Max Weber. Segundo Aron (2008) para Max Weber o comportamento tradicional é baseado na orientação social do hábito e pela noção de que a vida sempre foi vivida assim, ou seja, as pessoas não pensam as razões e motivos do comportamento. Assim o comportamento tradicional consegue estabelecer uma dominação de padrão comportamental sem utilizar a força sobre os indivíduos.

Pensando por outra perspectiva, temos outros autores que apresentam uma visão interessante de ser revisada e aprofundada, a de que as tradições evoluem e se transformam diante das necessidades de cada grupo e/ou sociedade. Ou seja, tradição envolve aprendizagem e reapropriação. Já os como os sociólogos Duthwaite e Bottomore (1996) acreditam também que as tradições não são estáticas e imóveis. Destacam que, muitas vezes, fenômenos geradores de mudança baseiam-se na vontade de disseminar tradições ou até mesmo protegê-las.



Porém, pensando o campo da História temos a relevante contribuição de Eric Hobsbawm, estudando o mundo contemporâneo e trazendo a tona o conceito de “tradições inventadas”. Por tradições inventadas entende-se o conjunto de práticas, de natureza ritualista ou simbólica, que possui regras aceitas na coletividade, objetivando estabelecer na cultura valores e normas de comportamento que se dão na repetição constante de práticas vinculadas ao passado.

Caracterizando as tradições inventadas na obra de Hobsbawm & Ranger (2002) explica-se que estas estabelecem uma continuidade artificial com o passado através da repetição de um rito, praticamente de forma obrigatória. A tradição assim mostra-se como invariável, fixa e repetida sempre da mesma maneira, remetendo a um passado real ou imaginado. Dessa maneira, busca-se legitimar valores através da repetição de ritos que teoricamente seriam vinculados a origem histórica de determinado grupo e dessa maneira devem ser aceitos por todos e se oporem aos novos costumes.

Diante destes expostos percebe-se a multiplicidade de significados atrelados ao conceito de tradição, mostrando-se como um tema bastante prolífico e que abre campo a variadas discussões. O conceito pode estar atrelado ao conservadorismo, visto como resgate a um passado glorioso, a invenção de um passado que não existiu, mas apresentado por novas práticas ditas como antigas. Ainda é muito pensada como imóvel, apesar dos estudos que mostram sua vinculação com as mudanças e está intimamente ligada ao folclore, cultura popular e construção de identidades.

Diante de fortes movimentos de valorização das tradições é importante que os professores estejam preparados para lidar e entender algumas apropriações e diferenças, por exemplo: a diferença entre folclore e tradição e deixem claro essa distinção tanto em teoria como em prática docente.

Com relação ao conceito de identidade, conforme Ciampa (1987) identidade é igual à metamorfose, transformação e dinamicidade. A identidade é o resultado provisório da intersecção da história de vida da pessoa, contexto histórico e social. Já Dubar (1997) entende que a identidade se dá entre processo de socialização e biografia, pois para ele, identidade para si não se separa da identidade para o outro. O autor fala em formações identitárias, já que, segundo ele, assumimos várias identidades, diante da tensão que existe entre o que esperam que o sujeito assumira e seja, e aquilo que o próprio sujeito deseja ser e assumir enquanto identidade.



No campo da sociologia, com foco na pós-modernidade, temos Bauman (2005) definindo identidade como autodeterminação. O autor fala em “comunidades de ideias”, segundo ele, por serem marcadas pela presença de diferentes ideias, cria-se a crença na necessidade de escolhas contínuas. Assim a identidade é forçada, é algo incluso e se revela como invenção, construção. Assim, a identidade não envolve sentimento de pertença, mas quando se acredita que algo deve ser constantemente feito e revivido. Essa ideia, segundo o referido autor, surge daquilo que ele chama de crise de pertencimento.

Bauman (2005) argumenta dizendo que a essência da identidade é construída pelos vínculos que ligam as pessoas umas às outras (vínculos estáveis). Mas destaca que a identidade se dá na inconstância do “campo de batalha” e que a mesma só se apresenta no “tumulto”, ou seja, identidade é luta contra a fragmentação e possui intenções de inclusão e segregação. O autor lembra que na modernidade líquida, existe uma infinidade de identidades à escolha e outras ainda para serem inventadas e por isso só podemos falar em identidade enquanto construção e experimentação.

Trago também a perspectiva de Hall (2006), este apresenta o conceito de “identidades culturais”. Para o autor os aspectos de nossa identidade surgem do nosso “pertencimento” a determinadas culturas étnicas, linguísticas, religiosas, raciais, sobretudo, nacionais. Fala também que as condições atuais da sociedade estão contribuindo para fragmentar cada vez mais as paisagens culturais (de classe, gênero, etnia, nacionalidade entre outros), que antes, forneciam uma sólida localização aos indivíduos na sociedade. Para Hall (2006, p. 9) chama-se de “crise de identidade” a descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social, cultural, quanto de si mesmos.

Para Hall (2006) a sociedade não pode mais ser vista como determinada, mas sim, em contínuo movimento e mutação e por esse motivo, surgem constantemente novas identidades, representando o processo de fragmentação do indivíduo moderno. Fala então numa mudança no conceito de identidade, já que as identidades modernas estão sendo “descentradas”, deslocadas e fragmentadas e assim, fazer colocações afirmativas e conclusivas sobre o tema é algo bastante complexo. Conclui que as sociedades modernas caracterizam-se pela mudança contínua e constante e isso constituiu uma das principais diferenças se comparado às sociedades tradicionais.

Tratando do conceito de “efemérides”, este é um conceito que remete essencialmente aos tempos de “crises” seja de valores ou referências. As efemérides e comemorações buscam



construir um consenso nacional e/ ou regional visando, sobretudo o dever. Revestido pelo poder político essas comemorações enfatizam lembranças e grandes datas buscando no passado a construção histórica para consolidar uma memória coletiva. Quando se fala em efemérides e comemorações nacionais aborda-se também a questão do tempo que se relaciona com o passado da História e o presente da memória. Para pensar tais questões, parto das análises de Ricoeur (2007) que aborda os mecanismos de apropriações dos tempos históricos, assim como os processos de construção e transmissão de uma memória social.

Paul Ricoeur descreve que pela seleção da lembrança ocorre a instrumentalização da memória e é justamente nos processos de “rememoração” social ocorre uma controversa seleção da memória coletiva, buscando impedir o próprio esquecimento. Por diversas vezes a alternativa escolhida é apagar as memórias constrangedoras e negativas e ressaltar os mitos fundadores e as utopias.

Em todas as partes do mundo se percebe as utilizações sociais da memória visando a efetivação de comemorações como um ritual nacional. Comemorar, dessa maneira, significa reviver na coletividade um acontecimento que possui caráter fundador e tem como principal objetivo disseminar valores e ideias a uma determinada comunidade. Mesmo tendo em vista a ideia de uma humanidade dividida e a ideia de unidade vista como impossível, as comemorações buscam a exaltação de um consenso do que deve ser preservado, buscando a preservação do sentido de comunidade e assim se oculta a divisão e fragmentação com a celebração de um passado de união.

As comemorações visam, rememorando acontecimentos passados, atribuir significações diversas para o presente. Interessante perceber que tendo por objetivo o tempo futuro a memória se conserva no tempo contra a própria perspectiva do tempo, já que a primeira envolve esquecimento e apagamento.

Dessa maneira, a história tem papel crucial pela sua constituição crítica em guardar os rastros e dívidas que não devem ser esquecidas ou apagadas da memória. Nesse sentido, Paul Ricoeur fala em “memória ameaçada” e a importância que a história possui em se posicionar de forma contrária aos preconceitos da memória coletiva e da história oficial.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. **Tradições populares**. São Paulo, Instituto Progresso Editorial, 1948.



- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- AYALA, M. e AYALA, M.I. **Cultura popular no Brasil**. São Paulo, Ática, 1987.
- BARCELLOS, J. CPC da UNE: **Uma história de paixão e consciência**. 1a ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1994.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392001000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22/11/2017.
- BRANDÃO, A. **A presença dos irmãos Grimm na literatura infantil e no folclore brasileiro**. São Paulo, Ibrasa, 1995.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)**, Passo Fundo, Ediupf, 2001.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. *Tempo* [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.17-32. ISSN 1413-7704. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003> Acessado em: 31/08/2017.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. Trad. Heloísa Pezza Cintrão. Ana Regina Lessa. São Paulo: Edusp, 1997.
- CERRI, Luis Fernando. Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acessado em 05/12/2017.



- CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. São Paulo: **Estudos Avançados** 9,1995, p.71-84.
- CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- CUCHE, Denys. **O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. Em **A socialização**. Porto: Porto Editora, 1997.
- DUTHWAITE William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- FERNANDES, F. **A etnologia e a sociologia no Brasil**. São Paulo, Anhembi, 1958.
- FOLCO, María Esther. Reflexiones sobre los festejos escolares del Bicentenario em La Pampa. **Quinto Sol**, nº 14, 2010, ISSN 0329-2665 ,PP. 167-191.
- FONSECA. Selva. G. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- FREITAS, Helena. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e estágios**, Campinas, Papyrus, 1996.
- GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos Cedes**, Campinas, V. 25, n.67, p.297-308. Set/dez, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 15/10/2017.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª Ed.rev e ampl.- Campinas,SP: Papyrus, 2012.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz da Silva, Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro; DP & A, 2006.



HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOLLANDA, H.B. e GONÇALVES, M.A. **Cultura e participação nos anos 60**. 6a ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

HORN, Geraldo Balduino & GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. Petrópolis: Vozes, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

MAGALHÃES, C. de. **A poesia popular brasileira**. Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional, 1973.

MAGALHÃES, C. de. **O selvagem**. 1a ed. Belo Horizonte, USP/Itatiaia, 1975.

MATTOZZI, Ivo. Una epistemologia y una metodología de la historia para la didáctica. **Revista de Educação Histórica – REDUH**. N.01/ Julh. – Nov.2012. Disponível em: <http://www.lapeduh.ufpr.br>. Acessado em: 14/11/2017.

NEDEL, Letícia B. **Um Passado Novo para uma História em Crise: Regionalismo e Folcloristas no Rio Grande do Sul (1948-1965)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2005. Tese (Doutorado em História).

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo: Departamento de História da Pontífica Universidade Católica de São Paulo/PUC, n 10, 1993,pp.07-28.

OLIVEN, Ruben George. **A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-Nação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

ORTIZ, R. **Cultura popular – Românticos e folcloristas**. São Paulo, PUC-SP, 1985.

PESAVENTO, Sandra J. A Invenção da Sociedade Gaúcha. **Ensaios FEE**, Porto Alegre, (14)2: 383-396,1993. Disponível em: <https://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/view/1617>. Acessado em: 22/09/2017.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**, 3a ed., São Paulo, Cortez, 1997.

_____. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 2a ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.



RIBEIRO, J. **O folclore**. Rio de Janeiro, Organização Simões, 1969.

RICOEUR, P. **A Memória, a história, o esquecimento**. Campinas, Unicamp, 2007.

ROMERO, S. **Folclore brasileiro – Contos populares do Brasil**. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1954.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: Passado, Presente e Perspectivas a partir do caso alemão. In: BARCA, Isabel MARTINS, Estevão de R.; SCHMIDT, Maria A; (Orgs). . **Jörn Rüsen e o ensino de História**. pp. 23-40. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

_____. No caminho para uma pragmática da cultura histórica. In: **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. pp.129-140. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**. Londrina, V. 15, pp.09-22, agosto de 2009.

SILVA, Helenice R. “Rememoração”/ Comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 44, pp. 425-438, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 2002.

VILHENA, L. R. **Projeto e missão: o movimento folclórico brasileiro 1947-1964**. Rio de Janeiro, Funarte, 1997.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZASLAVSKY, Susana Schwartz. **Formação inicial de professores de história: reflexões sobre tempos e espaços na ação didático- pedagógica**. Curitiba: Editora: Prismas, 2015.

ZELMANOVICH, Perla. **Efemérides, entre el mito y la historia**, 1ª Ed., Buenos Aires: Paidós, 2010.



OS SABERES MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA ESCOLAR

Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira¹
Fátima Maria Leitão Araújo²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal compreender a relação dos saberes docentes constituídos e mobilizados pelos professores de História e sua relação com a História escolar. Para tanto, empreendemos uma pesquisa bibliográfica e de campo acerca da problemática dos saberes docentes, onde foram relevantes os estudos de Gauthier (1998), Monteiro (2007), Nunes (2011) e Tardif (2011) por terem realizado relevantes pesquisas com essa categoria. No que concerne à pesquisa de campo realizamos entrevistas com professores de História da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará, para entender o que pensavam sobre a relação entre os seus saberes profissionais no ensino da História com a História escolar. A pesquisa evidenciou que os saberes mobilizados em sala de aula pelos professores entrevistados possuem forte relação com a História escolar de quando eram alunos da educação básica. Esta relação pode ser observada em práticas desenvolvidas atualmente, mas que foram inspiradas nas práticas dos professores que tiveram. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que esses saberes não se resumem à mera reprodução de práticas, mas foram constituídos por meio dos processos de reflexão *na* e *sobre* a prática, tendo em vista o contexto em que atuam, contribuindo assim para a efetivação de sua identidade profissional.

Palavras-chave: Saberes docentes. Ensino de História. História escolar.

1. Introdução

Data do início da década de 1980, o surgimento de pesquisas acerca da problemática dos saberes docentes, principalmente no que se refere ao relacionamento dos professores com os saberes que ensinam. Tardif (2011) que estuda os conhecimentos, os saberes, as competências e as habilidades que os professores mobilizam em seu cotidiano para realizar suas tarefas, propõe que o saber dos professores é plural por envolver o saber fazer diverso e os conhecimentos distintos no próprio exercício profissional.

A decisão pela escolha deste objeto levou em conta o seguinte questionamento sobre os saberes dos professores de História: Os saberes que são mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores possuem alguma relação com a história escolar vivenciada quando ainda eram alunos da educação básica? Ou esses saberes foram constituídos a partir da licenciatura em História, momento da aprendizagem profissional docente e sem nenhuma relação com o

¹ Mestre em Educação (UECE). Professor de História da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – Ceará. ivanilobezerra@yahoo.com.br

² Doutora em Educação (UFC). Professora Associada do curso de História da UECE. fatima.leitao@uece.br



processo escolar anterior? A questão se faz necessária, pois conforme aludido anteriormente, os saberes docentes são plurais e heterogêneos e se constituem durante toda a vida do docente (TARDIF, 2011).

Partindo dessa premissa, a prática dos professores é constituída, em grande parte, por experiências variadas, repletas de saberes que são mobilizados na medida em que o docente entra em determinada realidade de ensino. Na mesma linha de pensamento, Monteiro destaca que se torna imprescindível atentar para a relação dos professores com os saberes que ensinam, pelo fato de ser “a constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional”. (2001, p. 121)

Neste contexto, empreendemos uma entrevista, do tipo semiestruturada, com professores de História da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará, para entender como compreendem a relação entre saberes profissionais mobilizados no ensino da História com a História vivenciada quando eram alunos da educação básica.

Foram 6 sujeitos entrevistados³, selecionados com base nos seguintes critérios:

- Professores efetivos (concursados) da Prefeitura Municipal de Fortaleza;
- Professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano);
- Professores que possuem, no mínimo, cinco anos de experiência na docência de História.

Com o intuito de preservar a identidade dos professores-sujeitos de nossa pesquisa, utilizaremos números de 1 a 3 para designar os professores do sexo masculino e de 4 a 5 para a identificação dos sujeitos do sexo feminino.

1. A problemática dos saberes da docência

Tardif (2011) enfatiza que o saber dos professores é algo subjetivo e está relacionado com a sua pessoa, com a sua experiência, com a relação com os seus pares, com os seus alunos. Por essa razão, para estudar os saberes e as práticas dos professores será necessário fazê-los relacionando-os com todos esses elementos que constituem o trabalho docente. O estudioso

³ As entrevistas ocorreram durante os meses de agosto e setembro de 2016 e fizeram parte de nossa Dissertação de Mestrado em Educação intitulada: *Ensino de História e Cinema: saberes e práticas de professores da Rede Municipal de Fortaleza-Ceará*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no ano de 2017, sob a orientação da Prof^a Dra. Fátima Maria Leitão Araújo. Disponível em:

<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20ANTONIO%20IVANILO%20BEZERRA%20DE%20OLIVEIRA.pdf>



menciona que os saberes dos professores são plurais, constituídos pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício do professor (TARDIF, 2011, p.262-263).

Os saberes profissionais são transmitidos pelas instituições de formação de professores nas universidades, faculdades de educação ou escolas normais de nível médio, no caso brasileiro. Daí depreende-se que o saber dos professores é um saber social, pois recebe influências externas como a universidade ou centro de formação, a família, o local de trabalho na interação com alunos e colegas de profissão e ao mesmo tempo recebe influências internas que são geradas a partir de crenças e representações que começam a ser construídas ainda antes de exercerem a docência através das experiências que tiveram como alunos na escolaridade básica. Nas palavras de Tardif:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, os quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (2011, p. 61).

Tardif afirma que o saber dos professores não é constituído exclusivamente dos saberes advindos das ciências da educação e transmitido na formação profissional. Estes também recebem influências dos saberes pedagógicos entendidos como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo (...) e que fornecem, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.” (TARDIF, 2011, p. 37).

Já os saberes disciplinares são constituídos pelos diversos campos do conhecimento humano que se encontram integrados na forma de disciplinas nas instituições de ensino (universidades, centros de formação etc.). Esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Não são produzidos pelos professores, mas deles fazem uso na ação de ensinar. São exemplos de saberes disciplinares os conhecimentos provenientes da história, da matemática, da psicologia, enfim das ciências em geral.

Os saberes curriculares correspondem “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais definidos e selecionados como modelos à e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2011, p. 38). Ou



seja, se apresentam na forma de programas de ensino por meio de objetivos, conteúdos e métodos que o professor deve aprender e aplicar em sua função docente. Estes saberes estão presentes nos programas de ensino que não são elaborados pelos professores, mas são por eles utilizados na prática profissional.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) ao discutirem sobre a relação dos professores com os seus saberes, concluíram que o saber docente é estratégico e ao mesmo tempo desvalorizado. Estratégico, porque os professores são responsáveis pela divulgação e publicização desses saberes através de sua prática profissional. Desvalorizados, pois se veem nessa divulgação numa posição inferiorizada, como agentes de transmissão e não de produtores de saberes. Em outras palavras, os professores se enxergam numa posição de exterioridade com os saberes que ensinam. São saberes produzidos por cientistas, pesquisadores e técnicos educacionais e incorporados às disciplinas e aos programas escolares (no caso dos saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos), mas não são os saberes deles, enquanto profissionais. Nas palavras de Monteiro:

Isso explica a desvalorização dos saberes dos professores, uma vez que eles são vistos como técnicos, meros transmissores de saberes produzidos por outros, saberes estes que estão sob constante ameaça de serem distorcidos ou objeto de confusões e erros. (2007, p. 179)

Por último, consideremos os saberes experienciais. Estes advêm da experiência individual e coletiva, como algo prático, por ela são validados e são partilhados com os pares no decorrer da profissão e não provém das instituições de formação e tampouco dos currículos. Eles se manifestam sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

São os saberes da experiência que tem merecido a atenção de estudiosos da área educacional como forma de entender a problemática da relação entre os professores com os saberes que mobilizam em suas práticas pedagógicas.

Para Therrien, os saberes da experiência são resultado da “transformação na práxis dos diversos saberes instituídos (curriculares, disciplinares e de formação profissional), bem como de saberes da prática social e da cultura.” (1995, p. 01). São os saberes experienciais que definem a profissionalidade docente e eleva o professor ao status de profissional. Para Nunes (2001) o saber da experiência é o saber original dos docentes, no sentido de integrar a sua identidade e constituir-se elemento fundamental em suas práticas e decisões pedagógicas.

É através da experiência de trabalho que os professores constituem e produzem os seus próprios saberes profissionais. Conforme lemos em Tardif (2011, p. 21): “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.” Concordamos com o estudioso e enfatizamos a necessidade dos



programas de formação privilegiar os aspectos da experiência real de professores na formação dos novos docentes.

2. A relação dos sujeitos com a disciplina de História na educação básica e o “tornar-se professor”

Para a nossa surpresa apenas dois dos professores entrevistados consideraram a relação com a disciplina de História na educação básica como boa e marcante. Vejamos o que eles nos disseram:

Na formação básica, foi até um pouco engraçado, eu era aluno regular, eu não ficava em recuperação em nada, mas História era a matéria que sempre tirava as maiores notas e eu gostava porque as professoras aceitavam as interpretações das minhas respostas. Então eu ficava mais à vontade, e isso despertou um interesse maior com essa disciplina, fora que eu gostava muito de ler e, como outros adolescentes, eu gostava muito de mitologia, gostava da fase medieval, e isso me despertou a insistir mais nessa disciplina, principalmente numa coisa que eu acho essencial na sociedade, que é a curiosidade. Então, essa curiosidade de querer saber como era o ser humano antes e *o que* ele se tornou me levou a, realmente, me apaixonar por essa disciplina. Isso no ensino fundamental, né? No Médio, só fez aumentar! Especialmente no preparativo para o Vestibular, que era uma matéria que eu identificava nos primeiros cursos, que eu pensava em fazer, que era: psicologia e a própria História, porque as específicas eram História, e eu me sentia muito à vontade de estudar essa disciplina. (PROFESSOR 1).

A História sempre foi minha disciplina preferida na escola, era História, Geografia e Português, não necessariamente nessa ordem que havia alternância de momento, mas eu tive professores muito bons em História (...) no Fundamental II, o meu professor era um grande incentivador, que os alunos pesquisassem, pensassem, ele levava revista pra gente, que era o professor Ivanci, sei nem se eu posso dizer o nome do homem. E aí depois, no Ensino Médio, eu fui aluna da Ana Coelho e ela também era maravilhosa, ela era extremamente ativa e muito questionadora, e aquilo ali gerou já, eu sempre tive vontade de ensinar. Criança, eu já queria ensinar! Mas decidi fazer História, foi culpa sim dos meus professores, porque foi exemplar, era muito bom ver, participar daquilo. (PROFESSORA 4).

Podemos perceber em seus relatos que, já na educação básica, esses professores gostavam da disciplina de História e já queriam de alguma forma contar com ela na vida profissional, seja na escolha do curso superior (PROFESSOR 1), seja como professor da disciplina (PROFESSORA 4).

Para outros dois docentes, a relação com a disciplina de História não foi tão marcante assim. Em um dos casos não havia, sequer, o gosto por seu estudo. Vejamos os relatos:

Olha, foi engraçado, eu acho que foi assim com todo mundo. Eu, primeiro, não gostava de História, nunca gostei de História. Eu passei a gostar de História no terceiro ano científico, na época, foi quando eu comecei a gostar de História um pouco. Eu achava muito difícil porque eu não via a relação com meu cotidiano, com o que eu vivia. Então a História era uma matéria decorativa e distante. (PROFESSOR 2)



Incrível, né? Eu era mais ligada a Matemática. Eu tirava notas boas em Matemática. Eu acho que nunca tive um professor que me convencesse da História. Eu tinha uma facilidade enorme em Matemática, não que eu não conseguisse ser uma boa aluna nas outras disciplinas (...) todas as disciplinas me fascinavam, mas, ao mesmo tempo, falando em termo de nota, eu tinha a nota melhor em Matemática. Agora eu não posso dizer que não gostava, que não me chamava atenção, a História do livro, não do professor, mas o livro, quer dizer, o que eu lia, nos primeiros contatos. (PROFESSORA 5).

Com base nesses relatos, podemos afirmar que a relação com a História na formação escolar do Professor 2 foi distante ao ponto de ele não conseguir estabelecer um sentido para o seu estudo. A forma como ele apresenta seu relato permite concluir que a disciplina era considerada uma matéria “decorativa”. Talvez as razões para isso estejam no fato do nosso entrevistado ter cursado a educação básica na década de 1970 e início de 1980, quando a disciplina de História, sob a imposição da Lei nº 5.692/71, fora reduzida a um amontoado de acontecimentos cronológicos e desprovidos de qualquer atitude crítica, visando atender aos anseios do regime ditatorial instaurado no Brasil pelo Golpe Civil-Militar em 1964 (MAGALHÃES JÚNIOR, *et al.*, 2015).

Esse fato também pode ser percebido na fala da Professora 5, quando esta se via mais interessada pela Matemática, embora confessasse que tinha afeição pela História, não por causa da ação do professor da disciplina, mas pela História contada nos livros.

Para os demais sujeitos, a relação com a História fora regular durante quase todo o período da educação básica. O envolvimento maior se dera no final do ensino médio.

Para o Professor 3, a experiência com a História não fora boa em quase toda a educação básica. Relata que os anos do ensino fundamental foram marcados por professores que utilizavam métodos tradicionais, e que somente nos anos finais do ensino médio teve contato com um professor que utilizava uma metodologia que lhe despertou a atenção para a disciplina.

E foi no (nome do colégio privado) que eu tive contato com um outro tipo de ensino de História, certo?! Que eu tive um professor de História que ele ensinava naquela modalidade de “aula show”, fazendo uma piada, uma brincadeira, ensinava bem, conhecia o conteúdo, certo?! Mas, nas escolas anteriores, era muito tradicional. Era o professor sentado, ditando ou então escrevendo na lousa, e no (nome do colégio), eu conheci esse professor que foi, na verdade, foi o único professor que provocou um impacto realmente, né, na prática de ensino que eu *tava* acostumado a vivenciar. (...) O contato que eu tive que me impactou, que me atraiu na História foi por causa desse professor, mais por causa da “aula show”, aula cômica, dinâmica, que quebra aquela monotonia, né? Então isso pra mim já foi algo positivo. (PROFESSOR 3).

De uma forma muito parecida, a Professora 6 também nos diz que a sua aproximação com a disciplina de História foi mais marcante nos anos finais do ensino médio por causa da metodologia de um professor. Ela nos conta que:



História sempre foi uma matéria que me chamou muita atenção, me despertava muito interesse e é aquilo, eu era boa em História, né? Eu conseguia compreender ali o que os professores estavam tentando dizer, eu tinha boas notas, mas eu não tinha pretensões. Assim, durante todo meu ensino fundamental e médio mesmo, eu não tinha pretensões de, por exemplo, fazer faculdade de História, né? Até que chegou o 3º ano do ensino médio... Eu consegui perceber que era realmente a disciplina que mais me interessava. Eu tive um professor, assim, que me marcou muito dentre vários que me marcaram, de História inclusive, mas esse professor que foi professor lá no, na época CEFET, hoje IFCE, que era o Gilberto Abreu. Ele foi meu professor do 3º ano e, assim, as aulas dele eram mágicas pra mim. Eu adorava ouvir e assistir as aulas dele. E como era 3º ano, era época de decisão. Eu tinha por muito tempo pensado em fazer Psicologia, né? Vestibular pra Psicologia. Mas aí no 3º ano acabei mudando de ideia, e aí fui me inscrever na UFC e fiz pra História... Pelo interesse que eu tinha na matéria, pela influência do professor Gilberto. Aí fiz História na UFC. Foi isso.

Pelos relatos trazidos aqui, percebemos o quanto é significativa e marcante a prática docente bem-sucedida. Para a maioria dos professores entrevistados, fica evidente a afirmação do gosto pela disciplina ao ponto de fazer a opção por História como curso superior, assim como pela forte influência exercida por um ex-professor para a escolha da profissão docente, tendo em vista o seu desempenho na docência.

Como já citado anteriormente, a Professora 4 sempre quis lecionar, citando os nomes de dois professores de História que teve na educação básica e que influenciaram sua decisão. Ainda na educação básica, já participava de monitorias auxiliando alunos no entendimento das matérias. Fizemos questão de destacar o trecho final de sua fala, em que se percebe claramente a sua determinação pela atividade docente. Quando perguntada o porquê de ter se tornado professora de História, sua resposta foi:

Tanto eu gostar muito de História quanto a vontade de ensinar. E eu gostava de ir à escola durante o ensino médio, no terceiro ano, onde a gente tem as específicas, então eu ajudava muito na parte de específica, eu ajudava a professora, tipo, tinha os grupos de estudos e eu gostava de participar, eu gostava de tirar dúvidas dos meus colegas e aquilo ali para mim era gratificante quando uma amiga aprendia porque, além da professora ter ensinado, eu tinha dado aquele velho empurrãozinho. Aquilo era bom demais! **Entrei na História pra ser professora e não pra ser pesquisadora, não pra depois fazer museologia, não, eu queria ser professora de História!** (grifo nosso).

Situação semelhante aconteceu com o Professor 1:

Sim, eu tinha muita vontade de ensinar, admirava alguns profissionais, alguns professores meus, então, tenho na família duas profissionais na área do ensino, nenhuma na área de História, são duas pedagogas. Então como eu queria ensinar, eu busquei identificar na área de ensino uma matéria que eu realmente me sentisse atraído, provocado, até diria. E a área que eu me senti mais provocado foi a História. Então, no terceiro ano a cabeça do adolescente fica bem confusa, né? Aí, sei lá, pensei Direito, pensei Psicologia, pensei Educação Física, eu pensei História, **mas pesou mais à vontade de ensinar, por profissionais que eu admirava e eu me imaginava naquela situação de estar na frente de uma sala, de estar... Eu não diria dominando, mas passando conhecimento, transmitindo conhecimento.** (grifo nosso).



Fica nítida na fala desses sujeitos a forte influência exercida por seus professores para a escolha de suas profissões. Influência que foi além da escolha da profissão, mas que deixou marcas em suas práticas como professores. Para Tardif “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos...” (2011, p. 68). O pesquisador canadense se refere a todo o conjunto de conhecimentos anteriores à formação profissional, marcado por crenças, representações e certezas que os professores possuem antes mesmo de exercerem a profissão motivada pelas práticas dos professores que tiveram em seus processos de escolarização.

Para a Professora 6, ser professora não estava em seu planejamento de vida. Ainda durante o ensino médio, pensava em fazer psicologia, embora depois tenha se decidido por História. A mesma relata que foi durante o curso de História que teve um *insight* de que seria professora.

Acabei me decidindo por uma graduação em História, mas aí você tem que ter aquele momento de *insight* dentro do curso que você vai ser professora, né? Não é uma coisa que é dada pra gente lá nos primeiros momentos, até porque eu acho que é uma das deficiências que a gente tem na nossa formação é que a graduação não nos prepara pra ser professor (risos). É uma licenciatura, mas que a gente vai... A gente vai e entende isso num susto, a gente se vê ali dentro de uma sala de aula é que você tem esse toque de realidade: ‘É pra isso que estou estudando!’

É comum encontrarmos na literatura disponível sobre formação docente, os estudiosos chegarem à conclusão de que a formação de professores não está diretamente ligada ao campo de atuação profissional, no caso o ensino propriamente dito. Autores como Tardif, Gauthier, Nóvoa, dentre outros, confirmam a ideia defendida pela Professora 6 acerca do distanciamento da formação universitária com a prática real de ensino, sendo esse momento percebido como um “susto” ou, de acordo com Tardif (2011): um choque de realidade.

Neste contexto, Nóvoa (2009) defende que a formação docente seja devolvida aos professores. Em outras palavras, o autor propõe um modelo de formação que seja organizado em torno de situações concretas vindas do cotidiano da sala de aula, acabando assim com o aspecto de exteriorização da formação que, de maneira geral, afirma que os programas de formação docente são elaborados por especialistas do mundo acadêmico, que têm pouco ou nenhum conhecimento da realidade das escolas, para serem executados pelos professores. São palavras do autor:

Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação, só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas



injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 06).

Interessante foi perceber a forma como o Professor 2 tornou-se professor. Ele conta que, inicialmente, para o ensino superior optou pelo curso de Química, embora gostasse muito de ler História. Na metade do curso, em visita a uma escola particular, acompanhado por um amigo que lá atuava como professor fora questionado pelo diretor do estabelecimento se ele gostaria de ensinar lá. Quando respondeu sim, mas que talvez não fosse possível, pois a vaga para professor de Química já havia sido preenchida por seu amigo, fora surpreendido pelo diretor que lhe perguntou que outra disciplina ele gostaria de ensinar. Ao responder que gostava de História, foi contratado para lecionar a disciplina.

Embora tenha confessado que sofreu bastante nos primeiros anos atuando como professor sem uma formação que o ajudasse, tomou gosto pela profissão. Desistiu da Química e fez vestibular para Ciências Sociais, pois não havia oferta para História naquele semestre e não queria esperar mais tempo para começar uma nova etapa em sua vida.

Fato como o narrado pelo Professor 2 era muito comum até cerca de uma década atrás, embora ainda se possam encontrar casos semelhantes de professores que possuem formação em uma disciplina, mas lecionam outra. O próprio Professor 2 é formado em Ciências Sociais, mas exerce a docência da disciplina de História, uma vez que a legislação da época em que adentrou no ensino público municipal permitia a confluência de áreas. Atualmente, tem sido cada vez maior o empenho do Estado para que os professores lecionem somente a disciplina para qual foram formados. O objetivo é evitar que o saber docente seja confundido com vocação ou mesmo talento em uma área do conhecimento, na qual não haja uma formação específica, o que fortalece a tese de que o ensino é um ofício sem saberes. (GAUTHIER, 1998).

A Professora 5 nos relatou que iniciou ainda pequena na docência. E que não planejou ser professora. Como ela mesma gosta de falar, as coisas em sua vida foram acontecendo.

Desde criança que a minha mãe colocou alguns alunos, aí era só eu, mas eu tinha paciência de ficar com os alunos... Os meus pais realmente viviam numa situação muito difícil mesmo, questão, como já lhe disse, para adquirir o pão de cada dia mesmo. Então a minha mãe teve a ideia de botar alguns alunos, começou aí minha experiência como professora. E eu trabalhava pra alfabetizar esses alunos. A minha mãe nunca disse nada pra mim, nunca disse como era pra fazer, simplesmente chegou e disse: "Minha filha, ensine as vogais, ensine as palavrinhas mais fáceis para essas crianças".

Da mesma forma, o Professor 3 não desejou ser professor. Tanto que a sua primeira opção para o vestibular fora Direito. Por não ter conseguido a aprovação, sem recursos



financeiros para custear os estudos, resolveu ficar estudando em casa para prestar novo exame. Dessa vez, se inscreveu para História, matéria que tinha facilidade de compreensão como já mencionamos, e obteve êxito. Sobre o momento de tornar-se professor, ele relata:

E coincidiu que assim que eu terminei, defendi minha monografia, saiu edital pro Município, magistério municipal, e aí, pela pressão da vida, não podia deixar passar essa oportunidade, não tive coragem de deixar passar, né?! Assim que saiu o edital já em 2009, já no final do curso, eu já tava me conscientizando que a vida de um professor na educação pública podia ser terrível, devido às condições de trabalho, devido ao perfil de carência dos alunos até de violência, né, então quando chegou o final do curso, eu já tava determinado que eu não queria era ser professor do ensino público. E eu já tinha consciência de que o melhor do magistério poderia encontrar na universidade, mas até isso tinha uma longa distância, doutorado ainda, mestrado, doutorado, então a pressão fez-me inscrever no concurso da prefeitura. Aí fui aprovado, e realmente quando fui aprovado, eu fiz tudo a contragosto, né, por pressão mesmo, até por pressão do relacionamento, né, a gente já tava há muito tempo, casar, noivar, casar aí precisava manter a vida, né, então, pronto. Então é isso!

O relato do Professor 3 é comum a muitos colegas da profissão que acabam abraçando o magistério, mais por questões financeiras do que por vontade própria. Em contrapartida, considerados “patinhos feios” das universidades, os cursos de licenciatura ainda são os que conseguem dar aos seus concluintes a certeza de acesso mais rápido ao mercado de trabalho pelas oportunidades que se apresentam nas escolas públicas e privadas. Contudo, acreditamos que esse professor logo conseguirá alcançar o seu objetivo profissional, que é o de lecionar no ensino superior, pois do grupo de professores entrevistados ele é o único que possui o título de mestre.

Considerações Finais

Pelos relatos dos professores entrevistados, chegamos à conclusão de que os saberes mobilizados por eles na docência da disciplina de História estabelece significativa relação com a História escolar vivenciada na educação básica, fato que pode ser confirmado na fala de alguns sujeitos, seja por meio do interesse pela disciplina, seja por meio da decisão pela escolha da História como curso superior. Ainda podemos concluir que muito desse interesse se deveu através das práticas docentes de seus antigos professores. O que confirma as palavras de Tardif (2011, p. 20), quando estabelece que “antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é ensino por causa de toda a sua história escolar anterior”.

Esta relação pode ser observada em práticas desenvolvidas atualmente, mas que foram inspiradas nos professores que tiveram. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que esses saberes não se resumem à mera reprodução de práticas, mas foram constituídos por meio dos processos



de reflexão *na e sobre* a prática (NUNES, 2001), tendo em vista o contexto em que atuam, contribuindo assim para a efetivação de sua identidade profissional. Nas palavras de Nóvoa: “o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais.” (1995, p. 25).

REFERÊNCIAS

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. UNIJUÍ: Ijuí, 1998.

MAGALHÃES JUNIOR, A. Germano *et al.* Ensinando História no Brasil: trajetórias de percursos. In: **Ensino & Linguagens da História.** Fortaleza: EdUece, 2015, p. 15-32.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Professores: imagens do futuro presente.** Educa: Lisboa, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 25. Nº 12, p. 27-42, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação,** nº 04, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da 18ª ANPED,** 1995.



O PROFESSOR DE HISTÓRIA E OS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES: EM BUSCA DE RESPOSTAS

Sonia Maria Soares de Oliveira

INTRODUÇÃO

De acordo com Monteiro (2007), no ofício do professor de História, determinados conhecimentos históricos são produzidos no processo do ensinar e do aprender no interior das salas de aula, somando-se a esses conhecimentos outros oriundos de diversas fontes, formações e experiências profissionais e de vida. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem de muitas maneiras o que é ensino, por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste ao longo tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. (TARDIF, 2012).

A atual sociedade do conhecimento traz consigo indagações complexas que o velho modelo de ciência iluminista e cartesiano não consegue mais responder. Nesse contexto, é que vem se processando o ressignificar da profissão docente e, sobretudo, dos saberes que a constituem. Assim os paradigmas que consideram os saberes como hierarquicamente estabelecidos estão sendo postos em xeque e de acordo com Veiga (2008) há a necessidade de destacar que o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência. O modelo da racionalidade técnica que insistia e talvez ainda insista em reduzir o professorado a meros executores de tarefas pré- estabelecidas vem sendo questionado, pois a docência envolve saberes que são mobilizados, construídos e reconstruídos permanentemente pelos professores.

A formação de professores de maneira geral é um campo que tem sido objeto de interesse e pesquisa de vários estudos desenvolvidos no Brasil e em outros países. Constitui-se, assim, um debate em torno da produção de saberes relativos ao ofício docente, na perspectiva de que a docência compõe-se de diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. As pesquisas no campo da educação têm demonstrado que ao contrário do que se afirmava até bem pouco tempo, a atuação dos professores não se restringe ao domínio de um conjunto de



técnicas, mas sim “(...) implica mobilização de saberes, habilidades e competências, envolvendo subjetividades e apropriações”. (MONTEIRO, 2007, p.12-13). Desse ponto de vista, os saberes docentes caracterizam-se por serem uma trama de extrema complexidade que não se resumem à simples vocação ou aplicação de determinadas técnicas aprendidas em cursos de formação.

No que se refere ofício do professor de História, determinados conhecimentos históricos são produzidos no processo do ensinar e do aprender no interior das salas de aula, somando-se a esses conhecimentos outros oriundos de diversas fontes, formações e experiências profissionais e de vida. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem de muitas maneiras o que é ensino, por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste ao longo do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. Tardif (2012). Assim, o trabalho docente só pode ser analisado quando entendemos que o professor é um ser humano e como tal carrega consigo as marcas do que viveu e por estas experiências é transformado e delas se utiliza como elemento essencial no seu ofício no cotidiano da sala de aula. Nesse caso, chamamos atenção para o professor de História que com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis.

As pesquisas relacionadas ao ensino de História consideram ainda que os professores de História do ensino fundamental e médio mobilizam diariamente, durante as suas aulas diversos saberes e conhecimentos provenientes das mais variadas fontes e experiências. Como nos alerta Nikitiuk (2009) o real é mediado, imaginado e historicizado, sendo, portanto o saber, e o saber histórico carregado de visões de mundo. A partir daí um questionamento torna-se essencial, o de como os professores de história constituem e mobilizam o saber histórico do qual se utilizam em suas aulas, seriam “(...) saberes universais? Populares? Saber que se faz na academia? Ou quem sabe, no cotidiano, no dia-a-dia?” (IDEM, 2009, p.12). O historiador-educador ou professor de História é alguém que domina não apenas os métodos de construção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização desse conhecimento.

SABERES DOCENTES: UM AMÁLGAMA DE POSSIBILIDADES

A concepção de saber como algo pronto e acabado vem sendo posta em xeque, bem como o entendimento de que tais saberes são hierarquizados, os novos paradigmas na produção



do conhecimento científico e, sobretudo nas pesquisas da área educacional já não consideram os antigos pressupostos da racionalidade técnica no que se refere aos saberes docentes, portanto, como afirma Rabelo (2015):

A pluralidade dos saberes docentes pode ser compreendida quando pensamos o sujeito professor em sua totalidade. Esse ser humano que se tornará um professor passou por vivências que o fizeram pensar, agir e falar de uma determinada maneira. Suas referências estão diretamente ligadas à constituição da sua prática profissional. Nesse sentido, ao refletir sobre os saberes não podemos desvincular o ser profissional do próprio indivíduo que o compõe. (RABELO, 2015, p. 127)

Portanto, entendemos que os saberes docentes e, nesse caso está incluído o saber relacionado à ciência História, são uma teia de conhecimentos que provêm de várias fontes como afirma Tardif (2012), não podemos ainda cair no perigo dos extremos que ele chama de “mentalismo” e “sociologismo”, ou seja, que atribuem o saber unicamente a processos mentais dos professores, como representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas ou a causas externas aos docentes como estruturas econômicas, ideologias pedagógicas, cultura dominante etc. De acordo com esse autor:

(...) ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar a sua atividade profissional. Por exemplo, ele se baseia com frequência em valores morais ou em normas sociais para tomar uma decisão. Aliás, uma grande parte das práticas disciplinares do professor inclui juízos normativos entre o que é permitido e o que é proibido. Para atingir os fins pedagógicos, ele se baseia também em juízos decorrentes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais assimiladas e interiorizadas por ele. Por fim, ele se baseia na sua “experiência vivida” enquanto fonte viva de sentido a partir da qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições e experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais. (TARDIF, 2012, p.179).

As pesquisas sobre a formação de professores nas últimas décadas têm ganhado espaço no mundo acadêmico e cada vez mais esse profissional e seus saberes têm sido objeto de estudos. Tais investigações têm servido de base para novas reflexões sobre o processo de formação de professores e embora não tenham sido suficientes ainda para mudar o rumo de antigas práticas de formação, presentes em nossas universidades, é esse um caminho que vem sendo trilhado paulatinamente, conduzindo-nos a descobrir o que há por trás das práticas pedagógicas e do universo de saberes do professor.

Para Miranda (2008), o professor é um sujeito que traz um “*background*”, isto é, carrega consigo uma bagagem de valores, concepções, que foram construídos e mediados em sua história de vida, processo de formação pessoal e profissional. Essas diversas trajetórias mantêm relações com os saberes que ele leva para sua sala de aula. Nesse sentido, corrobora com o pensamento de Rabelo (2015) quando afirma que “(...) o trabalho docente é algo instável à



medida que a prática profissional do professor está atrelada a suas experiências durante a vida profissional, por isso, ao tratar do saber dos professores, não é possível entendê-lo se não pensarmos a própria identidade do docente como um ser que possui uma subjetividade, juízos e um discurso próprio”. (IDEM, 2015, p. 127).

Assim, o trabalho docente só pode ser analisado quando entendemos que o professor é um ser humano e como tal carrega consigo as marcas do que viveu e por estas experiências é transformado e delas se utiliza como elemento essencial no seu ofício no cotidiano da sala de aula. Por não levarem em conta tais premissas, muitas são as lacunas nos cursos superiores de formação de professores, pois como nos lembra Tardif “(...) na formação de professores ensinam-se teorias (...) históricas, pedagógicas etc., que foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor.”(TARDIF, 2012, p.241). Desconsideram, assim, como nos dizeres de Ferreira e Magalhães que “os saberes dos professores são constituídos e mobilizados cotidianamente, para desenvolver as tarefas subjacentes à ação no espaço escolar” (2015, p.280). Imbuída desses mesmos pressupostos, a professora Selva Guimarães Fonseca defende que:

(...) sendo o professor uma pessoa, a maneira como cada um de nós ensina está diretamente ligada a nossa maneira de ser, aos nossos gostos, vontades, gestos, rotinas, acasos, necessidades, práticas religiosas e políticas. Assumo então a proposição de que a análise do modo de ensinar deve ser feita considerando fundamentalmente a pessoa- professor, o seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do tempo. (FONSECA, 2006, p.14-15)

Entendemos que atua na constituição dos saberes docentes a subjetividade do professor, um sujeito que está inserido no mundo e que a partir dele cria suas concepções e por elas é transformado constantemente, pois que não só está no mundo, mas também age nele e dele participa ativamente enquanto ator dotado de razão e personalidade própria. Como ressalta Silva (2006): os mestres são seres dotados de identidades particulares, mas também influenciados pelo contexto do qual participam, assim “a função docente deve ser analisada à luz dos fatores sociais e educacionais que interferem direta e indiretamente na atuação do professor” (ESTEVES, 1987, p.25 *apud* FONSECA 2006, p. 23). O que nos vem “mostrar que a formação pode ocorrer a cada momento na malha dos dramas sociais em que se entretete a vida de cada um” (FONTOURA, 1992, p. 178-192 *apud* FONSECA, 2006, p. 33). Nesse sentido, é possível compreendermos o indivíduo/professor e a intersecção da sua história de vida com a história da sociedade como bem nos lembra Goodson (1992).

Como vimos, é impossível dissociar a constituição dos saberes da relação a que estes estão sujeitos no complexo processo de simbiose do ser com o mundo em que vivem, tal relação



é perpassada por um emaranhado de situações que vão aos poucos construindo o sujeito professor, seus valores, concepções e seu modo de compreender o mundo que está intimamente ligada a sua concepção de educação. Nesse sentido, Fonseca e Couto (2008) trazem o pensamento de dois autores já por nós referidos e que inclusive nos servem de base para este trabalho, assim podemos entrelaçar tais pensamentos, pois caminham no mesmo sentido. Referindo-se aos saberes dos professores, afirmam as autoras supracitadas:

Tardif (2000) defende que o professor não é apenas um sujeito que precisa aprender para saber fazer, ele é um sujeito existencial, ou seja, um ser-no-mundo. Uma pessoa comprometida em e por sua própria História. Para o autor, os saberes que servem de base para o ensino, ou seja, os fundamentos do saber-ensinar não se reduzem a um sistema cognitivo que, como um computador, processa e organiza as informações com base em um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação, no qual ele se insere, quanto da História anterior, que o antecede. Dessa perspectiva de análise, segundo o autor os fundamentos do ensino são ao mesmo tempo existenciais, sociais e pragmáticos. (FONSECA; COUTO, 2008, p. 116-117)

E seguindo na mesma linha de raciocínio, as autoras complementam a ideia baseadas nas concepções de outro estudioso dos saberes docentes:

Para Gauthier (1998), é necessário que o professor tenha um repertório de conhecimentos inerentes à profissão e que constantemente o utilize. Esse repertório se constitui de conhecimentos e habilidades que devem ser considerados em seu conjunto, saber planejar, avaliar, organizar. Também são necessários talento, intuição, bom senso, experiência e cultura. Nenhuma dessas habilidades é suficiente por si mesma. Todas estão imbricadas e entrelaçadas e assim constituem os saberes do professor. (IBIDEM).

Fica evidente o caráter recriador dos saberes docentes que são, na realidade, uma mescla dos conhecimentos produzidos na academia a partir das ciências de referência, dos conhecimentos produzidos no âmbito da escola no ato de ensinar e perpassados pelos conhecimentos adquiridos, forjados, (re)formulados e (re)significados durante a experiência de vida do professor. Logo entendemos e corroboramos com o pensamento de Fonseca e Couto (2008) quando assim se pronunciam:

Os saberes docentes, dessa perspectiva, são vistos como algo que vai muito além da transmissão de informações canônicas e referendadas em planos externos à instituição escolar, sobretudo porque, nessa trama de saberes, interagem sujeitos plurais, memórias, experiências e práticas escolares postas em movimento no interior de configurações institucionais peculiares e diferenciadas. (IDEM, p.264).

Nesse caso, chamamos atenção para o professor de História que, para Ferreira e Magalhães (2015, p.278): “(...) com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, fazendo com que o aluno não apenas compreenda, mas também assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas”.



Os autores consideram ainda que “os professores de História do ensino fundamental e médio mobilizam diariamente, durante as suas aulas e prática, diversos saberes e conhecimentos provenientes das mais variadas fontes e experiências”. (FERREIRA; MAGALHÃES, 2015, p. 179)

SABERES, ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Partindo da premissa do saber como algo que não é neutro, nem autônomo, nossa análise parte do entendimento de que este é construído, apropriado e reconstruído de forma permanente pelo professor, então não há como deixar de lado questões como valores, preconceitos e ideologias relacionadas ao tempo histórico em que tais docentes estão inseridos, bem como a sua própria subjetividade enquanto indivíduos. Como nos lembra Marcos A. da Silva “(...) os professores de História estão na História, assim como a fazem, sofrem, desfrutam, transformam e comentam”. Segundo ainda esse autor, “Por parecer óbvia, esta face do ensino de História permaneceu silenciada durante muito tempo entre nós” (2006, p. 9). Como nos alerta Nikitiuk (2009) o real é mediado, imaginado e historicizado, sendo portanto o saber, e o saber histórico carregado de visões de mundo.

Uma vez que reconhecemos a pluralidade dos saberes docentes, e aí está incluído o saber do professor de História, e que a formação deste profissional se dá para além da academia, ultrapassando o mero reprodutivismo, corroboramos com a ideia de Silva (2006, p. 10) de que:

(...) a experiência do ensino se articula com a formação acadêmica e os quadros institucionais (legislação, relações com superiores hierárquicos, situações políticas gerais), mas assume uma configuração específica na situação de sala de aula (...). Daí a necessidade de análise do ensino de História (e das demais disciplinas escolares), ir além de uma perspectiva reprodutivista para entender que lecionar é inventar saberes (...) (SILVA, 2006, p.10).

Parafraseando Certeau (1982), Fonseca (2006) nos lança algumas questões interessantes sobre o professor de História, ou seja: “o que faz o profissional de História na sala de aula e na vida? Para quem trabalha? O que é esta profissão? Como compreender a construção da vida e da experiência dos sujeitos que lidam com o ensino de História na educação brasileira?” (FONSECA, 2006, p.22).

Em sintonia com os pressupostos teóricos que consideram a pluralidade dos saberes docentes, entendemos que a formação do professor se dá em diversos espaços, sendo estes não só os institucionalizados como universidades ou centros de formação continuada, mas sim



consideramos todos os espaços sociais, culturais, experiências de vida e outros no qual o professor/sujeito está inserido. Assim afirmam Zamboni e Fonseca:

A formação docente é concebida por nós não como uma etapa da vida escolar com início, meio e fim determinados, mas como um processo contínuo, permanente, que ultrapassa as fronteiras de um curso universitário. Não é tarefa exclusiva de determinados sujeitos, tempos e lugares, mas se processa, ao longo da vida profissional dos sujeitos em múltiplos espaços socioculturais, agências, em diferentes modalidades e projetos formativos. (ZAMBONI; FONSECA, 2008, p. 7).

No que se refere à formação do professor de História, as autoras ainda esclarecem que “nos últimos anos, estamos vivendo no Brasil um processo de revisão de críticas, de ampliação e reconhecimento de múltiplos lugares, tempos, processos, sujeitos, saberes e práticas formativas, modos de ensinar e aprender a ensinar, novas metodologias de formar-se, tornar-se professor de História.”(ZAMBONI; FONSECA, 2008, p. 8). Ainda referente ao professor de História, Miranda (2008) nos trás importantes contribuições a respeito da relação dos saberes e da formação deste profissional com a História por ele ensinada, portanto com as características que o ensino de História por ele realizado assume. Para a autora, portanto, há de se pensar a complexidade de tal relação, pois:

O professor que ensina História nem sempre o faz valendo-se de um referencial de formação específica (...) e nesse sentido cabe-nos investigar permanentemente, como o professor chega a compreender aquilo que lhe cabe ensinar como saber histórico. De onde provém tal conhecimento? Quais são seus filtros culturais, sociais e subjetivos, ou ditos em outras palavras, que critérios tornam-se pertinentes para selecionar aquilo que ele vem ensinar aos seus alunos e excluir aquilo que, em seu julgamento, não é pertinente? (MIRANDA, 2008, p.265-266)

CONCLUSÃO

Nesse sentido o professor de História traz uma imensa “bagagem” de saberes que foram constituídos ao longo de suas vivências enquanto sujeito histórico e estudante que crescidos e amalgamados com os conhecimentos adquiridos/construídos em sua formação profissional acabam por compor um repertório de saberes onde ele se serve para realização de seu ofício. Dessa forma, Blanch aponta que:

O professor de História, o estudante de magistério de História, foi durante muito tempo estudante de História tanto na universidade como no ensino primário e secundário. E foi ensinado por um professor de História que, por sua vez, também foi estudante de História. (...) O estudante de magistério de História (futuro professor) possui forte representação sobre o que significa ensinar e, concretamente, o que significa ensinar História e como ensiná-la. (BLANCH, 2008, p. 71).

Assim a representação de como ensinar História é, portanto, uma questão pertinente no ensino dessa disciplina, o professor de História carrega consigo as marcas de seu tempo, o ensino por ele concebido é formado por uma teia de conhecimentos constituídos inclusive por



toda uma longa vivência enquanto estudante, quando teve contato com mestres que, por sua vez, traziam suas concepções de História marcadas pelo tempo.

REFERÊNCIAS

BLANCH, Joan Pagès. Formar professores de história na Espanha: quando clio resiste À mudança. O caso da Universidade autônoma de Barcelona (Catalunha/Espanha) In: Ernesta Zamboni; Selva Guimarães Fonseca. (Org.). **Espaços de formação do professor de história**. 1ed.Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro, Forense, 1982.

FERREIRA, M. N. B. ; Magalhães, antonio Germano Junior . Nos becos estreitos e nas ruas largas: o ensino da história local. In: Adriano Ferreira de Paulo; Augusto Ridson de Araújo Miranda; Janote Pires Marques; jeimes Mazza correia Lima; Luiz Maciel Mourão Vieira. (Org.). **Ensino de História da Educação Básica** - reflexões, fontes e linguagens. 1ªed.Fortaleza: Ed UECE, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: História Oral de Vida**. 3ª ed. Campinas, SP, Papyrus, 2006.

GOODSON, Ivo F. Dar voz ao professor: As histórias de vida do professor e seu desenvolvimento profissional. In: N óvoa, A.(org). **Vidas de Professores**. Porto, Porto Editora, 1992.

MIRANDA, S. R. . Lugares de memória, espaços de formação: elos invisíveis na constituição do conhecimento histórico de professores. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NIKITIUK, S. M. L. (Org.) . **Repensando o Ensino de História**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

RABELO, C. R. . O saber dos professores de História na escola Walter de Sá Cavalcante. In: Adriano Ferreira de Paulo; Augusto Ridson de Araújo Miranda; Janote Pires Marques; Jeimes



Mazza Correia Lima; Luiz Maciel Mourão Vieira. (Org.). **Ensino de História na Educação Básica: Reflexões, Fontes e Linguagens**. 1ed.Fortaleza: EdUECE, 2015.

SILVA, Adriana Maria Paulo. Reinventando um passado: diversidade étnica e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras na Corte, na primeira metade do século XIX. **Cadernos PENESB**, v. 8, p. 36-72, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade Profissional. In: Ilma Passos Alencastro Veiga; Crisina d'Avilla. (Org.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 01 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

ZAMBONI, Enerta; FONSECA, Selva Guimarães. Apresentação. In: ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.



A QUEM INTERESSA (ENSINAR SOBRE) O HAITI?

Soraya Matos de Freitas¹
Susanna Fernandes Lima²

De impensável, a Revolução do Haiti tornou-se inaceitável³.

1. “Farol elevado sobre as Antilhas”⁴: o Haiti.

Em 1804, boa parte da Europa Ocidental e do continente americano assistiram, atônitos, aos desdobramentos advindos dos eventos revolucionários que se desenrolavam em uma pequena colônia francesa nas Antilhas havia bastante tempo. A independência de São Domingos, batizado Haiti após a separação da metrópole francesa, proclamada pelo ex-escravo Jean Jacques Dessalines representava, naquele contexto, um duro golpe ao antigo sistema colonial.

O impacto causado pela Revolução Haitiana ecoou em muitas partes da América, Europa e África. Mas que impacto foi esse? E a quem interessava o Haiti? Alguns autores nos ajudam a entender a importância desse acontecimento, que marcou o início do século XIX.

Para David Geggus (2002), o impacto da Revolução Haitiana se fez presente na ideologia e psicologia do Atlântico, reconhecendo-o como um movimento revolucionário que questionou o sistema colonial baseado no escravismo, e causou um grande impacto no tráfico de escravos e suas consequências. Os ingleses passaram de traficantes a vigilantes, e muitos traficantes tiveram suas cargas apreendidas por eles.

Paul Gilroy (2001, p. 61), por sua vez, analisou o viés da política negra. Sobre o Haiti, escreveu: “Na periodização da política negra moderna, será necessária uma nova reflexão sobre a importância do Haiti e sua revolução para o desenvolvimento do pensamento político africano-americano e os movimentos de resistência”. O pensamento político em relação ao

¹ Doutora em História Política pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de História da rede pública estadual do Rio de Janeiro.

² Mestranda em Ensino de História pelo PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista CAPES. Professora de História da rede pública estadual do Rio de Janeiro.

³MOREL, Marco. **A Revolução do Haiti e o Brasil escravista**: o que não deve ser dito. 1. ed. Jundiaí, SP:Paco, 2017.

⁴ H. Grégoire, De la liberté de conscience et de culte a Haiti, Paris: Baudouin, 1824, p. 42, apud Alyssa Goldestein Sepinwall, "Grégoire et Haiti: um heritage complique", In: Yves Bénot e Marcel Dorigny (dir.). Grégoire et la cause des Noirs (1789-1831), combats et projets, Saint Dennis: Societé française d'histoire d'outre-mer, 2000, p. 109. Apud. MOREL, Marco. O abade Grégoire, o Haiti e o Brasil: repercussões no raiair do século XIX. Alm. braz. (on line). 2005, n2, pp. 76-90. ISSN 1808-8139.



sistema colonial, debatido no âmbito do Congresso de Viena, foi também impactado. Não era possível desconsiderar que os ex-escravos, negros e mulatos, não apenas dominavam o Haiti, como também faziam política e se relacionavam economicamente com outras partes do mundo.

Os autores, Berbel, Marquese e Parron (2010, p. 108), destacaram o “impacto de Saint-Domingue no sistema atlântico ibérico, 1790-1808”. Acerca da colônia portuguesa na América, analisaram: “O impacto político da Revolução de Saint-Domingue, enfim, foi relativamente reduzido no universo colonial português”, diferente, segundo os autores, do impacto que foi sentido em Cuba, uma colônia espanhola próxima a Ilha revolucionária. Se para o período colonial na América Portuguesa o impacto foi reduzido – e não inexistente –, no momento pós-colonial um conceito surgiu: *haitianismo*. Uma referência ao “medo” de que algo parecido pudesse acontecer na colônia. Um “medo” elaborado com o intuito de justificar ações contra levantes escravos. Partia de um todo. Nesse sentido, sim, o impacto aconteceu.

O historiador peruano Carlos Aguirre⁵ elege um dos abalos produzidos pela revolução: “talvez ainda mais importante: ela colocou em circulação, com uma força que raramente tem sido reconhecida, um número de ideias e símbolos que sacudiu as consciências de milhares de escravos em todo o continente”. Concussão sentida por quem vivia sob o signo da escravidão.

O impacto que a Revolução do Haiti provocou nas ideias filosóficas do período foi analisado também pela historiadora Carolyn Fick (2004): a existência do Haiti enquanto uma colônia emancipada, onde a escravidão havia sido abolida, significava uma necessidade de rever os princípios de Liberdade e Igualdade em razão da Revolução Haitiana ter invertido “os princípios sagrados dos Direitos do Homem e, desse modo, redefiniu o significado de Liberdade”.

Além disso, sinalizava também: “Enquanto a filosofia política das duas revoluções burguesas, americana e francesa, ligava axiomáticamente liberdade e os direitos de propriedade, para os escravos de São Domingos a liberdade implicava a destruição dos direitos à propriedade”. Esse direito esteve na pauta de reivindicações das duas revoluções burguesas e, em relação aos submetidos a escravidão, apresentavam um complicador, visto que “escravos eram considerados como propriedade dos seus senhores” (FICK, 2004). Um choque grande aos

⁵ “quizás hasta más trascendental: puso en circulación, con una fuerza que pocas veces se hare conocido, una serie de ideas y símbolos que sacudieron las conciencias de miles de esclavos a lo largo y ancho del continente” AGUIRRE, Carlos. **Silencios y ecos**: La historia y el legado de la abolición de la esclavitud em Haití y Perú. Disponível em: <http://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/view/126> . Acessado em fevereiro de 2017.



caros princípios cultivados pelos filósofos iluministas e seus seguidores, dentro das revoluções liberais que agitaram os séculos XVIII e XIX.

O Haiti e sua longa revolução levaram as plantações ao colapso, deixando à economia açucareira um mercado aberto, segundo Kenneth Maxwell (1977, p. 241.): “A recuperação dos mercados de açúcar europeus, especialmente após o fracasso da produção açucareira francesa em São Domingos, em 1792, dera uma oportunidade de renascimento econômico a Bahia”. A França perdeu a sua “pérola antilhana”, sua colônia mais lucrativa, que produzia não só açúcar, mas também café entre outros. Espanha e Portugal disputavam essa oportunidade econômica aberta com a Revolução Haitiana.

A relevância deste tema relaciona-se, entre outros aspectos, ao que o autor Dale Tomich (2016, p. 13-54) propõe acerca da compreensão da escravidão na América, e nomeia como “segunda escravidão”. A “primeira escravidão” estaria envolvida completamente no sistema colonial e em duas importantes instituições desse sistema para a América: o tráfico transatlântico de escravos e a *plantation*.

Quanto à “segunda escravidão”, que não poderia ser separada totalmente da primeira, posto que a permanência das *plantations* seria o elo entre as duas, segundo o autor, erigiram-se as seguintes características: período pós-colonial e, dessa forma, “reivindicava soberania e aspirava à autonomia”; o poder mais perto dos senhores locais; situada entre o velho mercantilismo e a aceleração do capitalismo industrial; localizada entre os anos de 1790 a 1888, quando o Brasil, o último dos países da América, aboliu a escravidão.

Desse modo, o ocorrido no Haiti não poderia mais ser silenciado, posto que inserido no momento de transição entre a “primeira” e a “segunda escravidão”. Esta revolução deixou de ser pensada somente como uma rebelião de escravos – que resultou no estabelecimento do segundo país livre na América, e o primeiro a abolir a escravidão, o que já era por si só um feito –, e passou a ser compreendida, também, na chave econômica e política da história da escravidão na América. Um impacto que foi reverberado até atingir lugar irrevogável na historiografia recente, como apontado nas referências acima.

2. “O silêncio é. Ele significa”⁶: a importância do livro didático.

⁶ ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007, p. 31.



As obras didáticas apresentam-se como objetos particulares, distintos, em relação a outras literaturas ou livros devido, principalmente, à familiaridade de uso (BITTENCOURT, 2009: 299). Mas não se pode afirmar, contudo, que possibilitam caracterização mais simplificada:

[...] Trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de múltiplas facetas [...] (BITTENCOURT, 2009, p. 301).

O manual didático assume, nesse sentido, interpretação múltipla diante dos diversos sujeitos que ocupam o espaço escolar: para alguns alunos, pesam na mochila, especialmente se não utilizados; para outros, são objeto ausente, posto que a disponibilidade de material didático não é uma realidade em todas as escolas – públicas – do país; para alguns professores, funciona como alvo contra o qual são disparadas críticas variadas; para outros, como material de uso importante na prática pedagógica. Apesar dessa diversidade, reitera Circe Bittencourt (2008, p. 71): “o livro didático [...] continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo”.

É fundamental reconhecer que o livro didático “possui uma natureza complexa”, como afirma Circe Bittencourt (2008: 72) ao elencar algumas categorias: funciona como “mercadoria”, obedecendo à lógica do mercado editorial – e, enquanto tal, está sujeito a diversos “mecanismos de sedução” (2009, p. 301) que visam encantar professores e alunos; assume a função de “depositário de conteúdos escolares”, sistematizando os conteúdos eleitos pelo currículo vigente; é instrumento pedagógico, na medida em que serve ao professor como objeto que pode atender aos propósitos do processo de ensino-aprendizagem; e, para além de tudo, “o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”.

O livro didático se configura, ainda, como um “meio do caminho” entre o conhecimento produzido na academia e o saber escolar que atende às séries iniciais do ensino básico – deste modo, pode-se tratar o manual didático como obra aberta às demandas sociais e acadêmicas de inclusão/exclusão/modificação de conteúdos. O conhecimento, seja relacionado às ciências humanas ou naturais, está em constante construção. Assim, os manuais didáticos precisam estar sempre atualizados e atentos aos avanços científicos. Sobre esse aspecto, a autora afirma:

A importância do livro didático reside na explicação e sistematização de conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica. Autores e editoras têm sempre, na elaboração dos livros, o desafio de criar esses



vínculos. O livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares. (BITTENCOURT, 2009, p. 313).

Nesse sentido, é possível entender a literatura didática como um espelho no qual está refletida a construção e disseminação do conhecimento em determinado tempo e espaço, de uma dada sociedade. Concordando com a autora Selva Fonseca Guimarães, quando analisou a produção e difusão do conhecimento histórico destinado à escola via livro didático: os conteúdos variam de acordo com as concepções políticas das forças atuantes de cada época.

As mudanças operadas no ensino de história nas últimas décadas do século XX se processaram em estreita relação com o universo da indústria cultural. [...] Assim, pensar o ensino de história e os materiais didáticos implica refletir sobre as relações entre indústria cultural, Estado, universidade e ensino fundamental e médio. (GUIMARÃES, 2003, pp. 49-50)

No Brasil, a forma que o manual didático vem assumindo ao longo do tempo relaciona-se diretamente com os ditames do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que “é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937”⁷. O funcionamento desse programa se dá mediante atendimento de uma série de regras: a adesão das escolas interessadas; inscrição das editoras por meio de editais previamente publicados; verificação e triagem das obras quanto ao atendimento de exigências técnicas e físicas do edital; análise de materiais aprovados realizada por especialistas escolhidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsáveis por elaborarem resenhas que comporão o guia de livros didáticos. Os professores, ao fim, analisam e escolhem dentre os materiais listados, aqueles⁸ com o quais desejam trabalhar.

Sabe-se que, quanto ao conteúdo, os manuais didáticos de História foram, e talvez ainda sejam, alvos de vigilância e investigações desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Christian Laville (1999) acrescenta que houve um momento no qual o ensino de história serviu à legitimação da ordem social e política aliada ao discurso de formação nacional, assumindo a “missão de incutir nas consciências uma narrativa única glorificando a nação ou a comunidade”, mas adverte que

[...] a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. (LAVILLE, 1999.)

⁷ Programas do Livro – **Histórico**. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 26/05/2018.

⁸ Geralmente os docentes precisam escolher duas coleções, diferenciando primeira e segunda opção.



Tomando o caso em análise, a Revolução do Haiti, Laville ajuda a pensar a longa trajetória de silenciamento deste episódio histórico nos manuais didáticos ou, como veremos adiante, a ocupação de espaços coadjuvantes em suas páginas – boxes, por exemplo: “reescrever, apagando aquilo que se quer esquecer do antigo regime e introduzindo ou reintroduzindo - as famosas "páginas brancas" - o que parece necessário para a construção ou consolidação da memória coletiva que se quer agora.” (LAVILLE, 1999) No entanto, há uma ruptura: a partir do momento que o Haiti torna-se um tópico avaliativo para o vestibular, assume nuances diferenciadas nos livros⁹. Apesar disso, ainda desfila por entre outros assuntos, como se não houvesse um lugar para ele.

3. Ouvindo os ecos: o Haiti e sua Revolução nos manuais didáticos.

Um dos impactos que não pode deixar de figurar nas análises pretendidas sobre a escravidão, em qualquer ângulo escolhido, que tiver como baliza temporal o final do século XVIII e início do XIX diz respeito ao ocorrido na produtiva e pujante “Pérola das Antilhas”, o Haiti. Este evento possibilita compreender a inversão de princípios tão caros aos iluministas, a saber: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, além de favorecer a compreensão desta como tendo sido a única insurreição liderada por negros e mulatos, escravos e ex-escravos, que resultou na segunda independência e primeira abolição da escravidão no continente americano. Ainda assim, a despeito de sua relevância para a História da América, do Brasil, da África e da Europa, era um tema silenciado nos manuais didáticos até bem pouco tempo atrás.

No entanto, corroborado pelo aparecimento da temática haitiana no vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no ano 2012¹⁰, pode-se considerar que esse assunto paulatinamente ganhou espaço nos manuais; em alguns, aparecendo como um item dentro do capítulo sobre Revolução Francesa, dando a entender que ali estava como espécie de apêndice do tema central; em outros, surge ligado ao capítulo que aborda as independências na América, desta forma, tratado como um eco do que a historiografia recente vem estudando. Mas como esse eco foi ouvido e compreendido? Em quais chaves figurou?

⁹ Outros temas que passaram a integrar os manuais didáticos e podem ser tomados como hipóteses relacionadas ao rompimento do silêncio sobre a revolução haitiana: a missão de paz da ONU; a abordagem, de forma obrigatória, da História Afroamericana; e o terremoto de 2010, não necessariamente nessa ordem.

¹⁰ UERJ – Exame discursivo 2012, questão 6. Disponível em: http://www.revista.vestibular.uerj.br/questao/questao-discursiva.php?seq_questao=980. Acesso em 27/05/2018.



Nos limites deste trabalho, foram eleitos¹¹ alguns manuais para a exposição da análise proposta acima. Foram escolhidos, portanto: dois livros didáticos voltados para Ensino Fundamental II (8º ano), adotados em escolas estaduais; e três do Ensino Médio (2º ano).

Começamos pelo Ensino Médio, com o livro **A Escrita da História**¹², dos autores Flavio de Campos e Regina Claro, selecionado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC)¹³. O PNLD no qual está inserida essa obra compreende os anos de 2012-2014. O Guia de Livros Didáticos, integrante desse documento, apresentava um importante objetivo: enquadrar a disciplina História na área de Ciências Humanas, desconsiderando obras que “veiculassem estereótipos e preconceitos sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero, etc.; doutrinação religiosa e/ou política; ou a utilização do espaço para veicular publicidade de marcas, produtos ou serviços”¹⁴. A coleção pretendia, “quanto às perspectivas de construção da cidadania (...) possibilitar a compreensão do funcionamento de diversas sociedades, com ênfase nas lutas políticas e sociais empreendidas por distintos grupos, destacando-se os subalternos e os dominados”¹⁵.

No manual didático em análise, o Haiti estava presente dentro do capítulo 4: “O Diabo ronda as Colônias”, no item relativo às “Conspirações e revoltas na América Portuguesa”. Apesar de ser tratada como “a principal revolução de escravos da História Contemporânea. Uma verdadeira revolução negra no continente americano” (DATA, PÁGINA), estas informações aparecem em uma caixa destacada do texto principal, localizada entre a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana. Um tanto descontextualizada da questão mineira, a Independência do Haiti estava inserida ali porque seria mencionada a questão açucareira: “Salvador (...) desenvolvia um intenso comércio portuário na região do Recôncavo, reforçado pela intensificação da exportação do açúcar decorrente da revolução haitiana”. Ao final do capítulo, sob o sugestivo e batido subtítulo, “O Haiti não é aqui”, uma reflexão das repercussões e ações, no Brasil, motivadas pela Revolução da ex-colônia francesa. Não há nenhum exercício ou atividade proposta que considere a temática haitiana.

¹¹ O principal critério para a seleção de materiais analisados para a redação este artigo foi o uso cotidiano nas escolas onde desenvolvemos nossas práticas docentes.

¹² CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina. **A escrita da história 2**. 1 ed. São Paulo: Escala Educacional, 2010.

¹³ Cabe ressaltar que o material em análise foi o recebido pela escola, mas não corresponde à escolha inicial efetivada pelo grupo docente onde atua Soraya. O livro escolhido docente foi outro: “Estudos da História”, sob autoria de Ricardo de Moura Faria, Mônica Liz Miranda e Helena Guimarães Campos.

¹⁴ Guia de livros didáticos: **PNLD 2012: História**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011, p. 11.

¹⁵ *Ibidem*, p. 39.



O livro seguinte **História**¹⁶, dos autores Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, O PNLD no qual está inserida essa obra compreende os anos 2015-2017. O Guia do Livro Didático referente a este PNLD traz, logo no início, o interesse que o Ensino Médio estava demandando:

Nos últimos anos, o Ensino Médio brasileiro tem sido alvo de muito interesse por parte de associações profissionais, universidades e institutos de pesquisa, legisladores, instituições governamentais nacionais e de organismos transnacionais. Todos estão preocupados com o fortalecimento do caráter formativo dessa modalidade de ensino e a designação de uma finalidade coerente com os **desafios sociais enfrentados pelo Brasil** contemporâneo¹⁷(grifo nosso).

Não ficam claros quais seriam esses desafios sociais, no entanto, o interesse nesse segmento leva em consideração o aumento no número de estudantes no Ensino Médio, representando, assim, um significativo aumento de mercado. Como bem pontuou Circe Bittencourt, o livro didático é uma mercadoria: “obedece a critérios de vendagem, e por essa razão as editoras criam mecanismos de sedução junto aos professores” (2009, p. 311).

Inserido no capítulo 3, dedicado às “Revoluções nas Américas”, o segundo subitem é intitulado: “Revolução do Haiti: a escravidão abolida”. Como o próprio título indica, o tema foi tratado dentro da lógica revolucionária. Foram dedicadas três páginas ao Haiti, onde consta, inclusive, um mapa que localiza a “Colônia Francesa de Saint Domingue”. Destacada no box “Outra dimensão: personagem”, a figura de Henri Christophe, seguida de proposta de atividade de pesquisa – e há outros exercícios. O texto introduz termos como *gransblancs*, *afranchis*, importantes para a compreensão do ocorrido na Ilha.

O terceiro e último livro referente ao Ensino Médio, que atualmente é adotado no CIEP Paulo Leminski¹⁸, chama-se **Oficina de História**¹⁹, e tem como autores Flavio de Campos e Regina Claro (mencionados no primeiro livro), agora acompanhados de Júlio P. Pinto. Este manual está relacionado ao último PNLD²⁰, de 2018, que apresentou a seguinte novidade²¹: “constituição de metade das equipes de avaliadores a partir do Banco de Avaliadores dos

¹⁶ VAINFAS, Ronaldo. et. al. **História** 2. 2 ed.. São Paulo: Saraiva, 2013.

¹⁷ Guia de livros didáticos: **PNLD 2015**: História: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014, p. 9.

¹⁸ Cabe informar que a escolha desse manual foi realizada pela professora Soraya, junto à equipe docente do CIEP em questão.

¹⁹ CAMPOS, Flavio de; PINTO, Julio Pimentel; CLARO, Regina. **Oficina de História**: volume 2. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016.

²⁰ Brasil. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

²¹ Guia Digital do PNLD 2018, disponível em <http://www.fnede.gov.br/pnld-2018/index.html>. Acesso em 27/5/2018.



Programas Nacionais do Livro e da Leitura”. O processo de avaliação dos manuais didáticos foi aberto “à inscrição de professores de instituições de ensino superior e da educação básica interessados em participar de processos de avaliação educacional no âmbito do Ministério da Educação”. Desta forma, contou com equipes de avaliação “compostas por professores universitários com larga experiência em pesquisas sobre o ensino e formação docente e por professores da Educação Básica com larga experiência no magistério”. O atual governo valorizou o PNLD, executado sob sua gestão, porém mantendo as regras iniciadas na gestão anterior, tomando para si um trabalho já em andamento.

No Guia de Livros Didáticos que compõe este PNLD, encontram-se as resenhas sobre os manuais aprovados. A respeito do livro em pauta, afirma-se que, para além da coleção se apresentar em volumes, como de costume, segue “trazendo como foco de discussão as relações entre natureza e cultura, no volume 1; as revoluções, no volume 2; e o papel das ideologias, no volume 3”²². No segundo volume procuramos pelo tratamento dado à Revolução Haitiana.

Algumas mudanças são perceptíveis: o nome do livro, outra editora, inclusão do terceiro autor. Podem ser notadas, ainda, alterações quanto à abordagem do tema: não aparece mais em box; o título do capítulo foi mantido – “O diabo ronda as Colônias” –, no entanto, o subitem agora é nomeado “As independências na América espanhola”, a despeito de São Domingos ter sido uma colônia francesa. Em duas páginas, incluindo mapa da população em 1789, gravura de ToussaintL’Ouverture e até uma bandeira vodu, o texto saiu da caixa. Apesar disso, trata-se de um resumo do texto presente no primeiro manual analisado; ou seja, ainda não assume os contornos dados às grandes revoluções.

Passando aos livros do Ensino Fundamental – séries finais, o primeiro eleito foi **Projeto Radix**²³, 8º ano, do autor Cláudio Vicentino. O PNLD correspondente é de 2011 -2013, que contou com “professores da rede pública de ensino, com diferentes perfis de formação, tempos de magistério e histórias de vida que, do interior de seus lugares de atuação em diferentes escolas públicas”²⁴ para a produção das resenhas sobre os manuais aprovados. No final do capítulo 3, sobre a Revolução Francesa, um box que ocupa pouco mais de uma página, intitulado “Reflexos da Revolução no Haiti”. Contém mapa e ilustrações de Jean Jacques Dessalines e Toussant L’Ouverture. A revolução haitiana aparece como um apêndice do

²² Idem.

²³ VICENTINO, Claudio. **Projeto Radix**: história, 8º ano. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção projeto radix).

²⁴ Guia de livros didáticos: **PNLD 2011**: História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 12.



ocorrido na Metrópole, e mais: “Os revolucionários haitianos, que venceram o domínio dos senhores de escravos, não conseguiram transformar o Haiti em uma nação democrática”²⁵.

A atividade proposta pelo referido manual, “Vamos analisar dados do presente”, apresenta uma fotografia do ano de 2006, onde se vê uma favela situada em Porto Príncipe, seguida de excerto de matéria publicada no Almanaque Abril de 2008, propondo análise comparativa entre o momento da Revolução, a imagem e o trecho citado, visando à elaboração de “pequeno texto com o título ‘Haiti ainda espera pela igualdade, liberdade e fraternidade’ ”

²⁶.

O segundo livro em análise, **Vontade de Saber História**²⁷, aprovado pelo PNLD 2014-2016, tem autoria de Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg. Uma mudança em relação ao Guia mencionado anteriormente é que “cada resenha [acerca dos livros aprovados] foi produzida por dois pareceristas [...] de modo individual”²⁸.

Assim como na primeira obra analisada, a temática haitiana encontra-se inserida no capítulo 5, sobre Revolução Francesa, em formato de box, no entanto, significativamente reduzido. Mais a frente, no capítulo dedicado às Independências na América Espanhola, outro box trazendo o conceito de haitianismo.

Essa mesma coleção²⁹ foi adotada no PNLD 2017/2019. Não houve mudanças na autoria ou editora. O reduzido box apareceu, neste livro, integrado novamente ao capítulo sobre França e sua Revolução; aumentou um pouco de tamanho, ganhou o título “Enquanto isso... no Haiti”, mas manteve a mesma redação, com o acréscimo da figura de Toussaint L’Ouverture. A caixa de texto sobre o haitianismo manteve a mesma estrutura. O tratamento dado à revolução haitiana nestes manuais não permite captar o vigor e a importância deste evento, que ecoaram na política, economia e sociedade da Europa, África e América.

²⁵ VICENTINO, Claudio. op. cit. p. 51.

²⁶ Ibidem, p. 53.

²⁷ PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber história**, 8º ano. 2 ed. São Paulo: FTD, 2012.

²⁸ Guia de livros didáticos: **PNLD 2014**: história: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013, p. 20.

²⁹ PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber história**, 8º ano. 3 ed. São Paulo: FTD, 2015.



4. “Compreender, eu diria, é saber que o sentido pode ser outro”³⁰: considerações finais.

Ao realizar esta análise, foi possível perceber que mesmo não tendo um capítulo da História da América dedicado à Revolução do Haiti, como deveria ser - ora aparecendo colada a Revolução Francesa, ora a Independência da América Espanhola, por vezes em box, ou incorporada às páginas principais, entre a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana – fica evidente: o silêncio não é mais uma opção para este tema. O caminho talvez passe por incluir de fato essa Revolução na “Era das Revoluções”. Mesmo que Hobsbawn não o tenha feito.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Carlos. **Silencios y ecos: La historia y el legado de la abolición de la esclavitud em Haití y Perú.** Disponível em: <http://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/view/126>.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. (org.). **O saber histórico na sala de aula.** 11. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

BLACKBURN, Robin. Por que segunda escravidão? In: MARQUESE, Rafael. SALLES, Ricardo (Orgs.). **Escravidão e Capitalismo Histórico no Século XIX.** Cuba, Brasil, Estados Unidos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2016.

Brasil. Ministério da Educação. **PNLD 2018: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio/Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina. **A escrita da história 2.** 1 ed. São Paulo: Escala Educacional, 2010.

³⁰ ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura.** 4ª ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999, p. 116.



CAMPOS, Flavio de; PINTO, Julio Pimentel; CLARO, Regina. **Oficina de História:** volume 2. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016.

FICK, Carolyn. **Para uma (re) definição de liberdade** - A revolução no Haiti e os paradigmas da liberdade e igualdade. Estudos Afro-Asiáticos - Ano 26 - 2. 355-380, maio-agosto 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história:** Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

GEGGUS, David. **The Impact of the Haitian Revolution in the Atlantic World.** Columbia: University of South Carolina, 2001. Trecho retirado da orelha do livro.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro:** modernidade e dupla consciência. São Paulo. Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

Guia de livros didáticos: **PNLD 2011:** História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

Guia de livros didáticos: **PNLD 2012:** História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

Guia de livros didáticos: **PNLD 2014:** história: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

Guia de livros didáticos: **PNLD 2015:** História: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

Guia Digital do PNLD 2018, disponível em <http://www.fnede.gov.br/pnld-2018/index.html>.

H. Grégoire, De la liberté de conscience et de culte a Haiti, Paris: Baudouin, 1824, p. 42, apud Alyssa Goldestein Sepinwall, "Grégoire et Haiti: um heritage complique", In: Yves Bénot e Marcel Dorigny (dir.). Grégoire et la cause des Noirs (1789-1831), combats et projets, Saint Dennis: Societé française d'histoire d'outre-mer, 2000, p. 109. Apud. MOREL, Marco. **O abade Grégoire, o Haiti e o Brasil:** repercussões no raiar do século XIX. Alm. braz. (on line). 2005, n2, pp. 76-90. ISSN 1808-8139.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas:** debates e ilusões em torno do ensino de História. Rev. bras. Hist. [online]. 1999, vol.19, n.38, pp.125-138. ISSN 0102-0188. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>.



MARQUESE, R. B. ; PARRON, T. P. ; BERBEL, M. R. **Escravidão e política**. Brasil e Cuba, c.1790-1850. São Paulo: Hucitec, 2010.

MAXWELL, Kenneth R. **A Devassa da devassa: a Inconfidência Mineira, Brasil – Portugal, 1750-1808**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

MOREL, Marco. **A Revolução do Haiti e o Brasil escravista: o que não deve ser dito**. 1. ed. Jundiaí, SP:Paco, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

_____. **Discurso e Leitura**. 4ª ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber história**, 8º ano. 2 ed. São Paulo: FTD, 2012.

_____. **Vontade de saber história**, 8º ano. 3 ed. São Paulo: FTD, 2015.

Programas do Livro – **Histórico**. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>.

UERJ – **Exame discursivo 2012**. Disponível em: http://www.revista.vestibular.uerj.br/questao/questao-discursiva.php?seq_questao=980.

VAINFAS, Ronaldo. et. al. **História 2**. 2 ed.. São Paulo: Saraiva, 2013.

VICENTINO, Claudio. **Projeto Radix: história**, 8º ano. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção projeto radix).

**GRD 06. Comunidades tradicionais, práticas interculturais e
Ensino de História: saberes e reconhecimento a partir da Lei
10.639/03**

Coordenadores:

Carla Beatriz Meinerz (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Marizete Lucini (Universidade Federal de Sergipe)

Andreia Teixeira dos Santos (Escola Estadual Senador Walter Franco - Estância/Sergipe)



ENSINO EM RODA, COLCHA DE RETALHO E HISTÓRIA DA INFÂNCIA O OUTRO LADO DA CULTURA AFRICANA EM SALA DE AULA

Ana Lúcia Ferraz

Resumo:

O determinado trabalho parte de uma pesquisa uma dissertação de mestrado intitulada Memória e Narrativas no Ensino de História Africana, Lei 10639/03 e um olhar docente na escola pública.

A partir da implementação da lei 10639 /3 O ensino em roda e um assunto polêmico em muitas escolas públicas e particulares. Tendo em vista a obrigatoriedade das leis e a constante mudança da sociedade e das formas de se produzir o conhecimento precisamos nos atualizar enquanto docente e refletir sobre nossas práticas. Dentro desta perspectiva de ensino aprendizagem precisamos rever todo Planejamento seja ele e semestral ou anual levando em conta a comunidade escolar e a história local converte-la em aprendizagens significativas.

Essa busca incessante pela Memória e etnicidade africana vem agregar a minha prática escolar cultura, memória. E através dessas práticas contextualizadas vou tecendo história.

Ao contar a história cada aluno se sente participante e protagonista e vivenciam a roda como faziam os ancestrais no caso em nosso país os africanos e indígenas são os povos que mais nos representam se levarmos em conta as populações que aqui viveram séculos atrás.

Introdução

Os conteúdos ministrados por nós educadores dentro do espaço escolar, muitas vezes tendem a reproduzir ideologias racistas já que a Lei 10.639/03 é bem mais recente do que tange a História enquanto disciplina escolar. Todavia sabemos que a partir das mudanças em detrimento de propostas curriculares e de novos paradigmas educacionais podemos estabelecer metas para que o ensino de História da África seja inserido nos planos semestrais e anuais dos nossos planejamentos de História.

“A “História oficial” consegue excluir, silenciar, ocultar os outros projetos e ações, mas não consegue eliminá-los da memória coletiva. As instituições e o próprio ensino de História não apenas ratificam, confirmam e impõem a memória e os valores dominantes. É preciso considerar os limites deste discurso historiográfico homogeneizador, do controle social exercido pelo Estado e dos seus instrumentos, no caso, os programas de ensino” (FONSECA, 1993, p. 70)



As estratégias de recursos iconográficos, formais, práticas artesanais ensino em roda podem enriquecer nossas práticas metodológicas e ainda cumprir nossos currículos.

Mas (será) que é possível fazer projetos que atendam a Lei 10.639/03 e estar em sintonia com o conteúdo proposto pelos Órgãos Educacionais?

Como elencar práticas que nos remetam a memória e narrações Africanas?

Para tentarmos cumprir e tornar o ensino de História significativo elaboramos duas atividades (uma prática e uma reflexiva).

A primeira atividade é de cunho prático e tem um objetivo simbólico: a confecção de uma colcha de retalhos que nos remete a um objeto único que precisa da organização de muitos. Já a segunda proposta é a de contar a infância dentro de uma roda de conversa e dentro desta conversa enfatizar as brincadeiras e laços familiares e o espaço social no qual residiam ou atualmente residem.

Justificativa:

Ensinar História temática Africana para um público adolescente não é tarefa fácil, já que no nosso país (Brasil) a escravidão perdurou durante mais de três séculos. A Lei 10.639/03 e as mudanças curriculares trazem para o professor um desafio para que o Continente Africano seja desmistificado no imaginário do povo brasileiro já que na sala de aula o adolescente passa um bom tempo da sua infância e adolescência. O projeto colcha de retalho História da infância cultura Africana em sala de aula tem por objetivo resgatar o ensino em roda que herdamos dos africanos e indígenas. Instituição de Ensino na qual atuo como docente e ministro aulas de história tem uma comunidade de 1200 alunos além de familiares que tem responsabilidade por estes totalizando por volta de 1400 pessoas e se encontra situada na zona oeste de São Paulo, no município de Taboão da Serra. A maioria dos pais de alunos não concluíram o segundo grau e uma porcentagem de dez por cento concluíram o ensino superior e para que o ensino de história seja valorizado há por parte de nós docentes uma busca por mudança de paradigma educacional no qual os alunos sejam protagonistas. Para que o currículo e os planos de ensino sejam significativos e estejam em sintonia com conteúdo o diagnóstico inicial e algo essencial e isto é levado em conta durante todo o ano letivo pois só assim o aluno se sentira pertencente a comunidade escolar, principalmente se sua história fizer parte do mundo globalizado que desde o surgimento dos primeiros grupos humanos acumulou tecnologia cultura e história. A



confeção de uma colcha de retalhos em grupo foi uma das primeiras praticas que conseguiu reunir história cultura solidariedade e trabalho dentro da sala de aula.

“O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros.” (KABENGELE, 2005, p. 16)

De acordo com o autor nos docentes precisamos sempre fazer jus a esta memoria que faz do ensino de história tão necessária e tão presente e eficaz pois só assim nossa história estará preservada na memória oficial ou na memória coletiva do nosso país.

Discussões

Ao abirmos a roda em sala de aula podemos agregar valores sociais que herdamos e reproduzimos ao longo de nossas vidas.

Através de um dos alunos a sala conseguirá assimilar e visualizar práticas de resistências de um processo histórico que se iniciou no Brasil Colonial e ainda está inserido na nossa sociedade. Segundo Kabenguele 2005, a nossa sociedade está pautada em uma educação que teve por base princípios racistas e ainda hoje nos professores reproduzimos ideologias racistas e práticas errôneas deixando assim uma grande lacuna no ensino de história. Os ganhos de proporção sistematizados pelo ensino tradicional africano nos aproximam do outro e pelo olhar nos sentimos aceitos e acolhidos.

A temática da Roda traz o aprendizado contínuo o olhar e o sentir assim como o ouvir e repassar em círculo prática comum nas sociedades indígenas e quilombolas, apesar de não serem remanescentes e residirem num bairro urbanizado.

Para que se desenvolvesse a demanda do aprendizado em roda a sala foi organizada em círculo e foi proposto a sala fazer parte de uma dinâmica na qual a oralidade e o ensino em roda foram a metodologia adotada durante algumas aulas. As práticas de entrevistas, dinâmicas de tecer colcha de retalhos e contação de história permearam as aulas práticas fazendo com que as teorias fossem entendidas mais facilmente. Durante as aulas percebeu se o quanto o ensino circular e mais proveitoso e prazeroso além de trazer a nossa memória afetiva que consegue agregar todos os nossos sentidos.

Resultados



A sala citada é o 1º B a qual é bem heterogênea mais com alunos na mesma faixa etária na sua maioria. Para a dinâmica do Ensino em roda fiz uma sensibilização pedindo que organizassem a sala em círculo e me fiz participante da dinâmica iniciando o ciclo de “História de Infância e de Vida”.

As questões teóricas trabalhadas dentro do planejamento e com orientação do livro didático foram estas:

- 1 – O que você entende por conceito Histórico?
- 2 – Quais os assuntos de História da África você mais se interessa?
- 3 – Que tipo de informação você tem dos povos africanos e da memória desses povos?

Relato de vida e infância professora Ana Lúcia Ferraz: tenho quarenta e oito anos e dou aula a mais de duas décadas, sou filha mais velha de um trabalhador (falecido) motorista de ônibus e dona de casa já trabalhou em casa de família quando tinha alguém para olhar os filhos e quando eu já tinha sete anos e cuidava dos meus irmãos na maioria dos anos meu pai precisava sustentar os oito primeiros filhos. Deixei a escola por volta dos dez anos quando minha família perdeu o único imóvel que tínhamos. Nessa época morava no Município do Embu e minha mãe Stela era muito comunicativa com os vizinhos, meu pai mais calado de poucos amigos. O meu pai tinha orgulho pelo fato de eu me dedicar aos estudos e quando ele perdeu o emprego me prometeu que logo eu voltaria a estudar. Passou-se os anos e a minha primeira adolescência foi cuidando de irmãos e sendo babá até que tive o primeiro emprego formal e com carteira assinada naquela época era comum trabalhar com 11, 12 anos e a partir dos 14 eu já era registrada.

Passei por todo o processo de desenvolvimento que os adolescentes passam, fui rebelde logo encontrei caminhos que foram ensinados pelo meu pai: ser justa, encontrar empregos honestos, ser leal aos amigos.

Entre na Universidade com mais de vinte anos mais decidi ser professora com 6, 7 anos. A dona Otávia foi minha primeira inspiração. Me formei em História e hoje sei que passei boa parte da minha vida dentro de escola's mas foi isto que sonhei. Ensinar em roda, vai de encontro as minhas origens étnicas neta de negra e indígena e italianos (uma salada).

A minha história como a colcha de retalhos ainda está sendo tecida pois meus sonhos estão se concluindo.



Colcha elaborada pelos alunos e comunidade em exposição na semana do Dia Internacional da África

Maria Eduarda

Na minha infância eu convivia com os meus avós materno, meu pai, minha mãe e meus dois irmãos. Sempre convivi com a minha família toda porém meus maiores laços de amor foram criados pela minha avó (Sandra), e meus avô (Edson), afinal foram eles que sempre me criaram e me deram amor em boa parte da minha infância.

Com certeza um dos fatos mais marcantes que eu tenho na memória é de quando eu meus avós irmos para a colônia de férias na praia, muitas das vezes a minha tia ia também. Era um lugar lindo, que tinha um parque incrível todo decorado com pinturas de princesas da Disney; eu amava as comidinhas que tinha lá e sem dúvida o momento mais feliz das férias era toda vez que ondas grandes vinham ele me levantava no colo, nesse momento eu ficava tão feliz que eu tinha a impressão que poderia voar. Outro fato marcante foi quando ganhei da minha tia (Fátima) uma boneca maior do que eu, que tinha os cabelos e as roupas completamente rosa, foi o presente que eu mais amei e essa boneca (que por sinal tinha até nome se chamava Estephane) foi minha “melhor amiga” durante muito tempo.



Eu tinha muitos amigos que até hoje chamo de IRMÃOS pois estudaram todo o meu período fundamental comigo (do primeiro ao quinto ano), mas nesse círculo de eu passava a maior parte do tempo com as minhas amigas Vitória, Geovana e Nathália.

Eu adorava brincar com as minhas amigas de “fadas” pulando de mesa em mesa no parque da escola, e gostava muito de brincar fantasiando (também com elas) um fantasma que vivia atrás da quadra. Teve um passeio no 5º (quinto) ano para o ZOOLOGICO DE SÃO PAULO que foi incrível e foi todos os meus amigos, me diverti muito e foi o melhor passeio escolar que tive.

Eu estudei do 1º ao 5º ano na escola Ana Manoela Barbos de Carvalho e estudo desde o 6º ano na escola Reynaldo Falleiros.

Rodrigo Costa da Silva

Para mim conceito Histórico é o conjunto de todas as histórias: cidades, países, costumes e forma que eles vivem e comemoram todos os acontecimentos.

Eu só conheço a história do sofrimento, mas gostaria de saber sobre toda a cultura que eles trouxeram para o nosso país.

Leonardo José dos Santos

O conceito de História é muito importante para termos ciência do passado e do presente e dos fatores que ocorrem até hoje e não cometermos erros como racismo, intolerância religiosa e outras formas de discriminação.

Os assuntos que mais me interessam dos povos africanos é dos grupos que ainda caçam, pescam e vivem em grupos sem utilizar dinheiro.

Eu me interessam muito pela cultura trazida pela África; Na minha opinião somos muito influenciados pela cultura africana principalmente nos ritmos musicais, o samba e as danças e maracatu e os instrumentos a cuíca, o atabaque, agogô e afoxé.

A culinária africana é muito rica e engrandece muito nossa alimentação, o leite de coco, o gengibre. Um outro item que me chama atenção é o vocabulário os nomes bunda, cachaça, cafuné, moleque, carimbó, capoeira.

Luemara



A minha infância foi simples: o meu pai não conheci mas tenho curiosidade mas minha mãe nunca quis falar do assunto. Já passei dificuldade na infância mas nunca desisti de sonhar quando morava no Jardim Fátima (era comunidade) a rua era de terra e tínhamos que trocar de calçado ou colocar na sacola plástica no sapato para não sujar de lama. Eu vinha do Embu estudar no Pirajuçara (você não sabe professora é bem longe uns 40 minutos a pé).

Minha mãe e minha tia eram próximas e ela já faleceu porem sei que ela está descansando (a alma) e sinto saudades.

Tive bastante amigos mas não vou citar (tenho vergonha) mas acho bom participar desse estudo (ensino em roda) para ser menos tímida.

Quando pequena brincava de roda, amarelinha e ia num parque bem próximo de casa.

Hoje moramos numa casa confortável e ainda tenho muitos sonhos.

Lucas Alan

As lembranças que tenho quando pequeno são poucas, mas minha mãe sempre me auxilia, com a sua memória porque ela é mais adulta e sempre me via brincar. Eu tinha um canto da casa onde eu brincava. Estudava em uma escola chamada Vitória Régia e meus amigos brincavam comigo de pega-pega e esconde-esconde no intervalo.

Fui criado por minha mãe e meu padrasto e tenho um irmão mais novo. Meus avós moram e tios moram próximos da minha casa e convivemos e compartilhamos muitas coisas.

Um dos fatos mais marcantes da minha infância foi ter aprendido andar de bicicleta, ir à praia e ir ao estádio de futebol.

Os meus melhores amigos foram Gabriel, Carlos e Plablo.

Alana

Eu sempre morei em Taboão da Serra e estudava na Escola Machado de Assis brincava no parquinho e era muito quieta e tinha poucas amigas.

A minha melhor amiga era minha mãe, minha avó e minha tia também conversavam comigo.

O que eu mais lembro da infância é quando ganhei uma bicicleta e aprendi a pedalar.

Mais tarde conquistei algumas amigadas a Júlia, Raphael e João.



As escolas nas quais estudei foram Machado de Assis, Neusa Demétrio e Marechal Deodoro.

Mateus Machado de Souza

As brincadeiras da minha infância eram esconde-esconde e pega-pega e na minha infância morei na cidade do Embú.

Já estudei na Escola Mafalda até as séries iniciais e sempre convivi com minha família irmãs, mãe avô e tios. Já fui no Parque do Rizzo e no Zoológico de São Paulo.

O fato mais marcante da minha infância foi o meu primeiro dia de aula.

Leila Nascimento

Tenho lembranças da minha infância e fui muito feliz com minha família meu pai, minha mãe e minha irmã. Estudei na Escola Ugo Arduini e agora nesta escola. EE Dº Reynaldo Falleiros.

Sempre convivi com meus tios, avós e primos.

Tive bastante amigos na infância que até hoje me rodeiam (Jady, Marina, Yasmin, Sthephany, Luan e Matheus).

Sou a neta mais velha e fui muito mimada ia em todos os passeios escolares. Gosto muito de todas as escolas que estudei e no pré-escola foi aluna da Pré-escola Mônica.

Conclusão

A turma escolhida para a referida pesquisa mostrou uma razoável melhora no último bimestre e as piadas racistas e o preconceito já diminuíram bastante e no próximo ano a mesma sala será bem mais harmônica fazendo com que os conteúdos sejam ministrados com mais tranquilidade.

A temática em roda tinha como objeto de estudo a sondagem e diagnóstico de alunos em turmas as quais não se sentem pertencentes aos grupos étnicos de origem apesar de suas histórias e Memórias se referirem a grupos de famílias as quais trabalham, cultuam deuses e religiões diversos, comemoram e festejam a vida e os rituais que dela fazem parte. Ao inserir as temáticas de narrar a infância o adolescente torna-se historiador de grupos que deram origem a nós os quais habitamos esse país que já se chamou Terra Brasil.

Referência



MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminho da História ensinada.** Editora Papyrus. Campinas – SP. 1993. P. 70.



Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola na Comunidade Porto D'Areia - Estância/SE: O Projeto Consciência em Movimento (2016-2017)

Andréia Teixeira dos Santos¹

Resumo

Este trabalho apresenta reflexões sobre o Projeto Consciência em Movimento, desenvolvido na Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado, localizada na comunidade quilombola Porto D'Areia, município de Estância/Sergipe. O projeto objetiva promover o encontro entre os saberes da comunidade e a Educação Escolar Quilombola preconizada pela Resolução CNE/CEB nº. 8 de 20 de novembro de 2012. Objetivos como a emergência da identidade quilombola, inserção da comunidade no processo de ensino-aprendizagem dos educandos e a valorização da cultura local são recorrentes nas ações desenvolvidas anualmente, sobretudo no segundo semestre, tendo culminância no mês da Consciência Negra. Em 2016, o projeto teve como tema “Histórias e Saberes da nossa gente” e os alunos puderam vivenciar algumas práticas tradicionais da comunidade em que vivem. Em 2017, nossa intervenção junto ao projeto aliou ensino e pesquisa, uma vez que a proposta de intervenção realizada recaiu sobre a ancestralidade negra e quilombola dos sujeitos com os quais desenvolvemos a pesquisa. A intervenção buscou viabilizar a ressignificação de identidades étnico/raciais através do Ensino de História. O tema de 2017 foi “A Cor da Cultura: Um conto que eu conto e a imagem que eu vejo” com a realização de rodas de conversa, oficinas, leituras de contos com protagonistas negros, exibição de filmes e de uma visita a locais históricos da comunidade que remetem à sua ancestralidade onde os alunos puderam fazer registros fotográficos. A culminância do projeto decorreu com apresentações artísticas e exposições de trabalhos produzidos pelos alunos. Percebemos que os alunos possuem sentimento de pertença quanto ao local que vivem e que a emergência da identificação quilombola tem na Escola Quilombola Gilberto Amado uma grande aliada.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Educação Escolar Quilombola. Consciência em Movimento.

Quilombos e a interferência da distorção do conceito no contexto escolar

O sistema colonial português mostrou sua face perversa ao subjugar populações por meio da escravização, da imposição cultural e da marginalização. No caso do Brasil colonial, foram alvos desse sistema os povos indígenas, submetidos através de processos violentos de aculturação e extermínio físico de grandes contingentes populacionais, e os africanos, que

¹ Discente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Sergipe (PROFHISTÓRIA/UFS). Professora de História da Rede Estadual de Sergipe (SEED/SE). Orientadora: Profa. Dra. Marizete Lucini. E-mail: deia.teixeira.s@gmail.com.



arrancados de seu continente e submetidos à escravização são forçados ao trabalho de cultivo e beneficiamento da cana de açúcar. Indígenas e negros tiveram seus valores, práticas e formas de organização religiosa, social e política ignoradas pelo colonizador, que construiu suas ações com base na ideia de uma missão civilizadora, atribuindo a estes povos adjetivos como selvagens e sem cultura, ou mesmo os considerando como objetos que poderiam ser comercializados.

Tanto indígenas quanto negros não aceitaram pacificamente essa dominação, resistindo de diferentes formas aos processos violentos a que foram submetidos. No caso dos negros uma forma de resistência organizada foram os quilombos, que, segundo Munanga (1996) eram organizações já existentes entre os povos bantu em África, sendo reproduzidas no Brasil pelos escravizados (que em sua maioria eram de origem bantu) como forma de oposição ao sistema escravocrata.

O quilombo era um modelo de democracia plurirracial, por abrigar não apenas negros, e uma forma de viver a liberdade. No entanto, como forma de reprimir as fugas dos negros escravizados, o Conselho Ultramarino, órgão administrativo do sistema colonial português, no século XVIII, definiu o quilombo como sendo “Toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”. (Almeida, 2011, p. 39). Para Almeida (2011), existiam cinco características que são constantes no que concerne à caracterização de um quilombo: fuga; quantidade mínima de “fugidos”; relativo isolamento; moradia consolidada ou não; e capacidade de consumo garantida pelos “pilões” ou pela reprodução simples que explicitaria uma condição de marginal aos circuitos de mercado.

Assim, podemos perceber que os quilombolas eram vistos como “isolados negros rurais”, como sendo algo isolado do mundo da produção e do trabalho. Carneiro (2001) afirma que apesar de que muitos documentos coloniais listassem violência e assaltos quando se referiam aos quilombolas, tudo indica que a utilização destes termos seria pretexto para viabilizar expedições para capturar negros fugidos. O autor ainda afirma que os quilombolas viviam em uma espécie de fraternidade racial, sem recorrer à violência como os documentos oficiais buscam indicar.

Essa visão distorcida dos quilombolas que os caracterizava como violentos permaneceu ainda no período imperial, com alteração na quantidade de negros fugidos de cinco para dois ou três, limitando ainda mais as fugas dos escravizados e aumentando a sua repressão. A partir



de 1850 o tráfico internacional de escravos foi proibido, porém, ainda continuou existindo em menor volume. Com a redução da chegada de escravos de África, o sistema escravocrata no Brasil ainda se manteve sustentado basicamente pelo tráfico interprovincial. Nas décadas seguintes se seguiram aprovações das chamadas leis abolicionistas, a extinção da escravatura em 1888 e a proclamação da República em 1889. Com a abolição e o início do regime republicano, os quilombos desapareceram dos documentos oficiais. Para Almeida (2011), na legislação da República o termo quilombo não aparece, pois se entendia que com a abolição da escravatura os quilombos desapareceram, considerando aquela concepção cunhada pelo Conselho Ultramarino.

Acontece que após a abolição, a formação de quilombos, para Silva e Ferraz (2012), ocorre pelo fato de ser a única forma de viver a liberdade, sendo, portanto, uma alternativa de sobrevivência. A Lei Áurea não trouxe para os até então escravizados qualquer reparação e os negros ficaram desprovidos de patrimônio, continuando a viver em situação de miséria. Além do aspecto econômico imperava o preconceito racial e o desprezo pela sua cultura.

Apenas dos anos 70 e 80 as mobilizações do movimento negro trouxeram à tona novamente o conceito de quilombo e a necessidade de sua ressignificação, adquirindo um sentido jurídico e político para tratar das comunidades negras rurais e das terras por elas habitadas. Na década de 1980, diante de impasses no reconhecimento dessas comunidades, a Constituição de 1988, no Art. 68 das Disposições Constitucionais Transitórias, prevê que: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988). Com isso se inicia o processo de reconhecimento das comunidades e na década de 1990 ocorre uma revisão do conceito de quilombo no que concerne aos seus processos de formação:

[...] que incluem as fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também as heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após a sua extinção. (SCHMITT, TURATTI E CARVALHO, 2002, p. 3).

Situando o ponto de partida, consideramos que essa conceituação distorcida do quilombo como algo marginal e violento, atrelada ao quilombo colonial e inexistente na contemporaneidade ainda é reproduzida em muitos materiais didáticos e, conseqüentemente, em muitas aulas de História. Isso tem como consequência a manutenção dos estereótipos dos quilombolas como escravos e marginais o que, no caso de escolas localizadas em comunidades quilombolas, interfere diretamente no processo de identificação de crianças e jovens com sua



ancestralidade. Compreendemos que a emergência de um pertencimento quilombola ocorre por meio de processos educativos que ocorrem dentro e fora da escola (formais e informais).

Dessa forma podemos constatar que um indivíduo ou grupo, que, ao longo de sua escolarização, aprendeu que os quilombos eram formados por negros fugidos tidos como criminosos, ao se deparar com a informação de que a comunidade em que vive é quilombola, pode reagir negativamente, resistindo quanto à sua ancestralidade. Sobre isso, Nunes (2006, p. 363), ao analisar o diálogo entre a educação formal e informal nas comunidades quilombolas, afirma que: “Não ser reconhecido como quilombola pode ser o desejo de grande parte das crianças e jovens negros(as) que automaticamente identificam sua origem racial, a sua cor de pele, com o que de mais doloroso se pode ter ou ser.”

Com o intuito de superar essa visão negativa acerca dos quilombos, é importante, no caso de escolas localizadas em comunidades em processo de reconhecimento enquanto remanescente de quilombo, abordar os elementos constitutivos da memória local e interligá-los com a visão atualizada de quilombo, possibilitando às crianças e aos jovens em processo de escolarização, perceber que os quilombos são espaços de resistência com relação à marginalização que a população negra vem sendo submetida desde sua chegada ao Brasil na condição de escravizados. Por meio da rememoração da história e das experiências dos antepassados, novos significados são dados à trajetória do grupo, e assim, o quilombo passa a ser então um espaço de luta por melhorias, para além da terra.

Os processos educativos informais pelos quais crianças e jovens das comunidades quilombolas vivenciam são entendidos como Educação Quilombola, e se relacionam com os espaços de socialização, onde os membros da comunidade compartilham as suas memórias, tradições, religiosidades, saberes e modos de fazer. Os processos educativos formais compõem a Educação Escolar Quilombola, e envolvem a escola como um espaço de socialização em que concepções existentes e disseminadas na sociedade podem ser transmitidas de forma intencional ou não (reprodução de discursos que desvalorizam a luta dos quilombolas, discursos racistas, etc.).

Corroboramos com o raciocínio de Souza (2009), que afirma que a passividade escolar no combate ao preconceito e a discriminação racial gera efeitos na identidade dos sujeitos, na maneira como eles se veem e como compreendem o grupo onde estão inseridos. Nesse sentido, o empenho da escola em abordar em suas ações pedagógicas a diversidade cultural brasileira de forma positiva é crucial. E quando a escola está inserida numa comunidade quilombola, esta



identificação deve ser trabalhada de forma contínua, visando a elevação da autoestima, mas também a tomada de consciência acerca da importância das bandeiras de luta das comunidades, seja pela terra, seja por melhorias em sua infraestrutura e qualidade de vida.

A literatura consultada evidencia preocupação da academia com relação ao processo de formação de crianças e jovens quilombolas, uma vez que em muitas comunidades há resistências quanto ao reconhecimento da ancestralidade e identificação quilombola. Silva (2009), Souza (2009), Ferreira (2016) e Nascimento (2013) abordam essa perspectiva apontando a escola como uma instituição fundamental nesse processo de reconhecimento.

A Educação Escolar Quilombola foi regulamentada a partir da luta dos movimentos sociais negros, e suas diretrizes foram publicadas na Resolução nº 08 do CNE/CEB de 20 de novembro de 2012. A partir dessa legislação, as escolas localizadas em comunidades quilombolas, devem adaptar seu currículo de forma a exaltar a trajetória dos grupos, seus saberes, sua cultura e suas tradições, para que haja uma identificação positiva por parte das crianças e jovens educandos. Souza (2009) afirma que esse trabalho da memória das comunidades remanescentes de quilombo envolve o lembrar de fatos e personagens que são ressignificados no presente, o que é um trabalho educativo que serve como referencial para que se ensine e aprenda quem se é e qual o sentido de ser quilombola.

O trabalho com a memória é fundamental no processo de identificação e sentimento de pertencimento dos indivíduos com relação à sua comunidade. Por meio deste tipo de trabalho, os indivíduos conhecem as ações humanas ao longo do tempo, e como estas ações influenciaram e influenciam a sociedade em que eles vivem. Neste sentido, o ambiente escolar deve trazer para seu interior as vivências e lugares onde os alunos residem ou transitam. É importante que os educadores pensem em qual seria o papel da educação na formação dos indivíduos, e como ela pode ser apreendida como algo significativo, adquirindo relevância para a sociedade. No caso de uma escola quilombola como o Gilberto Amado, a formação cidadã das crianças e jovens é permeada pela emergência de uma base identitária e pela conscientização em torno da necessidade de reivindicar melhorias para sua comunidade.

Como importante ferramenta pedagógica no engajamento em torno da promoção de uma Educação Escolar Quilombola sem estereótipos ou negligência com relação ao debate antirracista estão os projetos educacionais. De acordo com Hernandez e Ventura (1998), os projetos podem significar um diferencial na aprendizagem dos alunos, facilitando esse processo, uma vez que oferecem subsídios aos professores e transformam o aprendizado,



fazendo com que este se torne significativo para os alunos, conforme preconiza Ausubel (1963) em sua teoria da aprendizagem significativa.

Ao participar dos projetos, os alunos percebem a construção do conhecimento na prática, o que facilita a assimilação e compreensão dos conteúdos. O aluno torna-se protagonista, construindo conhecimento indo para além do oficial, resgatando as memórias fundantes de sua comunidade, seja ela quilombola ou não. Esse trabalho de descobertas possibilita que o aluno formule suas concepções e observe a importância da sua localidade em um contexto mais amplo.

A Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado, alvo deste trabalho, apresenta desde o ano do reconhecimento da comunidade Porto D'areia como quilombola (2012), ações voltadas para a valorização da história, memória e cultura locais. O estabelecimento de ensino tem sido acompanhado pelo Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania (NEDIC), órgão ligado à Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, por meio da realização de capacitações para docentes e equipe gestora e da viabilização de materiais para facilitação do trabalho pedagógico.

Dentre as ações pedagógicas voltadas para a promoção da Educação Escolar Quilombola, o Gilberto Amado desenvolve o Projeto Consciência em Movimento, que envolve o estudo dos saberes e memórias locais com o intuito de enaltecer a comunidade e sua ancestralidade negra. O projeto vem sendo realizado dentro das limitações estruturais da Escola, e tem obtido importantes resultados, como abordaremos a seguir². Concentramos nossa análise nas edições do Consciência em Movimento nos anos de 2016 e 2017, uma vez que foram os momentos em que pudemos participar.

O Projeto Consciência em Movimento e a Educação Escolar Quilombola na Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado.

A Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado localiza-se na comunidade Porto D'Areia – Estância-SE. O surgimento do bairro está diretamente ligado às atividades fluviais, tendo no seu nome uma importante informação sobre sua função econômica: um porto para o escoamento de mercadorias.

² A Escola apresenta uma infraestrutura deficitária, não dispondo de área de lazer e quantidade de salas suficientes para atender aos alunos, o que acaba contribuindo para a pequena quantidade de alunos matriculados e dificulta o processo de identificação ou pertencimento quilombola, pois nas escolas fora da comunidade pouco se conhece e trabalha sobre o local.



No século XIX, Estância teve grande crescimento econômico, o que fez com que em 1848 se separasse oficialmente da Vila de Santa Luzia do Itanhy de quem era subordinada desde o seu surgimento, no século XVII, se tornando uma cidade. Parte desse crescimento está atrelado à intensa movimentação de mercadorias existente no Porto localizado às margens do rio Piauí. Dentre as diversas mercadorias que chegavam ao Porto estavam os negros escravizados, tendo o bairro então funcionado como um portal de chegada dos cativos à região. No Porto D'Areia havia trapiches para armazenar mercadorias e uma feira onde eram comercializados produtos diversos dentre os quais estavam os negros escravizados.

Além de estar ligada à grande movimentação de escravizados, podemos identificar no bairro Porto D'Areia, a presença de várias manifestações culturais e saberes ligados à cultura africana e afro-brasileira, o que fez com que a comunidade abrisse um processo solicitando o reconhecimento como comunidade remanescente de quilombo, certificação concedida pela Fundação Cultural Palmares no ano de 2012. Entre essas manifestações podemos mencionar a pisa da pólvora utilizada na confecção de fogos de artifício³, as batucadas e sambas de coco embalados por tambores e ritmos cuja herança remete às festividades promovidas pelos negros e a presença de religiões de matriz africana.

Nesse contexto, a Escola Gilberto Amado passa a se identificar como Escola Quilombola e trava uma luta contra o seu fechamento devido ao baixo número de matrículas. Além disso, o currículo da escola precisou ser revisitado, de forma a atender as recém-publicadas Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola. Uma forma encontrada pela comunidade escolar para se trabalhar uma educação diferenciada foi a introdução do tema em projetos de trabalho realizados ao longo dos anos letivos.

O Projeto Consciência em Movimento teve início em 2013, tendo continuidade nos anos seguintes, abordando temas relacionados à cultura africana, afro-brasileira e a história e memória da comunidade do Porto D'Areia. É um projeto interdisciplinar que tem meses de duração, com variadas estratégias pedagógicas que buscam a promoção de uma aprendizagem

³ O município de Estância é reconhecido nacionalmente como cidade produtora de espetáculos pirotécnicos envolvendo buscapés, espadas e o barco de fogo, de exclusividade local. Os buscapés e espadas são produzidos a partir de bambus (as chamadas tabocas), que são preenchidos com barro e uma mistura de pólvora, feita de carvão, salitre, enxofre e cachaça. Os barcos de fogo fazem parte do show pirotécnico e estão relacionados ao ofício dos pescadores. São estruturas de madeira em formato de barco, que é enfeitada com papel laminado e no lugar das velas são colocadas bandeirinhas de papel de seda. De cada lado do barco são colocadas duas espadas de lados opostos para que o barco faça o percurso de ida e de volta em um arame onde eles são colocados. Além das espadas, são colocadas nos barcos chavinhas e pistoletes, para compor o espetáculo de luminosidade e som. O objetivo do barco é fazer o percurso de ida e volta no arame, que é segurado em cada extremidade por duas madeiras que são posicionadas como se fosse uma tesoura semi-aberta.



significativa, tendo culminância em novembro, mês da Consciência Negra. O projeto busca promover o estudo da história local, possibilitando a emergência de uma identificação das crianças e jovens com as memórias fundantes e a trajetória da comunidade em que vivem.

No ano de 2016 foi o nosso primeiro contato com o projeto na condição de expectadores. Naquele ano o projeto teve como tema “Histórias e Saberes da nossa gente”, abordando os diversos ofícios e celebrações presentes na comunidade. Com auxílio da equipe docente, os alunos realizaram um trabalho prévio de pesquisa, composto por entrevistas e leituras que ofereceram subsídios para a construção de exposições temáticas que foram apresentadas para a comunidade no final do mês de novembro. Foram expostos os ofícios da pesca e da confecção de fogos de artifício, as festas juninas e de orixás, e os grupos culturais como batucadas, escolas de samba e o pisa pólvora⁴.

No ano de 2017 o projeto teve como tema “A cor da cultura: um conto que eu conto e a imagem que eu vejo” e a nossa participação foi de parceria com a Escola. A nossa intervenção se deu pelo entendimento de que para elaborar um material pedagógico⁵ para a escola precisávamos vivenciá-la, conhecer os alunos e o que eles pensam sobre o local em que vivem. Ao mesmo tempo pudemos conhecer as ações da escola e partilhar com os professores e equipe diretiva as angústias e avanços destes anos de ações na promoção dos princípios da Educação Escolar Quilombola e a emergência do sentimento de pertencimento quilombola nos alunos.

Iniciamos nossa participação no projeto com a aplicação de um questionário para diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos. Neste questionário algumas coisas nos chamaram atenção: a primeira foi que, dos 38 alunos que responderam às perguntas, 15 declararam morenos e apenas 4 alunos se declararam negros, o que nos leva a pensar que ainda há uma resistência em se autodeclarar como preto, apesar das ações pedagógicas em prol da

⁴ O pisa pólvora é o momento de preparação dos ingredientes que compõem os fogos de artifício. No pilão são colocados enxofre, salitre, cachaça e carvão, que são machucados até virar pólvora. Durante a preparação, os fogueteiros entoam cantigas improvisadas enquanto dançam no ritmo das batidas do pilão, instrumento que transforma a mistura de ingredientes em pólvora. A ritualística presente no pisa-pólvora remete aos tempos da escravidão, onde os negros realizavam suas tarefas diárias dançando e cantando versos. Homens e mulheres participam desse momento, fazendo daquele que seria um trabalho árduo, pois os pilões são pesados, um momento de celebração comunitária. Para homenagear o ofício dos fogueteiros e seu pisado, surgiram as batucadas, folguedo característico da cidade de Estância. Nas batucadas, homens, mulheres e crianças dançam vestidos com roupas juninas e adereços como chapéus, laços de fita e flores, calçados em tamancos de madeira acompanhando os versos cantados pelos tocadores. Os instrumentos presentes nas batucadas são tambor, ganzá, reco-reco e o triângulo e o grupo tem a marcação dos tamancos como outro elemento rítmico.

⁵ Elaboramos um caderno de memórias da comunidade com base nas ações realizadas no Projeto Consciência em Movimento no ano de 2017.



valorização do negro na escola. Dizer-se moreno parece uma forma de “amenizar” a cor diante da realidade discriminatória.

Com relação à identificação quilombola, percebemos uma maior adesão (26 alunos), enquanto 9 não souberam responder e 3 responderam que não, porque não moram no bairro, apenas estudam na escola quilombola. As justificativas para o sim a esta pergunta giravam em torno do fato de ter nascido e se criado na comunidade. Os alunos informaram ainda que a sua principal fonte de conhecimento sobre a história do Porto D’Areia é a escola, no que ressaltamos a importância do Gilberto Amado e suas ações.

Durante o projeto os alunos tiveram contato com fontes que mostravam o cenário da escravidão e o destaque para o Porto D’Areia, além de memórias sobre os saberes e fazeres do povo da comunidade. Pensamos nas rodas de conversa, visita guiada e oficinas como estratégias pedagógicas para facilitar o processo de aprendizagem. Alguns convidados eram pais ou parentes de alunos, o que facilitou a comunicação. As rodas de conversa tiveram como temas “Ancestralidade negra no Porto D’Areia”, “Histórias e memórias do Porto D’Areia”, “Capoeira como recurso educacional”, “Batucada”, “Escravidão e discriminação racial” e “Intolerância religiosa contra praticantes de religiões de matrizes africanas”. As oficinas desenvolvidas foram de penteados, turbantes, batucada e confecção de barcos de fogo e na visita guiada passamos por alguns pontos de memória do bairro para relembrar o que fora estudado anteriormente.

Durante a visita os alunos fizeram registros fotográficos e mostraram conhecimento sobre as instalações históricas ainda existentes no bairro, rememorando as conversas que haviam participado anteriormente na escola. A culminância do projeto contou com a produção de pinturas, desenhos, mosaicos e apresentações teatrais, de dança e poesias. Deste material produzido fizemos uma seleção para compor um caderno de memórias para que este seja utilizado em ações posteriores na Escola Gilberto Amado.

Percebemos que, do questionário inicial a uma conversa final que tive com os discentes, houve uma ampliação do repertório com relação aos lugares de memória da comunidade. Enquanto no primeiro momento eles centraram sua resposta na imagem do Cristo, ao final do projeto eles mencionaram vários outros locais como relevantes. Outra percepção que tivemos é que os alunos participam ativamente das atividades culturais da comunidade, a exemplo de batucadas e escolas de samba. Demonstrem também conhecimento sobre o processo de produção dos fogos de artifício e a importância destes, assim como mencionam os peixes do rio Piauí como fonte de sustento para suas famílias.



Considerações Finais

Do ponto de vista da legislação educacional, vimos, a partir dos anos 2000, alterações importantes, a exemplo da Lei 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) e da Lei 11.645/08, que abordam o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira e da cultura indígena. Tais dispositivos alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e foram inseridos na política educacional brasileira após a luta de movimentos sociais por políticas públicas, diretrizes e ações afirmativas. Isso possibilitou que escolas traçassem metas para enfrentar as práticas discriminatórias existentes no cotidiano vivido. Por meio dessas medidas intenciona-se minimizar os efeitos perversos de séculos de racismo mascarados pelo mito da democracia racial.

Com relação ao estudo do local, Circe Bittencourt (2011) afirma que nas últimas décadas houve o interesse em substituir a organização curricular em círculos concêntricos por uma concepção de história local ou do lugar, onde se buscava estabelecer relações entre a experiência vivida pelos alunos e a história nacional, regional ou mundial em todas as séries do ensino fundamental. Tal proposta seria fundamentada numa história do cotidiano e teria como objetivo inserir as ações de pessoas comuns na configuração histórica, fazendo com que os alunos identifiquem a si, a seus familiares, amigos e demais indivíduos como sujeitos históricos. Assim, a história estaria cumprindo o seu papel de orientar os indivíduos de forma que eles se compreendam como participantes e se orientem no tempo.

Apesar de tantas transformações ao longo do tempo, ainda há o predomínio dos cânones nas salas de aula Brasil afora, conforme comprova Maria Auxiliadora Schmidt em seus estudos⁶. Apesar de vários avanços historiográficos e metodológicos, e também alterações curriculares, percebe-se que a perspectiva eurocêntrica ainda não foi afastada do cotidiano de nossos alunos e professores. Tentativas de mudança como a elaboração da primeira proposta para o currículo de História na Base Nacional Comum, em que se propôs maior ênfase no estudo da História das Américas e da África, foram duramente criticadas em sua tentativa de “descolonizar” o conhecimento a ser ensinado.

Assim, como há dificuldade em implantar uma base curricular comum que se afaste da ideia cronológica e factual, o estudo do local e do cotidiano, destacado tanto na LDB como em

⁶ Como exemplo, podemos citar SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdeninghistory”: desafios para a educação histórica. Dossiê Ensino de História. Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015.



discussões sobre o Ensino de História, ainda parece ser algo difícil de pôr em prática em alguns lugares do Brasil. O que ocorre são iniciativas particulares de docentes que tem o interesse de promover estudos de história local nas comunidades onde atuam. No caso de escolas localizadas em comunidades quilombolas, o estudo da história local está indicado em vários artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Este trabalho vem sendo desenvolvido na Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado por meio de projetos pedagógicos.

Concluimos, provisoriamente, que a Escola Gilberto Amado tem sido uma importante parceira na construção de uma cultura de pertencimento quilombola dos seus discentes, conseguindo incluir os princípios da Educação Escolar Quilombola e valorizando aquilo que os alunos vivenciam em seu cotidiano. O fato de a Escola ter, assim que foi expedida a certificação de Autodefinição como Remanescente de Quilombo pela Fundação Cultural Palmares, se declarado como Escola Quilombola, foi um importante passo no direcionamento das ações. Além disso, ressaltamos a disposição de docentes e equipe diretiva em buscar se apropriar da história da comunidade para melhor dialogar com seus alunos.

Com relação ao projeto Consciência em Movimento, podemos identificar avanços no que se refere à emergência do sentimento de pertencimento quilombola. O que é estudado e pesquisado na escola tem servido para compor uma base identitária local. Ainda há um longo caminho a percorrer, pois os alunos ainda priorizam a expressão corporal à escrita, mas isso caminha junto com as etapas de titulação da comunidade e mobilização política do grupo em torno dos seus direitos.

Referências

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CARNEIRO, Edson. Singularidades dos quilombos. In: MOURA Clóvis (org.): **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. EDUFAL: Maceió, p.11-20, 2001.
- FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.



FERREIRA, Ângela Aparecida. **História local em sala de aula: quilombos de Minas e identidade quilombola no século XXI**. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Docência, UFMG: Belo Horizonte, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. VENTURA, Montserrat. Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. In: _____. **A organização do currículo por Projetos de Trabalho**. 5ª edição, Porto Alegre: Artmed, 1998.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. IN: **Revista USP**. São Paulo, n.28, p. 56-63, dez (1995)- fev (1996).

NASCIMENTO, Ana Cristina do. **“DA ESCOLA NO QUILOMBO À ESCOLA DO QUILOMBO”**: a identidade quilombola na Escola Municipal Etelvina Amália de Siqueira Alves (Amparo de São Francisco-SE, 2011-2012). Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Tiradentes: Aracaju, 2013.

NUNES, Georgina Helena L. Educação formal e informal: o diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos. In: Braga, Maria Lúcia de S.; SOUZA, Edileuza Penha de. e Pinto, Ana Flávia M. (orgs.). **Dimensões da inclusão no ensino médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. (p. 349-366).

O'DWYER, Eliana C.(org.) **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002.

SANTANA, Robervan Barbosa de. A participação dos espanhóis na formação sócio-cultural de Estância. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina** – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdeninghistory”: desafios para a educação histórica. **Dossiê Ensino de História**. Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015.

SCHMITT, Alessandra; Turatti, Maria Cecília M. e Carvalho, Maria Celina P. de. **A atualização do conceito de quilombo**: identidade e território nas definições teóricas: Ambiente & Sociedade. Ano V, n. 10, 2002.

SILVA, Aline F da.; Bezerra, Daniela M.; Marcon, Frank Nilton e Silva, Williams S. Africanos livres e sociabilidades no Vale do Cotinguiba. **Revista do IHGSE**, n. 28, 2009. p.49-74



SILVA, Jesiel S.; Ferraz, José Maria Gusman. **Questão fundiária**: a terra como necessidade social e econômica para reprodução quilombola. **GeoTextos**, vol. 8, n. 1, jul. 2012. J. Silva, J. Ferraz. 73-96.

SIMAS, Tanussa. Quadra: um estudo sobre descendência negra e a construção da identidade quilombola. In: 3º Prêmio Territórios Quilombolas / Leite, Renata, Dantas, Isolda, Cerqueira, Edmilton [org.] - Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2012. p. 363-384.

SOUZA, Márcia Lucia Anacleto de. **Educação e identidade no Quilombo Brotas**. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação (Dissertação de Mestrado). Campinas, 2009.

Documentos

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 08 de 20 de novembro de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

BRASIL. (Constituição). Art. 68 das Disposições Constitucionais Transitórias. Constituição Federal, 1988.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 4.887 de 20 de Novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2003.



Africanidades: Ensino, Aprendizagens e Recursos Didático-Pedagógicos

ROCHA, Aristeu Castilhos da¹

Introdução

Vivenciamos, nos últimos anos, tempos de incertezas e desafios diante da complexidade do cenário mundial marcado por mudanças na dinâmica global e agravado por questões de ordem econômica, política, social, ambiental, fronteiriças, ambientais e étnicas. O Brasil se insere neste contexto, e com uma preocupante realidade que começou a ser de acordo com Paim (2016, p. 141) a partir de “um golpe branco denominado impeachment que afasta uma presidente da república eleita com mais de 54 milhões de votos e tantas outras atrocidades que atentam contra os princípios republicanos expressos em nossa constituição federal”.

Há dois anos do “Golpe”, além de nada justificar o mesmo sob o ponto de vista jurídico verifica-se que o cenário brasileiro é de complexidade em meio a crise econômica, social, moral e ética intensificada por denúncias de corrupção que perpassamos três poderes. Neste aspecto, podemos destacar o congelamento por vinte anos das verbas a serem destinadas à educação, saúde e assistência social. Da mesma forma observa-se as perdas dos direitos e conquistas sociais dos trabalhadores, privatizações de toda ordem, a venda do patrimônio público, além de ameaça de destruição da Amazônia, reforma trabalhista, etc. Tudo isso ocorrendo, infelizmente com o apoio do Congresso, das mídias e de considerável parcela da sociedade.

Não podemos deixar de lembrar a Reforma do Ensino Médio e o desmantelamento da Lei 9394/1996 que está acontecendo sem uma discussão prévia com os seus principais sujeitos: docentes/pesquisadores, alunos e comunidade escolar. Essa agressão nos atinge diretamente retirando o compromisso do Estado com uma educação pública, democrática, gratuita e de qualidade; liquidando com os avanços e conquistas da LDB, como o da obrigatoriedade do ensino de Histórias e Culturas Afro-brasileiras tanto nas (Lei 10.639/2003) e Indígenas (Lei 11.645/2008), como na nova Base Nacional Curricular Comum. Nesse sentido, é preciso atentar para a importância dessas Jornadas de Ensino de História e Educação organizadas pela ANPUH/RS (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) tanto no sentido da abordagem crítica e reflexiva dessas temáticas como no âmbito da formação inicial e continuada de professores. Diante desse panorama é que passamos a pautar a temática prevista no título desse ensaio.

Essa inquietude nos levou a pensar que o texto referente à oficina “Africanidades: ensino, aprendizagens e recursos didático-pedagógicos” haveria de fazer uma chamada para o protagonismo dos Povos Originários e dos Povos africanos os quais tiveram as suas resistências efetivadas ao longo desse processo. Reconhecemos que as jornadas constituem-se em um espaço de resistência à obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e

¹ DOUTOR em História (PUCRS). Docente e Coordenador do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Câmpus: Júlio de Castilhos, RS. E-mail: aristeu.rocha@iffarroupilha.edu.br.



Indígenas. Esperando contribuir, nesse sentido, é que demonstramos a motivação para organização da oficina e a produção desse artigo.

Entendemos que a sala de aula precisa tornar-se um laboratório de debates, reflexões, criatividade, problematização, diversidade, democracia e estratégias articuladas em que os estudantes possam interagir de forma consciente no processo de elaboração de conceitos. A partir da compreensão histórica e cultural é que nos debruçamos nos estudos de Silva (2016, p. 5) que evoca o conceito de africanidades como, “heranças que os antepassados escravizados trouxeram na memória, nas suas experiências de vida, nas tecnologias que haviam construído aprendido com os mais velhos, lá em suas já distantes, mas nunca esquecidas comunidades africanas”.

Considerando os conceitos como ferramenta imprescindível para o ensino e aprendizagem é que sugerimos o de africanidades como o fio condutor das discussões a serem realizadas na oficina. A ideia é realizar uma contextualização da temática, reflexões teóricas a respeito dos conceitos dando ênfase ao de africanidades e discutir possibilidades didático-pedagógicas para o ensino de Histórias e Culturas Afro-brasileiras a partir das “linguagens alternativas” como as da literatura, cinema e música. O texto é resultado de uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como embrião uma investigação bibliográfica e documental, que envolve a organização de alternativas didáticas e sugestões recolhidas durante as vivências em processos de formação inicial e continuada de professores dinamizadas pelo NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas), do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Farroupilha *Campus* Júlio de Castilhos, RS.

Desenvolvimento

Os mais de 12 milhões de africanos oriundos, principalmente, da Costa da Guiné, Costa do Ouro (atual Gana), Nigéria, Benim, Congo, Angola, Mocambique ao chegarem nos portos das Américas e no Brasil haviam sido retirados do seu espaço geográfico de origem. Assim, compreende-se que foram desterritorializados e reterritorializados, do seu lócus cultural (lugar ancestral), sendo esses povos destituídos de sua identidade e submetidos aos caos social ao serem escravizados. Por outro lado resistiram de diferentes formas, e segundo Rocha e Quevedo (2016, p. 73) se uniram para, “preservar as ancestralidades e manter viva a lembrança da África da qual eram oriundos e reconstituir diferentes universos simbólicos num ritualismo festivo e cerimonial das senzalas, num sentimento que unia pertencimento e liberdade”.

Os africanos escravizados vivenciaram um intenso processo de adaptação e ressignificação de saberes. No entendimento de Reis (2006, p. 12) esses saberes e traços culturais foram “trazidos na cabeça e na alma de homens e mulheres, já que não era permitido aos escravos trazerem pertences pessoais na longa travessia do Atlântico”. Ao investigarem essa realidade Schwarcz e Starling (2015, p. 105), por sua vez, destacam que ao lembrar e



“cultuar memórias, traços, vestígios de raízes culturais africanas foi outro ingrediente indispensável para formar a capacidade de resistência dos escravos no Brasil”.

Quando investigamos a história do Brasil percebe-se um “mito” que os povos indígenas e africanos aceitaram de forma pacífica a escravidão. No contraponto disso, realidade pesquisas dão conta que essa realidade foi marcada por resistência versus opressão. Na prática, trata-se de um processo onde indígenas e africanos agem como sujeitos e/ou protagonistas nos diferentes momentos da trajetória histórica brasileira.

Os africanos escravizados resistiram de forma individual e coletiva cometendo suicídios, matando feitores, provocando abortos, fugindo e organizando quilombos (ex: Palmares), orando para seus deuses na religiosidade dos terreiros, jogando capoeira, organizando os Clubes Sociais Negros e as Escolas de Samba, etc. Essa presença e resistência da África, no Brasil, manifestam-se em múltiplas dimensões da nossa sociedade. Na interpretação de Sacramento (2014, p. 87) está, “no respeito aos ancestrais, na oralidade, nas palavras que usamos, nos hábitos alimentares, na ancestralidade, nos modos de organização comunitária, na musicalidade, na diversidade das manifestações culturais, como o samba de roda, o tambor de crioula, a capoeira, o jongo no sudeste”.

Essas resistências de certa forma articulam-se ao movimento Negro que emergiu a partir da década de 1930 e se articulou a partir do final da década de 1970 a outros movimentos sociais: trabalhadores, povos indígenas e mulheres com apoio da OAB, Ala de vanguarda da Igreja Católica, intelectuais, cientistas, professores e artistas rearticulam-se e reivindicam o final da ditadura, anistia aos presos políticos, volta dos exilados, uma nova constituinte e eleições diretas.

Nesse contexto cresce a luta contra o regime ditatorial e pelo processo de redemocratização do Brasil. Em meio a tudo isso é que tem origem o Movimento Negro Unificado, em 1978. Além de ser um marco importante o Movimento Negro Unificado, de acordo com Pereira (2017, p. 17) é criado com “uma perspectiva revolucionária de esquerda, lutando pela construção de uma nova sociedade, articulando “raça” e “classe” na luta contra o racismo e por melhores condições de vida para população negra”.

Na esteira desse processo vamos perceber avanços significativos como a proposição dos estudos das culturas de matriz Indígena, Europeia e Africana na Constituição Brasileira (1988); no art. 26º da LDB (Lei 9394/1996); nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); na lei



10.639/2003; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004); lei 11.645/2008 que além de constituírem-se em ações afirmativas tratam de colocar na pauta segundo Meinerz (2017, p. 62) temáticas “sensíveis e controversas” no ensino de História.

As investigações e discussões sobre as Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas são permeadas por uma enorme gama de temas, denominações e conceitos. As definições e o uso adequado dos mesmos geram interessantes debates entre pesquisadores, docentes e ativistas, originando aproximações e distanciamentos² No presente artigo, declinamos pela utilização dos conceitos³ como importante aporte para a construção do conhecimento histórico.

As leituras realizadas, vivências e o contato com crianças, jovens e docentes nos permite defender o sentido da elaboração dos conceitos como alternativa significativa para o ensino e as aprendizagens em História. Ao propormos a inserção dos conceitos entramos em acordo ao pensamento de Pereira et al (2014, p. 162) que entendem os conceitos como ‘instrumentos da própria vida, para um movimento de expressão da vida’.

Os conceitos enquanto construção história e cultural precisam ser compreendidos em seu contexto. Nesse sentido observa-se o diálogo entre os estudos realizados por Mendonça (1983), Carretero (1997), Coll (2000), Baldissera (2000), Bezerra (2003) e Bittencourt (2004) nos permitem a compreensão de que os conceitos se inserem em um contexto espaço-temporal e que se destacam pela sua relevância, especificidades, mutações e influências culturais e sociais. Na realidade, o conceito é uma expressão, uma abstração, traz um significado e como nos subsidia Bezerra (2003, p. 46) “somente podem ser entendidos na sua historicidade”.

As abordagens históricas de conceitos tornam-se interessantes para que o aluno seja partícipe do processo e deve ocorrer por meio de indagações, compreensão do fenômeno observado, interpretação do problema. Além disso, elas servem para estabelecer vínculos entre as diferentes temáticas presentes no currículo. Nessa linha de raciocínio é pertinente lembrar a contribuição de Coll (2000, p. 23), quando se refere que a aquisição de conceitos “requer uma atitude ou orientação mais ativa com respeito à própria aprendizagem”.

² Sobre ver GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate das relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, Educação anti-racista caminhos abertos pela lei 10.639/2003. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

³ Sobre ver ROCHA, Aristeu Castilhos da. Os Conceitos ea mediação no processo ensino e aprendizagem em História. Revista do Lhiste (Laboratório de Ensino de História e Educação), n. 3, v.2. Porto Alegre: UFRGS, jul/dez, 2015.



A apreensão dos conceitos pelos alunos está interligada às teorias de aprendizagem, principalmente, as pesquisas desenvolvidas por Piaget (1975) e Vygotsky (1989) que aprofundaram seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e as questões de formação dos conceitos. A teoria de Vygotsk, enfatiza a aquisição social dos conceitos e não se limita a maturidade biológica. Segundo Vygotsky (1989, p.104) o desenvolvimento dos “conceitos ou dos significados das palavras pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: extensão deliberada, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar”. Tudo isso, nos levar a crer que o desenvolvimento da aprendizagem dos conceitos esteja ligado aos princípios epistemológicos, à faixa etária dos alunos e aos pressupostos da psicologia cognitiva.

Os historiadores e docentes comprometidos com o ensino e aprendizagem de História se deparam com os conceitos, selecionando-os e se apropriando dos mesmos durante as suas ações. Quando verificamos, mais especificamente, os estudos das Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas, constatamos que as mesmas são permeadas por uma diversidade de conceitos, os quais de acordo com Gomes (2005, p. 39) revelam “não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais”.

Diante do exposto, anteriormente, destacamos a importância dos seguintes conceitos no ensino e aprendizagens: História, Historiografia, processo histórico, tempo, espaço, território, sujeitos históricos, trabalho, poder, cultura, memória, democracia, cidadania, nação, povo, além, evidentemente, de identidade, identidade negra, ancestralidade, África, Negro, raça, racismo, diáspora, resistência, etnia, etnocentrismo, eurocentrismo, preconceito racial, discriminação racial, democracia racial, afro-brasileiro, africanidades, etc. Na oficina a ser ministrada destaca-se o conceito de africanidades que, no entendimento de Silva (2016, p. 9) “no Brasil, são, ao mesmo tempo, memórias de raiz africana que sobreviveu e que se refaz em tempos e circunstâncias imprevistas, como também são criações renovadas do jeito de ser e viver de negras e negros, são expressões de negritude, afirmação da consciência negra”. De certa forma, esses sujeitos afro-brasileiros da nossa história criaram africanidades que na interpretação de Silva (2016, p. 8) é, “antes de mais nada, resistência que promove capacidade de se recriar, contando com a força da Ancestralidade”.

O presente trabalho, visa entre seus objetivos, contribuir para os estudos das africanidades entendidas como primordiais para a construção da cultura brasileira, enquanto forma de resistência, para preservação da nossa liberdade de ensinar, bem como pela



importância da consolidação dos estudos de História e Cultura Afro-brasileira e da África nas práticas pedagógicas. Por isso, lembramos uma significativa passagem de Prado (2017, p. 202) quando a mesma ressalta a importância que se tenha “uma nova postura positiva para singularidades do negro, em que religa a educação e a sensibilidade humana, a fim de superar a fragmentação do ensino e da aprendizagem que ocorre nas escolas brasileiras”.

É nesse sentido, que acreditamos que podemos colaborar para o ensino de História pautados, a partir da necessidade de criar, dinamizar e socializar uma abordagem contextualizada, interdisciplinar, crítica, dialógica, anti-racista, pluricultural, democrática, emancipatória, intercultural e da diversidade. Isso nos leva a propor uma educação aliada à luta social capaz de “descolonizar” os currículos e as ações educativas. A desconstrução de saberes preconceituosos tornam-se essenciais e conforme Antonnacci (2015, p. 91), “descolonizar ensino/aprendizagem de História da África e de povos indígenas, é descolonizar a nós mesmos, abrindo nossos horizontes nessa contemporaneidade global, eivada de intolerâncias. Após a contextualização e as breves reflexões sobre os conceitos históricos, salientamos a literatura, o cinema e a música como “linguagens alternativas” para o ensino de Histórias e Culturas Afro-brasileiras.

História e Literatura

A história e a literatura representam formas diferenciadas de apresentar o ser humano e as suas relações com a sociedade, a cultura, enfim, com o mundo. A literatura representa o ser humano no tempo, a partir, de narrativas descompromissadas com os acontecimentos e assim como as artes de acordo com Ferreira (2009, p. 68) “sempre constituíram, formas de expressão próprias, associadas ao belo, ao trágico, ao sublime e ao sagrado, ou ao profano, ao transgressivo e ao utópico”.

Quando relacionamos a literatura com a História e a Cultura Afro-brasileira, precisamos nos reportar a cultura africana proveniente de uma longa tradição oral. Os povos africanos, muitos deles, são considerados sociedades ágrafas, ou seja, não dominavam a escrita e por isso foram considerados, durante muito tempo, como povos sem história. Desse modo para Munanga (1986, p. 9) a “[...] ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos [...] predisuseram o espírito europeu desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais [...]”, levando-o a “tornar-se sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma personalidade pré-lógica.” Na realidade trata-se um terrível engano que menospreza, a importância da oralidade como, por



exemplo o significativo papel exercido pelos Griot. Para elucidar essa ideia e de acordo com Carvalho (2014, p. 313) as “tradições africanas, o Griot é uma figura emblemática responsável pela preservação da cultura e da memória dos antepassados por meio da oralidade”.

O ofício de contar história agrega comunidades e contribui no processo de subjetivação. Diante desse contexto, observamos que a figura do Griot “pode ser ressaltada nas práticas escolares, já que, na maioria das vezes, o ensino se preocupa mais com as atividades voltadas para a cultura escrita e pouco com a cultural oral”. É nessa perspectiva que passamos a situar a literatura afro-brasileira que no entendimento de Bernd et al (2010, p. 11) procura “resgatar a memória social do negro no Brasil e o conseqüente processo de formação de uma consciência de ser negro”. Em outras palavras, uma literatura tendo como pano de fundo o contexto histórico e a realidade socioeconômica.

Ao revisitarmos a literatura do século XIX encontramos importantes obras que abarcam a temática afro-brasileira e abolicionista: “O Horto” (Auta de Souza, RN 1876/1901); “Úrsula”, “Cantos à Beira-Mar” (Livro de Poemas), “Gupeva” (de temática indígena) de (Maria Firmina dos Reis, MA, 1825-1917); “O Cortiço e o Mulato” (Aluísio de Azevedo); “A Escrava Isaura” (Bernardo Guimarães); “As Minas do Prata” (José de Alencar); “O cabeleira” (Franklin Távora); “As Vítimas-algozes: quadros da escravidão”, “O Moço Loiro” e “Vítimas-algozes” de Joaquim Manuel Macedo); “Mota Coqueiro” (José do Patrocínio); “Pai contra Mãe” (Machado de Assis); “O Bom-crioulo” (Adolfo Caminha); várias obras sobre o cotidiano do Rio de Janeiro do século XIX (João do Rio, 1881/1921). Já na literatura brasileira do século XX destacam-se: “Essa Nega Fulô; “Invenção do Orfeu” (Jorge de Lima); “Jubiabá”; “Mar Morto”; “Tenda dos Milagres” (Jorge Amado); “Quarto de Despejo”, “Pedacos de Fome”, “Provérbios”, “Diário de Bitita” (Carolina Maria de Jesus); “Cadernos Negros”, “Becos da Memória” e “Olhos d’água (Conceição Evaristo que trabalha com o conceito de Escrivências, ressignificação das identidades e enunciações negras).

No campo especificamente voltado para a poesia, apontamos para as importantes criações de Castro Alves; Oliveira Silveira; Lima Barreto; Jorge de Lima; Maria Rita Py Dutra; Solano trindade; Henrique Cunha; Esmeralda Ribeiro; Alzira Rufino, etc. Quando unimos literatura e linguagem musical encontramos relíquias nas obras de Noel Rosa, Candeia, Paulinho da Viola, Elton Medeiros, Nei Lopes, Luiz Carlos da Vila, Mauro Duarte, João Nogueira, Paulo Cezar Pinheiro entre outros.

História e Cinema



Os filmes representam uma temática, um tempo histórico, um personagem, um povo, uma cultura, uma época. Podemos afirmar que é um processo intenso, onde se aglutinam ideias, sentidos, verdades, mitos, medos, crenças, imaginações, sonhos, emoções, amores. Além disso, conforme destaca Guimarães (2013, p. 265) a historicidade do filme: “situa-se tanto em seu fazer, na sua lógica constitutiva, como em seus temas, leituras, sensibilidades e olhares”.

Cabe destacar, deste modo, que as relações pedagógicas que envolvem os filmes e o conhecimento⁴ são o fato de ambos se constituírem em construções mentais, as quais precisam ser produzidas de forma intensa e criteriosa.

De acordo com esse olhar sugerimos, a seguir, filmes cujos temas estão ligados às questões da História e Cultura Afro-brasileira, os quais podem passar a ter importância no bojo das discussões ou da construção do conhecimento em História, entre eles podemos indicar: “Ancestralidade e diversidade na travessia do Oceano Atlântico”, “O carnaval e os mitos de Dionísios e Orfeu”, “O Poeta do Desterro”, “Dandara, a força da Mulher Quilombola- Alma Preta”, “Cafundó”; “Besouro”; “As Filhas do Vento”; “Quanto vale ou é por quilo”; “Quilombo”; “Xica da Silva”; “O Pai-ó”; “Chico Rei”; “Meu Tio Matou um Cara”; “Macunaíma”; “Cidade dos Homens”; “Carandiru”; “Cidade de Deus”; “Madame Satã”; “Neto Perde sua Alma”; “Palmares”; “Carlota Joaquina”; “Princesa do Brasil”; “As Filhas do Vento”, “Castro Alves: Retrato Falado do Poeta”; “Abolição”; “Atlântico Negro: na rota dos Orixás”; “Mestre Bimba.”

Para a utilização de filmes em situação de ensino, é obrigatório, de acordo com a lei 13.006/2014, frisar que o mesmo precisa estar em sintonia com os conteúdos abordados, serem escolhidos no coletivo da sala de aula, e assim a sua projeção deve ser antecedida por uma orientação ou contextualização por parte do professor. Lembramos ainda que a atenção e concentração dos alunos são fundamentais para sua compreensão. A projeção deve ser seguida de um debate e elaboração de síntese sobre o filme.

História e Música

A música ocupa um lugar privilegiado entre as manifestações culturais de povos e etnias nos diferentes espaços e temporalidades. A música popular brasileira pode ser compreendida a partir de sons e ritmos de contribuição indígenas, europeus e africanos e que, segundo Napolitano (2002, p. 109) forma “um enorme e rico patrimônio histórico e cultural”. Tomamos

⁴ Sobre ver FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da Obrigatoriedade do Cinema na Escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/2014. Universo Produção, 12/07/2016.



a música como linguagem alternativa interessantíssima, a qual é uma das mais criativas manifestações artísticas e culturais de um povo e forma de comunicação que faz parte de nossas vidas. Quando falamos em Música lembramo-nos de sons (melodias), de letra (mensagem), tema, vozes, gestos, vestimentas, paixões, lugares culturais.

A utilização da Música⁵, obrigatória conforme a Lei 11.769/2008 nos remete à necessidade de sugerirmos atividades que orientam para o levantamento de informações, estudo de símbolos, figuras de linguagem, amores, etnicidades, cotidiano, trabalho, valores, ideias, modos, comportamentos, mentalidades, identidades, regionalismos, questões sociais, economias e políticas, diversidades.

É enorme a potencialidade histórica e cultural da Música, no Brasil e no mundo. Convém atentar para o fato de que a Música, aliada a um conteúdo inovador, pode constituir-se em um componente lúdico e cognitivo para a conscientização, indagação, inserção social, sensibilização, experiências individuais e coletivas, bem como estratégia didática para um ensino de história inovador, valorativo e coerente com as necessidades da sociedade contemporânea. No ensino de História, a linguagem musical como destaca Abud et al (2010, p. 65) é importante para: "identificação da mentalidade predominante em determinado momento e para construção do conhecimento histórico".

Passamos, a seguir, a elencar algumas músicas que tratam de temáticas sintonizadas com as questões da África e da História e Cultura Afro-brasileira. O desafio é inseri-las nas abordagens, procurando, sob o ponto de vista didático, explorá-las da melhor forma possível. Entre elas podemos citar: "Pelo Telefone" (Dunga); "Aquarela do Brasil" (Ari Barroso, "Lindo e Trigueiro"); "Canta Brasil" (Alcyr Pires Vermelho); "Canto das Três Raças" ("Um canto de revolta pelos ares"); "Brasil Mestiço"; "Santuário da Fé"; "Jogo de Angola"; "Deusa dos Orixás"; "O Mar Serenou"; "Morena de Angola" (eternizadas na voz de Clara Nunes); "Embala eu (Clementina de Jesus)"; "Sorriso Negro" (Dona Ivone Lara); "Dia de Graça" (Candeia); "Kizomba"; "Festa da Raça" (Luíz Carlos da Vila, "Valeu Zumbi o grito forte dos Palmares"); "Carta a Mandela"; "Nas Veias do Brasil" (Beth Carvalho); "Balaio de Sinhá", "Terreiro Brasil", "Kissanga (Graça Braga)"; "Preceito", "Oxum Olá", "Conceição da Praia", "Jardim

⁵ A Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008 altera a Lei 9394, de 26 de dezembro de 1996, LDB, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica. A música deve ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular do que trata o 2º deste artigo.



das Oliveiras” (Luiza Dionísio); “Milagres do Povo” (Caetano Veloso/Gilberto Gil); “Todo o camburão tem um pouco de navio negro” (Rappa), etc.

Os sambas enredo das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, principalmente, constituem-se em um vasto universo em que as temáticas afro-brasileiras sempre estão presentes. Como exemplo, lembramos os enredos “Ilu Ayê, terra da vida” (Portela, 1972); “Negro”, “Liberdade: Realidade ou Ilusão” (Mangueira, 1988); “Tambor” (Salgueiro, 2009); “Nzara Ndembu- glória ao senhor do tempo” (União da Ilha do Governador, 2017). Sugerimos que sejam revisitados Sambas de enredos apresentados pelas escolas de samba: Beija-Flor, Estácio de Sá, Império Serrano, etc.

A riqueza histórica, poética e melódica da MPB, principalmente nos gêneros que guardam a ancestralidade africana e indígena se bem explorados metodologicamente, podem se construir em uma vertente fértil para o enriquecimento do ensino de História. Esse processo quando bem conduzido pode desencadear conforme Duarte (2013, p. 220) “reflexões, práticas ou interpretações históricas auxiliando na construção da consciência histórica dos principais sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem”.

Considerações finais

Ao encerrarmos esse artigo, temos consciência que em virtude da amplitude e complexidade da temática não conseguimos abarcar todos os aspectos. Sugerimos a realização de pesquisa sobre a temática em estudo em diferentes fontes para o ensino de História. Nesse sentido a abordagem das africanidades devem tomar como ponto de partida a atualidade das questões afro-brasileiras trabalhando com textos, dados, gráficos, imagens, mapas, documentários, acessando inclusive o censo do IBGE (2010) e sites especializados. Por outro lado, destacamos a pertinência de enfatizarmos a diversidade social e cultural desses povos, as suas contribuições para a formação histórica e cultural brasileira. Outro aspecto instigante que precisamos salientar é a relevância de desenvolvermos práticas alicerçadas dos diálogos interculturais voltadas para educação das relações étnico-raciais. Esperamos ter contribuído para uma reinterpretação do Brasil, alertado para a importante possibilidade de descolonização do currículo, promovendo uma educação anti-racista, pensar nas diferenças migrando, gradativamente, de um currículo eurocêntrico para um currículo da diversidade. Com essa socialização, esperamos contribuir, não só para a garantia da presença das Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas no âmbito das práticas pedagógicas, nos projetos de



formação inicial e continuada de professores, mas também para produção de aprendizagens significativas e para o delineamento de uma nova educação das relações étnico-raciais.

Referências

ABUD, Kátia Maria et al. **Ensino de História**. São Paulo: CENGAGE, 2010.

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Descolonizando Histórias da África: culturas africanas e da diáspora**. Revista História e Diversidade. Dossiê: “as leis e suas práticas: a diversidade em exercício”. v. 6, n. 01. Cáceres: UNEMAT, 2015. p. 77-92.

BERND, Zilé et al. **Antologia de poesia afro-brasileira e a educação básica: mudanças no ensino de literatura após a lei nº 10.639 / 2003**. Revista de Educação, Ciência e Cultura. V.15, nº 2. Canoas: UNILASALLE, jul/dez, 2010. p. 11-20.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 37-48.

CARVALHO, José Ricardo. **Educação, Identidade e Literatura Oral: o Griot na Diáspora Africana**. Revista Fórum-Identidades. Ano 8, v.16. Itabaiana/UFS, jul/dez, 2014. p. 313-336.

COLL, César et al. **Os Conteúdos da Reforma. Ensino e Aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. Música e Construção do Conhecimento Histórico em Aula. In: SILVA, Marcos (org). **História. Que ensino é esse?** Campinas: Papirus, 2013, p. 207-270.

FERREIRA, Antonio Celso. Literatura: A fonte fecunda. In: PINSKY Carla B; LUCA. Tania Regina de (orgs). **O Historiador e as suas Fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 61-92.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações étnico-raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, **Educação anti-racista caminhos abertos pela lei 10.639/2003**. Brasília: SECAD /MEC, 2005.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. In: MEINERZ, Carla Beatriz; PEREIRA, Júnia Sales (orgs). In: **Revista Educação e**



Realidade. Educação e Relações Étnico-Raciais. V. 42, n. 01. Porto Alegre: UFRGS, jan/mar, 2017. p. 59-77.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude Usos e Sentidos.** São Paulo: Ática, 1986.

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música. História Cultural da Música Popular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAIM, Elison Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como descolonização do ensino de história. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (orgs). **Entre Textos e Contextos: caminhos do ensino de História.** Curitiba; CRV, 2016. p. 137-164.

PEREIRA, Amilcar Araújo. O Movimento Negro e a lei 10.639/2003: da criação aos desafios da implantação. In: **Revista Contemporânea de Educação.** v. 11. n. 22. Rio de Janeiro: UFRJ, ago/dez, 2017. p. 13-30.

PEREIRA, Nilton M. et al. **Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio.** Revista Pedagógica, v.5, n. 239. Brasília: MEC, 2014. p. 152-174.

PRADO, Dirce Pereira. O Educador frente às Relações Étnico-Raciais. In: Evangelista, Francisco; MICAELA, Lucinéia C. Pinho; CRUZ, Rúbia Cristina (Orgs). **Africanidades, Afrodescendentes e Educação. Fundamentos, Experiências e Lições para o Porvir.** Curitiba; CRV, 2017. p. 199-213.

REIS, Liana Maria. Africanos no Brasil: saberes trazidos e ressignificações culturais. In: **Cadernos de História.** v. 8. n. 10. Belo Horizonte: PUCMG, 2006.p.103-124.

ROCHA, Aristeu Castilhos da; QUEVEDO, Julio. Ensinar História e Cultura Afro-brasileira: possibilidades e alternativas de práticas pedagógicas. In: **Fronteira Revista de História.** v. 18. n. 31. Dourados/MS:UFGD, jan/jun, 2016. p. 68-98.

SACRAMENTO, Mônica. O Jongo na Escola: uma aposta no diálogo entre saberes e práticas de dois territórios. In: GONÇALVES, Maria Alice; RIBEIRO, Ana Paula (orgs). **Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro.** Rio de Janeiro: Outras Letras / UERJ, 2014. p. 88-105.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades Sul Riograndenses. In: ROCHA, Aristeu Castilhos da; QUEVEDO, Julio (orgs). **Africanidades: Reflexões Afro Sul Brasileiras.** Porto Alegre: Martins Livreiro Editora, 2016. p. 5-14.



SCHWARCZ, Lilia M; STARLING, Heloisa M. Brasil: **Uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História: relações possíveis entre comunidades escolares e comunidades tradicionais

Carla Beatriz Meinerz¹

Helen Estéfany dos Santos Pinheiro²

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura. (Parecer CNE/CP n. 003/2004).

Iniciamos nossa escrita com um excerto retirado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, observando-as como fundamentação básica acerca da dimensão relacional entre ensino de história e reconhecimento dos saberes das comunidades tradicionais. Defendemos que essa reconhecença transcende uma mudança apenas nas formas acadêmicas de narrar e pensar historicamente, igualmente importante, pois requer ações pedagógicas capazes de romper ou questionar as estruturas de poder marcadas pelo racismo (FANON, 1969) no cotidiano escolar.

O racismo é categoria central na apresentação aqui proposta. Tal fenômeno social é tratado na relação com a dinâmica própria das distintas culturas em que se constitui. Sabemos, a partir de Fanon (1969), que existem culturas com racismo e culturas sem racismo. Notadamente, nosso exame recai sobre culturas desenvolvidas em uma sociedade racista e racializada, a brasileira. No Brasil, desenvolveu-se o *mito da democracia racial*, desmentido oficialmente pelo Estado na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, em 2001, momento em que se reconhece internacionalmente o racismo no país. Doravante, os governos brasileiros assumem para si a responsabilidade de construção de políticas afirmativas para a igualdade racial.

¹ Doutora em Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); docente na Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS/bolsista PNPd/CAPES; email: carlameinerz@gmail.com

² Licencianda em História/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); discente e Bolsista de Iniciação Científica CNPq na UFRGS; email: helemesp@hotmail.com



No campo da Educação, Nilma Lino Gomes (2012) utiliza a categoria descolonização dos currículos para destacar a potência de mudanças construídas nas políticas afirmativas concernentes ao que deve ser ensinado nas escolas brasileiras, a datar desse período posterior à 2001. Observa-se que as mudanças curriculares, na perspectiva da EREER, contribuem para a ruptura dos processos de colonização ainda inacabados, marcados hoje pelo que se convencionou chamar de colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2005).

A EREER pode ser compreendida enquanto demanda social e, simultaneamente, política pública. Tratamos de enfocá-la, neste trabalho, em sua dimensão de demanda social para compreender a complexidade da recepção dessa proposição que se institui através de política pública. Identificamos como demanda social, nesse caso, a luta pela equidade racial na sociedade brasileira. A definição conceitual de EREER explicita-se oficialmente no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 03/2004, alinhada à ideia de combate ao racismo e à discriminação racial no cotidiano escolar. Tal Parecer aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais e, em sua redação, observa-se a seguinte definição: “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. Destacamos, na presente análise, duas orientações do texto legal: a primeira sugere o movimento de conhecimento das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, através do diálogo com as comunidades tradicionais; a segunda incentiva a participação de grupos do Movimento Negro - e Indígena, a partir da Lei. 11.645/08, sob coordenação dos gestores e professores, na elaboração de projetos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Descolonizar currículos pressupõe romper com uma única forma de narrar as experiências humanas, em geral materializadas nos padrões de vida europeus e brancos. Igualmente admite a variedade epistemológica, a existência de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010) e de modos de viver, embora colocados em posição hierárquica nada equânime. Manuela Carneiro da Cunha (2007), ao diferenciar saberes científicos e saberes tradicionais, destaca essa hierarquização demarcada pela hegemonia do reconhecimento da ciência como único saber valorizado enquanto tal. Para a autora,

Essa hegemonia manifesta-se até na linguagem comum em que o termo “ciência” é não-marcado, como dizem os linguistas. Isto é: quando se diz simplesmente “ciência”, “ciência” *tout court*, está se falando de ciência ocidental; para falar de ciência tradicional, é necessário acrescentar o adjetivo (CUNHA, 2007, p. 79)



As mudanças curriculares mais recentes no Brasil, articuladas em Planos e Diretrizes Nacionais acerca dos Direitos Humanos, Educação Ambiental, Relações Étnico-Raciais, Educação Indígena, Educação Quilombola, resultam de demandas sociais pautadas pelos movimentos civis organizados, por vezes em relação com setores da comunidade acadêmica e científica.

Nilma Lino Gomes (2017) trata do valor epistemológico intrínseco aos movimentos sociais, destacando singularmente o caso do movimento negro no Brasil. Ressalta-se que tais movimentos e suas comunidades de referência produzem um conhecimento singular, nem sempre com pretensão de validade universal. A vontade de universalização de um saber sistematizado e hierarquizado socialmente é própria da ciência moderna. No caso das comunidades indígenas e quilombolas, essa pretensão nem sempre é observada. Para CUNHA (2007),

O conhecimento científico se afirma, por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar, como mostrou Kuhn. Essa universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais – muito mais tolerantes – que acolhem frequentemente com igual confiança ou ceticismo explicações divergentes cuja validade entendem seja puramente local. “Pode ser que, na sua terra, as pedras não tenham vida. Aqui elas crescem e estão, portanto, vivas.” (p.78).

Diante da admissibilidade acerca das diferenças entre saberes tradicionais e científicos, perguntamo-nos: O que o campo das Humanidades, em geral, e do Ensino de História, em específico, tem a aprender das comunidades tradicionais, como produtoras de saber?

Almejando refletir sobre essa indagação, colocamos em diálogo resultados de pesquisa que problematizam conexões entre o Ensino de História e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), analisando práticas pedagógicas experimentadas por gestores e professores de um rede municipal no interior do Rio Grande do Sul – Palmares do Sul. A opção pelo município fez-se pela presença, em seu território atual, de uma comunidade quilombola e duas comunidades indígenas. A investigação construiu-se dentro de uma abordagem qualitativa no campo da pesquisa em Educação, utilizando-se da metodologia de entrevistas semiestruturadas, grupos de discussão da tradição da sociologia crítica espanhola, análise documental, observações em comunidades escolares e comunidades tradicionais.

Os dados produzidos através dessa metodologia apontaram para o fato de que nem sempre são os professores de história que assumem a implementação das ações de ERER nas comunidades escolares. Há casos, porém, em que são justamente eles os convocados para a



realização de ações e projetos no campo do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, especialmente nas datas de memória como o 20 de novembro e o 19 de abril.

Os impactos da proposição da ERER no Ensino de História e no contexto da educação escolar no Rio Grande do Sul, destacam-se através de duas tendências: por um lado, o *afeto à causa*, como resposta mais individual e menos institucional às determinações legais; por outro lado, a *tendência à construção de novas estereotípias*, caracterizadas por proposição de eventos pontuais ainda concentrados na Semana da Consciência Negra (novembro) e na Semana Indígena (abril), enquanto práticas coletivas de recepção aos conteúdos curriculares impostos a partir da criação do artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEINERZ, 2017).

Ressaltamos o fato de que as políticas públicas que se instauram a partir de 2003 no Brasil, no que concerne às abordagens das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, não tensionaram apenas o currículo a ser ensinado do ponto de vista do conteúdo histórico, pois propuseram, na mesma medida, o redirecionamento da educação no que diz respeito às interações e as relações étnico-raciais estabelecidas no ambiente escolar. Trata-se de um movimento político-pedagógico que indaga a história ensinada acerca dos conhecimentos ou conteúdos próprios de seu campo, mas também desafia a uma posição ética e política diante das relações racistas e racializadas no cotidiano social e educacional (MEINERZ, 2017).

Essa posição está, em nossa compreensão, associada à possibilidade de descolonização dos currículos (GOMES, 2012), aqui relacionada com o conhecimento e diálogo equânime entre saberes escolares e saberes tradicionais. Esse pressuposto é mais polemizado na comunidade de professores e pesquisadores do campo da História e da Educação, pois exige reconhecimento e questionamento da própria posição hierárquica assumida pela Universidade e pela Escola. Essa é, portanto, uma mudança que transcende as narrativas, como afirmamos inicialmente, e passa a exigir práticas sociais diferenciadas, nesse caso, de compartilhamento e não apenas de apropriação/expropriação dos saberes. Segundo CUNHA (2007),

A ciência não passa ao largo de seus praticantes, ela se constitui por uma série de práticas e estas certamente não se dão em um vácuo político e social. Há também um problema de saber se a comparação entre saberes tradicionais e saber científico está tratando de unidades em si mesmas comparáveis, que tenham algum grau de semelhança. A isso, uma resposta genérica mas central é que sim, ambos são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. E ambas são também obras abertas, inacabadas, sempre se fazendo” (p. 78).



As políticas educacionais brasileiras orientam para as especificidades da Educação Quilombola, capaz de reconhecer e valorizar os saberes das comunidades de remanescentes de quilombos em nosso país. Destacaremos, a seguir, alguns pressupostos dessa política afirmativa e sua recepção no município de Palmares do Sul.

História da Comunidade Quilombola do Limoeiro: quilombos e especificidades da diáspora africana no Rio Grande do Sul

A questão racial dentro de Palmares é muito forte, então já vem de muito cedo, porque aqui dentro da sociedade palmarenses tinha sociedades para os brancos e para os negros. Muito forte! Já mudou muito, mas acontece que aquela questão lá de antigamente está muito arraigada nas famílias. Era tudo separado, então conviviam aparentemente juntos, mas no momento que tivesse que separar, era família branca para cá e família negra para lá. (Trechos do Grupo de Discussão realizado em 05/10/2016).

Palmares do Sul é um município situado na região do litoral norte do Rio Grande do Sul, conformado por extensa área rural, habitado por pouco mais de onze mil moradores, com forte presença de descendentes de africanos e afro-brasileiros. O porto de Rio Grande, não muito longe dessa região, foi por muito tempo o local de chegada desses povos em diáspora no sul do Brasil. Dista 86 quilômetros da capital do estado, Porto Alegre. Emancipou-se do município de Osório, em 1982. Está numa região caracterizada pela presença de comunidades indígenas e quilombolas, tendo como referência patrimonial o território do Cavallhada, espaço histórico de doação de sesmarias. A presença de famílias de ascendência portuguesa, nessa região, é bastante destacada nos relatos históricos acerca da mesma. Os relatos das comunidades quilombolas e indígenas, porém, cada vez mais constroem outros olhares e perspectivas sobre essa história que é múltipla, mesmo que até então hegemonicamente narrada pela perspectiva açoriana e eurocentrada.

Município com característica agrícola, voltada ao agronegócio e fundada na monocultura do arroz, apresenta indícios do que é recorrente em nosso país: uma sociedade onde uma minoria branca concentra a riqueza e a posse da terra. As relações socioeconômicas estão pautadas nessa colonialidade de poder, marcadas pelo racismo como estrutura dominante, com tendência a excluir e rejeitar o modo de viver dos povos tradicionais. No Grupo de Discussão e nas entrevistas foram recorrentes as memórias acerca da presença de relações racializadas no município, igualmente sobre os impactos e desafios dessas relações para a construção de ações de EREER e de educação quilombola.



Além da comunidade quilombola do Limoeiro, nas terras hoje administradas pela municipalidade palmarense, destacam-se duas aldeias Mbya Guarani, entre elas a Teko'a Yriapú. Relatos de discriminação e medo, na relação da sociedade palmarense com essas comunidades indígenas, também foram ouvidos durante a pesquisa, porém não são o foco dessa escrita.

Segundo Paulo Sérgio da Silva (2016), a formação da comunidade do Limoeiro se deu a partir de doações de terras concretizadas a partir do século XIX, por descendentes de sesmeiros que vieram da cidade de Rio Grande. As doações, ao longo dos tempos, foram de senhores para cativos, ou seja, de donos de terras para trabalhadores. Destaca-se que esses usos e apropriações das terras, capazes de concretizarem o reconhecimento das comunidades remanescentes, aconteceram também e principalmente com os descendentes dos escravizados. Isso evidencia-se nos estudos que comprovam a interligação entre as diferentes comunidades quilombolas da região. A comunidade do Limoeiro, faz parte de uma rota de quilombos no litoral norte do Rio Grande do Sul, que apresentam uma série de costumes e práticas, como os Ternos de Reis e os Ternos de São João, os Cacumbis, Ensaios de Promessa à Nossa Senhora do Rosário, entre outros que caracterizam a Cultura Afro-litorânea do Estado.

A comunidade do Limoeiro situa-se no distrito de Bacupari, dista cerca de trinta quilômetros da sede do município - Palmares do Sul. Para chegar na comunidade é preciso percorrer alguns quilômetros de estrada de chão. Formada por cerca de noventa e três famílias, localiza-se numa área de 708,5 hectares. Território quilombola reconhecido pela Instituto Nacional de Colonização Reforma Agrária, em 2016, já contou com uma escola quilombola em seu próprio espaço – a Escola Municipal Cândido Osório da Rosa. Hoje, porém, as crianças estudam numa escola próxima, porém fora do espaço comunitário – a Escola Municipal Domingos Saraiva, utilizando transporte escolar para seu deslocamento até a mesma.

A Escola Cândido Osório da Rosa, esteve em atividade de 1969 até o ano 2000, dentro da própria comunidade e, durante muito tempo, teve um importante papel na busca e divulgação de histórias e memórias do entorno, fortalecendo a identidade das alunas e alunos moradores do Quilombo do Limoeiro.

A primeira escola da comunidade era pequena e surgiu como parte do programa de reforma agrária organizado no governo estadual liderado por Leonel Brizola. O então governador, a partir da expropriação de certa parte das terras da comunidade, projetou edificações e equipamentos destinados a tornar viável a implantação de uma reforma agrária na



fazenda hoje conhecida como Reforma. Tal proposição ficou comprometida com o Golpe de Estado ocorrido em 1964 e, como consequência, com o passar do tempo, a responsabilidade da edificação da escola foi transferido da administração estatal para a municipal, no caso, Osório. A comunidade ficou sem instalações destinadas à escola e, após um pequeno período, o Município de Osório, forçado pelas reivindicações locais, construiu uma sala de aula e uma cozinha em terreno de uma das moradoras da comunidade. Nesse espaço, recebia-se igualmente os filhos dos trabalhadores das grandes propriedades de terra do entorno. As professoras que estavam presentes na escola eram, na sua maioria, mulheres da comunidade. Conforme estudo de doutoramento, realizado na comunidade por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1987),

“a organização e o funcionamento da escola do Limoeiro tem muito a ver com o jeito das pessoas viverem e se relacionarem naquela comunidade. Quanto aos conteúdos de ensino, na escola do Limoeiro, se, de um lado, há esforço para evitar o que seja alheio àquelas pessoas, do outro lado, assuntos que lhes dizem fortemente respeito, presentes no dia a dia da escola, não são tratados” (p. 57).

Essa observação, realizada antes das políticas que asseguram a Educação Quilombola e a ERER, considera a priorização do conhecimento escolar formal, em geral consolidado por um saber que se resume à reprodução de informações, sem diálogo com os saberes da comunidade de entorno e seus modos de viver e de pensar. Já naquele momento se verificava a necessidade das escolas, dentro de territórios tradicionais, terem a possibilidade de maior autonomia com relação ao conteúdo e a forma de apresentar os mesmos. A presença de professoras pertencentes à comunidade, porém, consolidou-se como garantia e fundamento para a elaboração de atividades e projetos que visavam o fortalecimento da identidade negra e quilombola. Destacase que a prática em uma sala de aula onde alunos e professores se reconhecem enquanto membros de um mesmo território, facilita uma pedagogia baseada no vínculo e na convivência entre pares. Nessa escola, segundo Silva (1987), professoras e merendeiras tinham igual responsabilidade para com as crianças, independente das funções distintas que exerciam. Igualmente compartilhavam a experiência de viver numa localidade fortemente marcada pelo racismo, onde a população negra era constantemente marginalizada, exigindo-se de si mesmas práticas docentes atravessadas pelo compromisso político de autoafirmação.

Uma das professoras atua ainda hoje na escola Domingos Saraiva e observa o seguinte:

Tento trabalhar o conhecimento das pessoas que vieram da África e hoje são afrodescendentes, o que vieram fazer aqui, como vieram e como devem ser tratados hoje. Então, o que eu faço aqui na escola (Domingos Saraiva) comecei lá (Cândido Osório da Rosa). É o saber sobre porque vieram, como vieram, e como participaram da história do Brasil e como deve ser hoje a valorização dessas pessoas” (Trecho de entrevista com professora quilombola, anos iniciais e Geografia, 2017).



A educadora quilombola afirma que seus conhecimentos advêm da experiência vivida na comunidade e dos saberes compartilhados no processo de investigação realizado nos anos oitenta, pela pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Em nossa análise, esse é um exemplo de compartilhamento equânime numa pesquisa no campo da Educação. A professora quilombola ressalta que, a partir do momento em que percebeu todos os atravessamentos presentes na atuação da escola dentro de um território com descendentes de africanos cativos, passou a buscar a valorização da sua cultura e da sua história.

Paradoxalmente, a existência da Escola Cândido Osório da Rosa, no Limoeiro, não coincide com a Lei que regula a Educação Escolar Quilombola, homologada a partir de 2012, na forma de Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas Diretrizes estabelecem que a Educação Básica, em localidades com remanescentes quilombolas, deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade. Esse, como vimos, é um desafio do passado e do presente, apontado em investigações atualizadas e também anteriores às políticas de ações afirmativas impetradas a partir do século XXI.

Por volta do ano 2000, após a morte de um dos fazendeiros locais, alguns trabalhadores foram destituídos de seu trabalho e deixaram a região, ocasionando a diminuição da quantidade de alunos na escola Cândido Osório da Rosa. A escola foi fechada e nucleada com a escola Domingos Saraiva. A partir dessa data, alunos e professores tiveram de realizar deslocamentos para continuar sua formação e seu trabalho.

Atualmente, cerca de 66 alunos, quilombolas da comunidade do Limoeiro, estudam na escola Domingos Saraiva, cujo grupo docente conta apenas com uma professora pertencente aos remanescentes quilombolas.

Considerações Parciais: Ensino de História e comunidades tradicionais

Nossas análises parciais apontam para o fato de que, nessa escola, assim como no restante da rede de ensino do município, a Educação Quilombola ainda é um desafio a ser enfrentado. As Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola são pouco conhecidas ou estudadas. Nem sempre os espaços escolares do entorno de territórios tradicionais, que recebem alunos dessas comunidades, conseguem regularmente trabalhar coletivamente na perspectiva do conhecimento e reconhecimento dos saberes nelas construídos. Observa-se que a maioria dos trabalhos realizados na perspectiva do reconhecimento são, ainda, promovidos por um pequeno grupo de professores, entre eles, alguns de história.



Nossa argumentação final almeja debater a relação entre saberes tradicionais e saberes escolares no processo de construção de ações afirmativas no campo da Educação, destacadamente as que orientam para o reconhecimento da importância do diálogo com os movimentos sociais organizados e com as comunidades tradicionais.

Minoritariamente, os saberes construídos na formação inicial dos professores, destacadamente científicos ou acadêmicos/universitários, manejam conhecimentos acerca de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Muitos desses saberes são guardados e conhecidos em espaços não acadêmicos.

No caso do Ensino de História, cabe o desafio de pensar o quanto estamos colocando em nosso horizonte de debates e de expectativas o reconhecimento e o intercâmbio respeitoso com as comunidades tradicionais.

Ressaltamos que a presença de discriminação racial e de racismo é uma constante da sociedade brasileira, em geral, e da comunidade de Palmares do Sul, em específico. Essa discriminação reverbera na relação que se estabelece entre os conhecimentos advindos das comunidades escolares e das comunidades tradicionais. O Ensino de História, como lócus da escola e da sociedade, não acontece ao largo dessas narrativas e dessas práticas culturais.

Objetivamos, com essa escrita, destacar as formas de recepção da Lei 10.639/03, nas escolas do município de Palmares do Sul, localizadas em terras próximas de uma aldeia Mbya Guarani - Teko'a Yriapú, assim como de um Quilombo – Limoeiro. Apresentamos análises parciais a partir de uma produção de dados, de caráter teórico e empírico, com metodologia de abordagem qualitativa. Discutimos a relação das comunidades escolares com as comunidades tradicionais, enquanto ação de EREER e de descolonização dos currículos, com aporte em Nilma Lino Gomes (2012).

A apreciação parcial dos dados, por um lado, destacou a presença de preconceitos raciais. Igualmente apresentou, através de outro ponto de vista, a evidência de ações promovidas por professores e gestores do sistema educativo local para enfrentamento de tais preconceitos. Tal apontamento destaca o fato de que ainda estamos diante do desafio de colocarmo-nos em rede e em fluxo contínuo de criação de interações e interpretações recíprocas. O que significa, em nossas pesquisas,

Assumir um compromisso com a devolução, para as comunidades guardiãs de origem, dos materiais, publicações e atos públicos que os pesquisadores venham a realizar na condição de especialistas nas tradições por elas preservadas.



Assumir um compromisso com a inclusão social e tentar contribuir para a formulação de políticas públicas, preferencialmente na forma de ações afirmativas, que permitam, pelo menos em um futuro próximo, diminuir o fosso da desigualdade racial e étnica que mantém nos piores índices econômico-sociais justamente os guardiães das valiosas tradições e saberes de origem africana e indígena preservados e recriados no Brasil” (CARVALHO, 2004, p. 19).

Ao final dessa escrita, fica o questionamento: as comunidades acadêmicas-escolares ainda manejam apenas a partir do reconhecimento de um tipo de saber, aquele colonizado e demarcado pela racionalidade científica? Algumas práticas pedagógicas, construídas no sistema de ensino em análise, demonstram que existem movimentos sendo criados a partir das interpretações e negociações constituídas a partir das políticas de ações afirmativas no campo da Educação e do Ensino de História.

Mesmo que a disseminação da visão ocidental de Fonte-Documento-Memória, em geral, não reconheça outras formas de conhecimento, outras cosmologias e saberes, algumas práticas possíveis aqui analisadas apontam para ações que colocam em diálogo distintos sujeitos, numa relação de compartilhamento. Tal relação rompe com o paradigma político que se traduz na racionalidade científica que contém a submissão própria da relação sujeito-objeto do conhecimento.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 13/2012 de 10 de Maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 jul. 2012. P. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 16/2012 de 05 de Junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 nov. 2012. P. 8.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de Março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639 de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. P. 1.



BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.645 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. P. 1.

CARVALHO, José Jorge. Metamorfoses das Tradições Performáticas Afro-brasileiras: de Patrimônio Cultural a Indústria de Entretenimento. In: *Celebrações e Saberes da Cultura Popular*, 65-83. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Folclore e 78 Cultura Popular/IPHAN, Série Encontros e Estudos, 2004.

CUNHA, Manuela Carneiro de. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber Científico. *REVISTA USP*, São Paulo, n.75, p. 76-84, setembro/novembro 2007.

FANON, Frantz. *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1969.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

_____. *O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro*. Porto Alegre: UFRGS, 1987. 293p. Teses de Doutorado em Educação.



Uma análise da aplicabilidade da Lei 10.639/03 na disciplina de História do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, na cidade de Maringá-PR

Eloá Lamin da Gama

Universidade Estadual de Maringá

Resumo

Compreendendo a necessidade histórica, social e cultural de valorizar a identidade da população negra na formação da sociedade nacional, a Lei 10.639, sancionada no ano de 2003, buscou regulamentar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos da Educação Básica, de caráter público ou privado, do país, até então invisibilizado e negligenciado nos currículos escolares. O presente trabalho é fruto das discussões realizadas, bem como dos resultados obtidos, no projeto de iniciação científica intitulado “Lei 10.639/03: uma análise da aplicabilidade do ensino africano e afro-brasileiro na disciplina de História”, concluído no ano de 2017, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Zuleika de Paula Bueno e Prof.^a Dr.^a Marivânia Conceição Araújo, em que buscamos realizar um estudo a cerca da aplicação da presente lei, no ensino básico, respectivo à disciplina de História, no Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, localizado na cidade de Maringá – PR.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Educação das Relações Étnico-Raciais; Ensino de História.

Introdução

O presente trabalho aborda debates realizados e resultados obtidos no projeto de iniciação científica intitulado “Lei 10.639/03: uma análise da aplicabilidade do ensino africano e afro-brasileiro na disciplina de História”, concluído no ano de 2017, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Zuleika de Paula Bueno e Prof.^a Dr.^a Marivânia Conceição Araújo, ambas do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Maringá, em que propomos realizar um estudo a cerca da aplicação da lei vigente, no tocante à disciplina de História, no Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, localizado na cidade de Maringá – PR, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio.

Tal pesquisa teve como princípio documental a Lei 10.639 sancionada no dia 9 de janeiro de 2003 pelo, no momento, Presidente da República em exercício, Luiz Inácio Lula da Silva, determinando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-



Brasileira em todos os estabelecimentos educacionais de Ensino Básico do país, seja de natureza pública ou privada. Por meio desta lei foi determinada a inclusão dos seguintes conteúdos: “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 pertinente à História do Brasil” (REPUBLICA, 2003).

Conforme a lei tais conteúdos devem ser trabalhados no âmbito de todo o currículo escolar, com enfoque especial nas disciplinas de História Brasileira, Literatura e Educação Artística. É incluso também, por intermédio desta, o dia 20 de novembro no calendário escolar, como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, data da morte de Zumbi dos Palmares, líder do quilombo de Palmares e símbolo de resistência negra, até os dias atuais.

A Lei nº 10.639/03-MEC altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases), acrescentando o Art. 26-A e 79-B nesta, e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, homologada em 18 de maio de 2004, através do parecer 003/2004, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE que aprovou o projeto de resolução das diretrizes. A partir do ano de 2008, esta se encontra modificada pela Lei nº 11.645, que acrescenta também, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena no currículo escolar.

Como metodologia realizamos uma pesquisa de campo no colégio citado a cima, onde acompanhamos a docente da disciplina de História em uma turma do Ensino Médio e, analisamos o livro didático utilizado, o Projeto Político-Pedagógico da escola, e os materiais didático-pedagógicos disponíveis na biblioteca e acervo da instituição referente ao Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. A observação participante em algumas aulas ministradas pela docente e entrevistas abertas com professores, pedagogos, e direção do colégio, também foram métodos utilizados para a compreensão e concretização da iniciação científica.

A partir dos resultados coletados na pesquisa de campo no colégio e da vivência escolar da docente responsável pela disciplina de História, a pesquisa buscou discorrer se os meios didático-pedagógicos possibilitam, ou não, a implementação da lei em sala de aula, de forma empírica, averiguando as possibilidades materiais e docentes para o desenvolvimento da mesma.



A implementação da Lei 10.639/03 e sua importância para a equidade racial na Educação

Para a realização de uma pesquisa de campo referente a aplicabilidade da Lei 10.639/03, precisamos compreender, anteriormente, a necessidade da implementação desta enquanto uma política pública de ação afirmativa que visa o combate ao euro centrismo e racismo na educação, seja no ensino, aprendizagem e na formação de seus profissionais.

No contexto brasileiro, as discussões acerca das ações afirmativas ganham força no período de redemocratização do país, com a promulgação da Constituição de 1988, que teve a forte participação e reivindicação dos movimentos sociais, com enfoque para os movimentos negros e antirracistas. Porém, tais medidas são efetivadas somente em 2003, no Governo do Partido dos Trabalhadores, com a sanção da Lei 10.639, pelo ex-presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, inaugurando assim o marco legal para a instituição das políticas públicas de ações afirmativas no país.

As ações afirmativas se concretizam como mecanismos políticos que visam o combate às desigualdades históricas, que privilegiaram determinados grupos sociais em detrimento de outros, seja ela de tendência racial, sexual, de gênero, de classe ou de necessidades especiais, etc. São, ainda, políticas sócias de caráter compensatório, que pelo intermédio do Estado, devem ser institucionalizadas buscando a equiparação de dividas históricas do poder público para com as populações que sofreram com o processo violento de colonização, dando a elas igualdade de direito e oportunidades no que tange ao acesso a bens sociais, não garantidos pelas políticas denominadas universalistas, que “não atendem às especificidades dos grupos ou indivíduos vulneráveis, permitindo a perpetuação da desigualdade de direitos e de oportunidades” (SILVÉRIO, 2007, p.21).

Para compreender o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, que se dá num dos motivos essenciais para a implementações de leis caracterizadas por ações afirmativas, como o caso da lei tratada em voga, é necessário entender que tal opressão secular constitui as relações sociais, o imaginário, e as ações conscientes e inconscientes das pessoas, se tornando um funcionamento naturalizado da vida cotidiana. Dessa forma, podemos conceituar racismo estrutural por meio das palavras de Silvio Almeida:

[...] o racismo não é algo anormal, é algo normal. Normal no sentido de que? Não que a gente deva aceitar, mas é que o racismo, independentemente da gente aceitar ou não, ele constitui as relações no seu padrão de normalidade, ou seja, o racismo [...] é uma



forma de racionalidade, é uma forma de normalização, de compreensão das relações (ALMEIDA, 2016, 01'15'')

Porém, assim como em todas as sociedades que está presente, o racismo brasileiro tem suas especificidades, devido a todo histórico e significado da miscigenação e suas discussões políticas e ideológicas, que influenciaram diretamente no funcionamento da sociedade bem como na formação de identidades nacionais e individuais. “No Brasil [...] existiu e existe uma tentativa de negar a importância da raça como fator gerador de desigualdades sociais por uma parcela significativa dos setores dominantes” (SILVÉRIO, 2002. p.223).

Por conseguinte, o campo da educação, apesar de um direito de todos e todas cidadãs brasileiras, garantido pela Constituição Federal de 1988¹, acaba reproduzindo o racismo e as desigualdades raciais presentes em nossa sociedade, se encontrando excludente, e muitas vezes inacessível à população negra, em todos os seus níveis de ensino. De acordo com Joaquim Barbosa Gomes:

[...] nosso segregador sistema educacional, que tradicionalmente, por diversos mecanismos, sempre reservou aos negros e pobres em geral uma educação de inferior qualidade, dedicando o essencial dos recursos materiais, humanos e financeiros voltados à Educação de todos os brasileiros, a um pequeno contingente da população que detém a hegemonia política, econômica e social no País, isto é, a elite branca (2001, p.2).

Dessa forma, a Lei 10.639/03, bem como outras políticas públicas de ação afirmativa voltadas para a Educação e, para o combate às desigualdades nesta, são urgentes e imprescindíveis para oportunizar a equidade entre todos os grupos sociais e raciais presentes na sociedade brasileira, e conseqüentemente, no mercado de trabalho e na ocupação de espaços de poder e privilégio, majoritariamente, compostos pela branquitude.²

Até a implementação da Lei 10.639/03, e mais tarde, da Lei 11.645/08, no ensino básico se ensinava, majoritariamente, a história europeia, partindo de uma racionalidade eurocêntrica, branca, e masculina, rejeitando a história africana, afro-brasileira e indígena do currículo escolar. As desigualdades raciais ficam ainda mais evidentes quando apresentadas estatisticamente pelos indicadores das pesquisas do IPEA³ – Instituto de Pesquisa Econômica

¹ CAPÍTULO III; Seção I; Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

² Conceito utilizado para se referir ao grupo racial branco. BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

³ HENRIQUES, R. **Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90**. Texto para Discussão 807. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001.



Aplicada – e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴, entre outros órgãos⁵, que apontam graus maiores de analfabetismo, evasão escolar e falta de acesso à educação entre o grupo racial negro.

Ao desenvolvermos, no projeto de iniciação científica, uma pesquisa à cerca da aplicabilidade da Lei 10.639/03, buscamos compreender a importância da implementação desses conteúdos no currículo escolar, que passam de uma categoria de sub-conhecimento, tendo em vista a ausência e rejeição da temática racial e história africana e afro-brasileira até a implantação da presente lei nos espaços educacionais, para um conhecimento escolar legítimo e obrigatório.

Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2013) indicada pelo Movimento Negro para a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e, relatora da comissão que elaborou o parecer CNE/CP 03/2004, documento que regulariza a Lei 10.639/03 e estabelece as DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a origem do racismo vem do desconhecimento acerca da história dos negros no Brasil, que proporciona a falta de reconhecimento da própria imagem na identidade brasileira, um dos elementos que excluem as crianças negras do convívio social na sala de aula, possibilitando sua expulsão e evasão escolar.

A lei 10.639/03 e outras políticas de ações afirmativas instauradas pelo Estado brasileiro a partir de um longo processo de lutas e reivindicações do povo negro, tem em suas bases, um caráter pedagógico que visa a abertura à outras possibilidades de saberes, conhecimentos e racionalidades, expressada por uma humanidade, até então impossibilitada e repelida no âmbito do conhecimento científico e escolar, confrontando o nosso ideal de sociedade de que viveríamos em uma democracia racial, permitindo a perpetuação das violências diárias impostas pela supremacia e privilégios do grupo racial branco, e a superioridade de suas respectivas “origens” europeias.

Contudo, a simples implementação da lei não é suficiente para alterar a realidade excludente e racista do espaço educacional, herdada de um projeto colonial de *apartheid* do povo negro. São necessárias, também, a instituição de políticas públicas que proporcionam o

⁴ IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 1999: Síntese dos Indicadores Sociais**, 1999.

⁵ PAIXÃO, Marcelo (Org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010**. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.



cumprimento e fiscalização da mesma. Desse modo, podemos destacar a importância da educação para as relações étnico-raciais, nos dizeres de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

A educação das relações étnico-raciais, pois, tem papel vital na construção das sociedades democráticas que visam garantir, a todos os grupos sociais, iguais direitos, poder e autoridade. Para tanto, é indispensável, a cada cidadã e cidadão, conhecer e valorizar as histórias e culturas dos povos que originaram e têm consolidado as nações. Assim sendo, diálogo entre distintos pontos de vista é fundamental, bem como meios de negociação entre diferentes posições e concepções, com a finalidade de compor iniciativas e políticas públicas que gerem impacto em condições de vida e cidadania de todas as pessoas (2013, p.9).

A partir do exposto, é possível entender a necessidade desta lei e também perceber a importância de sabermos como ela está sendo implementada na realidade escolar de Maringá, mais especificamente no Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal. Assim, a pesquisa demonstrou possibilidades de análise por meio de um estudo caso, proporcionando a compreensão dos avanços e obstáculos para o ensino da História da África e da cultura Afro-brasileira, na disciplina de História.

Metodologia

Como método para a realização do estudo, além do levantamento bibliográfico e, discussões que consideramos pertinentes acerca das relações étnico-raciais e políticas públicas, realizamos uma pesquisa de campo com observação das atividades docentes, e entrevistas abertas com professores, pedagogos, e direção do colégio escolhido. Desse modo, a metodologia aplicada se constituiu pelo método qualitativo com visitas *in loco*, e pelo contato direto com o meio escolar, que nos proporcionou resultados acerca da compreensão e afirmação da importância de políticas públicas para a população negra, visando o combate das desigualdades raciais na Educação.

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, pois lida com interpretações de dados sociais, e trabalha com diferentes significados e considerações. De acordo com o manual de estudos qualitativos⁶, proposto por Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), a investigação qualitativa corresponde à uma “observação participante” composta por “entrevistas em profundidade”, possuindo cinco características fundamentais: a definição do local da pesquisa de campo, a descrição em palavras ou imagens, o processo de investigação, a análise dos dados, o significado da pesquisa às diversas pessoas.

⁶ BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Editora Porto, 1994.



A entrevista como uma das técnicas mais populares que objetiva a coleta de dados também foi utilizada na pesquisa, pois compreendemos ser um eficaz instrumento para a conquista e descoberta de informações para os pesquisadores e pesquisadoras, coletando dados objetivos e, também, subjetivos, que correspondem aos dizeres e opiniões dos entrevistados, mas também aos silêncios, “não ditos”, expressões corporais e faciais, e outras subjetividades dos indivíduos que concedem as entrevistas.

Ao executar o método de entrevistas estamos lidando com as memórias individuais das pessoas, devemos analisar cuidadosamente as condições físicas e psicológicas dos entrevistados e entrevistadas. Além desse fato, precisamos considerar que memórias individuais e coletivas se confundem, “[...] portanto, estamos sujeitos a influências, bem como a influenciar, os grupos a que pertencemos e com os quais nos identificamos” (MATOS e SENNA, 2011, p.97).

Dito isto, no decorrer do projeto, decidimos optar pela modalidade das entrevistas semiestruturadas, pois compreendemos que tal técnica seria a mais abrangente e completa para a melhor compreensão acerca da aplicabilidade da Lei 10639/03. Seguimos um roteiro de questões definidas com antecedência, porém colocadas para o entrevistado de forma descontraída e informal, contendo, dessa forma, “[...] perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto” (BONI; QUARESMA, 2005, p.75).

Alguns dos resultados obtidos

O Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, localizado na Rua Líbero Badaró, 252, Zona 7, na cidade de Maringá-PR, foi fundado em 1953, sendo a primeira escola do município a oferecer o primeiro ciclo do antigo curso ginásial. Após acompanhar todas as mudanças de legislações e níveis de ensino da educação brasileira, atualmente, a instituição engloba o Ensino Fundamental II, Médio e Técnico, ofertando os cursos técnico em cuidados com pessoa idosa e em química. Oferece, também, a Educação Especial através das salas de recursos para altas habilidades/superdotação e, para dificuldade intelectual e transtornos funcionais específicos. E ainda, como ensino extracurricular, oferta o CELEM (Centro de Língua Estrangeira Moderna) de Espanhol, Francês e Japonês básicos.

A escola é uma das maiores e mais tradicionais da cidade, sua estrutura física, pedagógica e administrativa se encontra em condições favoráveis ao ensino e aprendizagem, um dos motivos que se dá em uma ampla concorrência de alunos e alunas que buscam a entrada



na instituição. É localizada na área central do município, próxima à Universidade Estadual de Maringá, e ao terminal urbano, o que facilita a entrada de estudantes que moram na região, e que consequentemente, fazem parte da classe média e classe média alta maringaense. Porém a instituição também atende alunos mais pobres, e que moram nas regiões periféricas da cidade, apesar de em menor quantidade. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico:

[...] o colégio não atende apenas a população estudantil da Zona Sete, mas também estudantes oriundos de bairros próximos e até mesmo distantes (conforme oferta de vagas) e que vivenciam realidades diferentes da maioria dos moradores da zona sete e de bairros próximos da escola. Por isso, podemos dizer que apesar da maior parte de nosso alunado ter uma condição de vida favorável, muitos alunos enfrentam privações, estão inseridos no contexto da desigualdade social, da segregação econômica espacial, que faz parte do sistema capitalista de produção no qual Maringá também está inserida (2011, p. 25).

Podemos constatar por meio das observações no cotidiano escolar da disciplina de História, das entrevistas concedidas, e das conversas com os alunos e alunas que se deram com o auxílio e preparação dos trabalhos referentes a temática da história e cultura africana e afro-brasileira, os desafios e avanços acerca da aplicabilidade da Lei 10639/03, no contexto do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal de Maringá.

Em relação aos avanços podemos destacar o envolvimento do poder público nas questões de disponibilização de meios que possibilitem a implementação da lei 10639/03, como a promoção de debates, discussões, palestras, cursos de formação, seminários, e ofertas de materiais e referências bibliográficas para trabalhar as relações raciais em sala de aula.

A atuação das Equipes Multidisciplinares⁷ nas escolas se faz essencial na realização de pesquisas e trabalhos riquíssimos acerca da temática, fugindo, muitas vezes, da rotina escolar e, concretizando atividades mais lucidas e interativas com os alunos e as alunas. E, de um modo geral, a mais ampla abertura dos estudantes e dos profissionais para se trabalhar e naturalizar o reconhecimento da cultura negra no espaço educacional, conquistado devido a um processo de lutas do movimento negro e atuação do Estado.

⁷ Equipes Multidisciplinares são instâncias do trabalho escolar oficialmente legitimadas pelas seguintes legislações: Artigo 26A da LDB, Lei n.º 9394/96, Deliberação n.º 04/06 CEE/PR, Instrução n.º 017/06 Sued/Seed, pela Resolução n.º 3399/10 Sued/Seed e Instrução n.º 010/10 Sued/Seed.

São espaços de debates, estratégias e ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei n.º 10.639/03 e da Lei n.º 11.645/08, assim como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná (SEED/PR). Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560>.



Já em relação aos desafios e dificuldades, podemos apontar a falta de reconhecimento, no tratamento das questões raciais, por parte dos professores que integram as áreas de Exatas e Biológicas, sendo que a Lei é explícita quando abarca a obrigatoriedade dessa temática em todo o âmbito do currículo escolar, ou seja, em todas as disciplinas.

Outra dificuldade apontada, continua sendo, o racismo presente na Educação, tanto por parte dos profissionais quanto das famílias dos estudantes, que acabam de desdobrando em episódios lamentáveis de discriminação racial e intolerância religiosa, como o relatado pela professora de História na entrevista, onde em um trabalho acerca do Candomblé, pais de alunos da escola causaram tumulto e problemas com a Direção.

Compreendemos ser importante sinalizar, na presente pesquisa, a falta de representatividade de professores negros e negras no Colégio, os profissionais da educação afro-brasileiros ficavam concentrados nos cargos de Serviços Gerais da escola, tendo poucos professores, pedagogos, e secretário negros. Em uma hierarquia de cargos relacionados aos espaços de poder na instituição escolar, constatamos que, majoritariamente, estes são ocupados por pessoas brancas, em especial, a Direção, que nunca fora ocupada por indivíduos pretos.

Entendemos, também, que a presente pesquisa faz parte de uma perspectiva da microestrutura, que embora sendo um desdobramento da macroestrutura, possui especificidades e uma organização particular que lhe garante relativa autonomia de funcionamento, possuindo limites estabelecidos num recorte espacial, reduzidos a uma instituição de ensino, a disciplina e professora de História, e a uma única experiência e observação de turma.

A princípio, nossa ideia de pesquisa teria um alcance mais amplo, proporcionado por um maior tempo no campo e convívio no Colégio, porém, com a dificuldade em encontrar instituições e profissionais da educação que aceitassem fazer parte do projeto, nosso estudo acabou se transformando e reduzindo sua abrangência.

Dessa forma, concluímos, dentro dos resultados obtidos na pesquisa, que as ações afirmativas representadas aqui pela Lei 10639/03, está contribuindo, gradativamente, para a introdução e efetivação dos conteúdos referente a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e a atenção e tratamento necessário acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Desse modo, o Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, vem contribuindo para a implementação da temática racial no espaço e realidade educacional, auxiliando a comunidade escolar no combate ao racismo estrutural vigente na sociedade brasileira. Com avanços



gradativos, apesar das diversas dificuldades, sustentadas por práticas racistas, a instituição vem avançando nos debates e discussões, buscando a prática e vigência da Lei 10639/03 no dia a dia escolar, por meio do das aulas, conteúdos, atividades e trabalhos desenvolvidos.

Considerações Finais

Diante dos caminhos trilhados e avanços alcançados pelo Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, podemos concluir que as ações realizadas foram, e estão sendo, significativas no sentido de concretizar o compromisso da instituição com a Educação das Relações Étnico-Raciais, e com a valorização da história, cultura e diversidade da população negra, valorizando o indivíduo negro, reconhecendo seu papel na construção da identidade brasileira, e seu protagonismo na história do nosso país.

A partir da pesquisa desenvolvida, podemos destacar a urgência no trato das questões raciais em sala de aula, em especial, para os alunos e alunas negras, no que tange a recuperação de sua autoestima, identidade e pertencimento racial. Representada pelo viés negativo do período escravagista, a identidade negra é tida como inferior e subalterna, muitas vezes, sendo reproduzido em materiais didáticos racistas, que contribuem ainda mais para a subjugação e marginalização do povo negro (RIBEIRO, 2011).

A lei 10.639/03 em seu papel de marco histórico para a implementação de políticas públicas, que se deu como divisor de águas entre a inexistência de conteúdos referente a história e cultura negra na Educação, representada pela LDB/1996, e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura da África e afro-brasileira, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, se apresenta como uma ação afirmativa essencial para a nação brasileira, contribuindo para a disseminação de conhecimento, inclusão da população negra nos espaços escolares e, há longo prazo, para a erradicação das desigualdades raciais na Educação.

Para o ensino de História a Lei 10.639/03 se faz essencial, pois possibilita de forma gradativa, um ensino-aprendizagem antirracista:

O século XX trouxe novas mudanças e perspectivas para o ensino de História, fazendo com que estudiosos e pensadores o repensassem com novos olhares e propusessem mudanças nas suas bases teóricas e metodológicas. Dentre essas mudanças, destacamos a Implementação da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África no ensino de História nas escolas públicas e privadas (NASCIMENTO; SILVA, 2015, p.109).



Diante do exposto, podemos afirmar que a ação do profissional da educação que assume o compromisso e, realiza sua obrigação enquanto educador, em aplicar ações pedagógicas que abordem a cultura e história da África e Afro-Brasileira de forma completa no cotidiano escolar, é primordial, proporcionando o rompimento com práticas racistas, bem como contribuindo no avanço das discussões acerca das relações raciais no campo educacional.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **O que é Racismo Estrutural?**. Direção e produção: TV Boitempo. São Paulo: TV Boitempo, 2016. (10m28s), YouTube, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU&t=139s>. Acesso em: 02 de maio de 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 n. 1 (3), Janeiro - julho/2005, p. 68 - 80.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03, 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.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. **Revista de Direitos Difusos**, v. 2, n. 9, p. 1133-1163, out. 2001.

MATOS, Julia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski. História Oral como Fonte: Problemas e Métodos. **Historiæ**, Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011.

NASCIMENTO, Jaciene Florentino do; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca. O Livro Didático e a Implementação da Lei. N. 10639/03 no Ensino de História. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v.5, n.13 p.101-113, 2015.

PARANÁ. Secretária do Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal**. 2011. Disponível em: [http://www.mgagastaovidigal.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/19/1530/26/arquivos/File/ppp\(1\).pdf](http://www.mgagastaovidigal.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/19/1530/26/arquivos/File/ppp(1).pdf). Acesso em: 11 de maio de 2018.



RIBEIRO, Mírian Cristina de Moura Garrido. **ESCRAVO, AFRICANO, NEGRO E AFRO-DESCENDENTE: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2002)**. 2011. 209f. Dissertação (Mestrado em História), UNESP – Univ. Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Lei Nº 10.639/2003 – 10 anos**. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, novembro/ 2002.



A MEMÓRIA COLETIVA E O ENSINO DE HISTÓRIA COMO EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL

José Valter Castro¹

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo discutir as relações étnico-raciais e a interculturalidade a partir de uma proposta de intervenção com jovens do Ensino Médio. Intervenção que intencionou dar visibilidade aos saberes de grupos tradicionais, principalmente aqueles de matriz africana nas aulas de História. Procedemos pela discussão de temáticas pertinentes às relações étnico-raciais, ao patrimônio material e imaterial e orientamos os jovens na produção de vídeos que registram aspectos da memória coletiva da comunidade em que estão inseridos. Esses compartilhamentos interculturais contribuem para dar visibilidade a grupos culturalmente diferenciados que sofrem com a discriminação velada de seus saberes e identidade, bem como contribui para ampliar o horizonte de saberes dos jovens em relação à memória, à história e à cultura afro-brasileira e indígena no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de História. Relações étnico-raciais. Saberes Tradicionais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir as relações étnico-raciais e a interculturalidade a partir de uma proposta de intervenção com jovens do Ensino Médio. Intervenção que intencionou dar visibilidade aos saberes de grupos tradicionais, principalmente aqueles de matriz africana nas aulas de História.

Neste caso, procedemos pela discussão de temáticas pertinentes às relações étnico-raciais, ao patrimônio material e imaterial e orientamos os jovens na produção de vídeos que registrassem aspectos da memória coletiva da comunidade em que estão inseridos. Um trabalho pedagógico necessário, visto que “somos chamados a construir novos “formatos” escolares, que respondam aos desafios sociais, culturais e educacionais que enfrentamos hoje”. (CANDAU, 2016, p.808).

¹ Professor de História no Ensino Médio (Educação Básica) do Colégio Estadual Castro Alves em Adustina/BA. Licenciado em História, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Participa do Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade. E-mail: j_vcastro@yahoo.com.br.



Esta produção de vídeos que se constitui em arquivos da memória coletiva, registra aspectos da memória de determinados grupos que materializam modos de viver e saber, coletados através de entrevistas com pessoas detentoras de saberes tradicionais: rezadeiras/benedeiras e pais/mães de santo residentes nas comunidades locais. Pode-se até afirmar que é um dever de memória relatar narrativas de saberes produzidos por sujeitos que são invisíveis como produtores de saberes. Este dever de memória é explicitado por Ricoeur (2007, p.101), como “o dever de fazer justiça, pela lembrança, a um outro que não a si”.

Esses compartilhamentos interculturais contribuem para dar visibilidade a grupos culturalmente diferenciados que sofrem com a discriminação velada de seus saberes e identidade, bem como contribui para ampliar o horizonte de saberes dos jovens em relação à memória, à história e à cultura afro-brasileira e indígena no Brasil.

Nesta discussão, é necessário enfatizar porque esses saberes de grupos culturalmente diferenciados, com destaque para as práticas culturais oriundas da cultura africana, que permanecem e são repassados pelas gerações ao longo do tempo, não são considerados como conhecimentos válidos e, portanto, discriminados e excluídos historicamente como saberes escolares.

É importante evidenciar esses saberes na escola como uma forma de dar visibilidade a essas culturas e desta forma derrubar “padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p.24). Poucas mudanças têm ocorrido na escola com a alteração na legislação educacional, no caso da lei 10639/03. Contudo, a legislação ainda nos permite esperar e participar na construção de uma educação das relações étnico-raciais.

Discutir a educação das relações étnico-raciais torna-se pertinente e nos permite indagar sobre as dificuldades a serem superadas a respeito da discriminação que tem por raiz o mito da democracia racial brasileira, especialmente relacionada aos saberes oriundos da matriz africana, ainda pouco frequente na prática pedagógica da disciplina História. Percebe-se no interior do espaço escolar muitas dificuldades quanto às discussões étnico-raciais, já que o discurso da democracia racial neutralizou a ideia de que existe preconceito racial na sociedade brasileira, permitindo que, de forma específica as culturas negra e indígena, fossem “silenciadas e/ou marginalizadas nos currículos escolares, e quando mencionadas, quase sempre, são apresentadas de forma estereotipadas e/ou folclorizadas” (ARAÚJO, 2015, p. 9).



Assim, estaremos fazendo uma breve incursão sobre o ensino de História em diálogo com a temática relacionada à educação das relações étnico-raciais, discutindo as possibilidades de uma prática pedagógica intercultural, na sala de aula, a exemplo da produção dos vídeos como arquivos da memória, entendendo essa memória como “operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar” (POLLAK, 1989, p.9); e a proposição de arquivos enquanto objeto material de registro de guarda e solidificação da memória como pensado por Pollak (1989).

ENSINO DE HISTÓRIA E DIÁLOGO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ensinar História se constitui, hoje, um grande desafio para muitos professores que atuam na Educação Básica, o que nos remete a refletir sobre a prática docente como um campo em constante mudança, que envolve a observação e a escuta dos estudantes que ensinamos. Este exercício de escuta deve estar associado ao papel de ensinar História, afinal, seu núcleo central, sua metodologia e sua contribuição centram-se no ensinar o conhecimento histórico.

A presença dessa centralidade não pode ser confundida com a manutenção de práticas pedagógicas fundadas em modelos de ensino que desconsideram o contexto contemporâneo, que oferece diferentes formas de acesso ao conhecimento, impactando nossas práticas pedagógicas no sentido de potencializar ou não a relação dos estudantes com o conhecimento Histórico.

Todavia, é relevante entender que o conhecimento histórico produzido e selecionado para as aulas de História e o conteúdo midiático a que os alunos têm acesso está eivado de conhecimentos produzidos pelo colonialismo europeu, masculino, cristão e branco. Um conhecimento que justifica a exclusão de outros saberes não enquadrados dentro do modelo de racionalidade historicamente produzido, já que,

[...] a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus, permanecem em cima (WALSH, 2009, p.24).

Logo, para esta autora, é necessária a promoção de um projeto intercultural capaz de produzir outros modos de pensar, ser, aprender, ensinar, sonhar e viver. Foi pensando a questão da interculturalidade como prática capaz de proporcionar novos modos de pensar, aprender e ensinar que discutiremos a produção de vídeos como arquivos de memória pelos alunos do



ensino médio como proposta de trabalho com os saberes tradicionais que são compartilhados por grupos culturalmente diferenciados.

A educação brasileira está aquém do que se espera para atender a diversidade e a pluralidade cultural do país, especialmente se adentramos no cotidiano da sala de aula, mesmo diante de alterações na legislação, como é o caso da lei 10639/03 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004. A primeira trata da implementação do ensino de História da África e das culturas Afro-brasileiras nas escolas de educação básica do país; e a segunda, trata das diretrizes para “serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades” (BRASIL, 2013, p.511).

As conquistas efetivadas foram fruto de lutas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, visto que a inclusão da cultura negra nos currículos da escola básica já era pauta de luta dos movimentos negros a partir da década de 1970, possibilitando uma visibilidade às suas demandas e vislumbrando mudanças no campo da legislação e das políticas públicas (ARAÚJO, 2015).

A Lei 10639/03 tem colocado em pauta uma discussão mais efetiva com relação às questões étnico-raciais, especificamente para o ensino de História, já que tradicionalmente tem seu currículo baseado na cultura do Velho Mundo, visto que “a maioria das escolas brasileiras ainda continuam tomando como base o velho modelo eurocêntrico e monocultural de educação que não corresponde às demandas e interesses dos grupos historicamente estigmatizados” (ARAÚJO, 2015, p.9).

Essa estrutura monocultural de educação deve ser pensada enquanto território de disputas de poder, cujo objetivo é determinar modos únicos de saber e de construção de uma identidade. Entretanto, os embates no campo do currículo se constituem também em espaços de resistência, pois “o híbrido carrega as marcas do poder, mas também as marcas da resistência” (SILVA, 2013, p.129). Assim, as discussões quanto a um ensino de História que inclua outros saberes, outra organização e sequenciação se constituem em ato de resistência ao linear, sequencial e estático currículo de História ainda presente nas escolas brasileiras. Neste caso, a disputa por um ensino de História como prática intercultural é urgente.

ENSINO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA INTERCULTURAL

A proposta de trabalho nas aulas de História originou-se da proposição de coletar informações sobre pessoas e/ou grupos que promovessem culturalmente saberes tradicionais



considerados como patrimônio imaterial. Deste modo, os alunos do Ensino Médio, coletivamente, deveriam produzir um arquivo de memória em formato de vídeo que seria apresentados nas aulas em formato de banner. Mas, foi a partir da seleção das pessoas ou grupos de pessoas pelos alunos que ampliamos o foco de discussão para as questões étnico-raciais.

É possível inferir que não era nosso foco trabalhar diretamente com as questões étnico-raciais, mas com as manifestações culturais tidas como patrimônio imaterial, não deixando de estarem inseridas dentro da temática. Entretanto, os alunos através da interação com as pessoas pesquisadas, nos conduziram a realizar um trabalho pedagógico que fugia o simples contar a História da África ou a importância da cultura negra, como costumeiramente está disposto nos livros didáticos.

Tinha-se a necessidade de conhecer e perceber que os saberes tradicionais podem ser considerados como conhecimentos válidos para se entender e resolver problemas do cotidiano da mesma forma que o conhecimento dito científico, ou seja, superar a ideia de que o conhecimento destes grupos herdeiros do colonialismo são considerados “por excelência o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis, que de forma alguma podem ser considerados como conhecimento e por isso estão além do verdadeiro e do falso” (SANTOS, 2007, p.75).

Para conhecer e perceber que estes saberes tradicionais possibilitam entender o mundo dentro de uma cosmovisão diferenciada e que afetam diretamente o cotidiano daqueles a qual estão envolvidos, foi necessário experienciar estes espaços e práticas vivenciados pelas rezadeiras e benzedoras. Para realizar este trabalho possibilitamos aos jovens o diálogo com estes sujeitos detentores de saberes tradicionais para que pudessem conhecer as práticas realizadas. Com isso, foi proposto, nas aulas de História, aos alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Castro Alves, no município de Adustina-BA, a organização em grupos com cinco componentes, que seriam responsáveis pela escolha de uma pessoa detentora de saberes tradicionais oriundos das religiões de matriz africana para produzir uma entrevista gravada em vídeo.

A partir das informações acerca destes sujeitos de saber que circulam publicamente na comunidade - conhecidos por suas práticas e procurados de maneira alternativa para resolver problemas práticos, especialmente de saúde física e espiritual - selecionaram aquelas rezadeiras ou benzedoras que lhes fossem mais acessíveis. Os alunos relataram a dificuldade que tiveram para que as rezadeiras permitissem gravar a entrevista, especificamente gravar as imagens em



vídeo. Cada grupo preparou um roteiro de perguntas para conhecer os saberes provenientes do ofício escolhido (rezadeira, benzedor, pai/mãe de santo). As indagações versaram sobre os resultados alcançados com o saber na solução dos problemas, como, com quem e quando aprenderam ou desenvolveram o conhecimento, bem como sobre o reconhecimento da comunidade e sobre os preconceitos sofridos ou não.

Com os vídeos organizados, os jovens tinham que socializar o trabalho executado, relatando suas experiências, dificuldades e aprendizados ao longo da execução da tarefa. Na socialização dos vídeos, os relatos dos estudantes enfatizaram as dificuldades em gravar o vídeo, muitos se recusaram, de forma enfática os pais/mães de santo, justificando a ordem do “sagrado”; outros gravaram e fizeram questão de falar do preconceito étnico, racial e religioso a que são alvo. Como aprendizagem, os alunos destacaram o conhecimento dos espaços que estes detentores de saberes ocupam, seja pessoal ou público. Infere-se, nas falas socializadas e nas reações ao assistirem os vídeos, que o discurso da democracia racial produziu visões preconceituosas que estão arraigadas socialmente, o que mostra que temos muito caminho ainda a percorrer no caminho de um diálogo intercultural. Estes trabalhos de intervenção ainda são pontuais e pessoais.

Entendemos que este trabalho permite discutir as relações entre grupos culturalmente diversificado se constitui numa experiência profissional muito pessoal e de respeito ao “outro”, como explicita Meinerz (2017), se caracteriza como prática pedagógica desenvolvida por profissionais que tem “afeto à causa” das minorias silenciadas.

A partir do envolvimento dos alunos com a pesquisa, foi proposto aos alunos discussões sobre os saberes tradicionais coletados e o compartilhamento desses saberes como possibilidade de pensar e agir no mundo. Nas discussões sobre a validade dos conhecimentos (saberes) tradicionais coletados, os alunos conseguiram perceber que estes saberes são utilizados cotidianamente, de forma prática, pela comunidade e que podem ser considerados como patrimônio imaterial destas.

Além disso, o compartilhamento desses saberes e de aspectos da cultura imaterial destes grupos possibilitou aos jovens uma reflexão quanto a práticas preconceituosas, que muitas vezes estão enraizadas interiormente no cotidiano vivido deles. A relação dos jovens com estas pessoas detentoras de saberes tradicionais permitiu “construir a relação recíproca entre eles. Uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas” (FLEURI, 2001, p.55).



O trabalho com a memória coletiva e compartilhamento de saberes tradicionais se constitui como uma prática interessante pela “riqueza das multiplicidades culturais desenvolvidas no processo de trocas e misturas, compreendendo a complexidade do universo social e histórico construído nos encontros étnico-raciais” (MEINERZ, 2017, p. 73). A apresentação da pesquisa culminou na exposição e explicitação dos banner e vídeos com as entrevistas. Foi possível observar na apresentação dos trabalhos e dos vídeos como os alunos se envolveram e aprenderam com os saberes tradicionais e, ao mesmo tempo, que tornaram visível a cultura imaterial destes grupos.

POSSÍVEIS REFLEXÕES

É possível inferir que a proposição de uma educação das relações étnico-raciais perpassa questões muito mais profundas do que reformulações pedagógicas, já que ao produzir uma fundamentação teórica e epistemológica não-eurocêntrica urge a formulação de um ensino diferenciado que proporcione o diálogo intercultural e o respeito à vida dos seres humanos e, portanto, uma mudança de paradigma, como pressupõe Santos (2002), um paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente.

E por isso a necessidade de se produzir vídeos para a divulgação dos saberes culturais destes grupos ou pessoas presentes na comunidade, mesmo não sendo considerados como conhecimento diante do modelo de ciência praticado, mas reconhecidos cotidianamente como alternativas viáveis para resolver problemas enfrentados pelos integrantes da comunidade

Estas discussões que precisam estar inseridas dentro da prática pedagógica nas aulas de História devem levar em consideração que é necessário avançar além da proposição de discussões relacionadas aos conteúdos históricos sobre povos africanos ou História da África e se aproximar mais das questões relacionais, ou seja, proporcionar o contato afetivo entre o jovem e estes detentores da cultura popular e de saberes tradicionalmente efetivos na comunidade.

A possibilidade de se trabalhar as questões étnico-raciais devem ir além do que propõe a legislação, ao enfatizar conteúdos sobre as culturas negra e indígena, mas enfatizar atividades práticas de encontro dos jovens com estes grupos detentores de conhecimentos tradicionais, promovendo assim uma experiência intercultural. Deste modo, a produção de vídeos se constituiu numa experiência intercultural, ao utilizar a memória coletiva acerca destes saberes tradicionais no ensino de História.



A intervenção pedagógica realizada com os alunos do Ensino Médio favoreceu o entendimento de que estes saberes tradicionais, que cotidianamente eram utilizados por estes jovens, não eram reconhecidos como conhecimentos válidos. Para estes estudantes, o diálogo com estas pessoas/ grupos se constituiu numa atividade muito interessante e positiva para o entendimento das relações com outros grupos diferenciados culturalmente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Diversidade, diferenças e contextos étnico-raciais: caminhos e estratégias das organizações negras baianas na promoção da educação multicultural na Bahia. IN: MEIRELES, Mariana M. de; FERNANDES, Mille C.R. (Orgs.). **Educação, diversidade e diferenças: olhares (des) colonizados e territorialidades múltiplas**. Curitiba: CRV, 2015, p.9-25.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. S. Paulo, v.46, n.161, p.802-820, jul./set.2016.

FLEURI, Reinaldo M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade & Cultura**. Florianópolis, n.16, p.45-62, 2001.

MELNERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.42, n.1, p.59-77, jan./mar.2017.

OLIVEIRA, Luiz F.; CANDAU, Vera Maria F. Pedagogia decolonial e Educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr.2010.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas/SP: Editora UNICAMP, 2007.

SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos Cebrap**, n. 79, p.71-94, novembro de 2007.



SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

WALSH. Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. IN: CANDAU. Vera Maria F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 12-42, 2009



O espaço de Terreiro como espaço educativo

Patrícia da Silva Pereira

Assessoria de Igualdade Racial-Diversidades/DP/SMED/PMPA

patriciasp@smed.prefpoa.com.br

RESUMO: Este trabalho apresenta reflexões sobre as Comunidades de Povos de Terreiro como espaços educativos, com aprendizagens específicas, culturais e ritualísticas, transgeracionais e afrocentrada. As Comunidades Tradicionais de Povos de Terreiro são os espaços de perpetuação das diferentes manifestações religiosas trazidas de África na Diáspora, resultado de um longo processo de ressignificação e transformação da memória coletiva africana no Brasil. Como espaço de memória, constituiu-se historicamente pela convivência entre diferentes etnias/povos africanos, sendo inevitavelmente sincretizada com cristãos, kardecistas ou indígenas, dando origem a outras religiosidades brasileiras, mas que mantém seu vínculo identitário com o continente-mãe. Os Terreiros, nascidos nos pátios das senzalas, quilombos e/ou interior de pequenos vilarejos/subúrbios, onde negros libertos, forros e fugidos viviam, foram os locais onde nossos anciões, memórias transgeracionais, estas Bibliotecas (nas palavras do Mestre Hampaté Bâ) se multiplicaram e passaram, de geração em geração, tudo o que suas memórias podiam guardar. As práticas tradicionais de matriz africana reafirmam a dimensão histórica, social e cultural dos territórios negros constituídos no Brasil dos quais a religiosidade e a religião – relação com o sagrado – são algumas de suas facetas, numa convivência constante entre vivos e mortos. Como espaço educativo, organizam-se coletivamente, em comunidade por afinidades culturais e de fé, em um sistema de alianças construído a partir de uma hierarquia iniciática, que estabelece vínculos de parentesco comunitários e ancestral entre seus membros. A cada rito de passagem, em tempos específicos, os membros daquela comunidade adquirem conhecimentos que se ampliam conforme o suas habilidades e preceitos. Suas práticas educativas se fundam na oralidade, no boca-ouvidos, no relato de si e dos outros, nas experiências que se iniciam na cozinha do barracão até os cuidados e responsabilidades no “Quarto de Santo”. A circularidade é um dos princípios organizativos, seja entorno do fogão da cozinha aprendendo cada alimento de cada Orixá, seja na organização da Roda dos Dançantes (médiuns ou “Cavalos de Santo”) ou nos diversos momentos de reuniões e aconselhamentos, onde as histórias dos que vieram antes de nós são contadas pelo ponto de vista dos excluídos. Os ensinamentos passados de geração em geração tem seu conteúdo histórico e cultural inerente a cada grupo social. São histórias, costumes e tradições, aquilo que aprendemos, da forma que a compreendemos e reelaboramos, acrescidos de nossas experiências e reinterpretações. História esta que não é imutável e impermeável em nossas memórias, e por isto os anciões, nossos líderes religiosos afro-brasileiros antigos (e atuais também) acreditavam que para quantos mais contassem, mais detalhes da mesma história poderiam permanecer intactos, pois cada vez que se juntassem para os devidos rituais, repetiriam as histórias e um complementar as memórias do outro. Este processo de transmissão de conhecimentos, tradições e costumes de uma geração para outra era a busca de garantia de não deixar morrer sua história trazida do outro lado do Atlântico, sendo considerado como núcleo familiar destas Comunidades



Tradicionais não apenas os parentescos consanguíneos como os religiosos também, pois o senso principal é o da Ancestralidade a partir da coletividade, é estar vivo na próxima geração para além da morte (PEREIRA, 2015). Quando falamos em ancestralidade negro-africana, nos referimos ao culto dos mortos, às gerações anteriores às nossas, em solo de África e no Brasil. É a memória viva referenciada àqueles que retornaram ao *òrun* (mundo dos espíritos), à massa de origem, depois de sua temporada de existência no *àye* (terra), sendo reverenciado e respeitado como *Égún* (espírito ancestral). É importante lembrar que, apesar da grande importância transgeracional nas famílias negras que se mantiveram cultural e/ou religiosamente ligadas às suas raízes afrobrasileiras, dentro das Comunidades de Terreiro (Candomblé, Batuque e até mesmo na Umbanda), nem todas as famílias negras permaneceram religiosamente afrocentrada, convertendo-se a outras fés. E, além disto, muitas Comunidades de Terreiros, a partir do século XX passaram a aceitar não-negros em suas Rodas religiosas, o que vêm incitando um debate sobre o “embranquecimento” do Povo de Terreiro, da perda de aspectos relevantes da tradição ancestral, da influência dos ritos cristãos e espíritas, entre outros debates bem atuais. E, de outro lado, a busca por uma “*ponte*” direta com África e seus rituais originários, como que na busca de uma fonte pura a se beber para retornar a um passado imagético ancestral. As Comunidades Tradicionais dos Povos de Terreiro, assim como as nossas Escolas, estão em busca de sua base histórica, que una as diversas epistemologias, metodologias, caracterizando-as e possibilitando que as conhecendo, diferenciemos seus aspectos míticos e essência ancestral espiritual abstrata que mais “*funcionem*” para cada grupo familiar religioso. Um longo debate, na compreensão e experiência de fé...

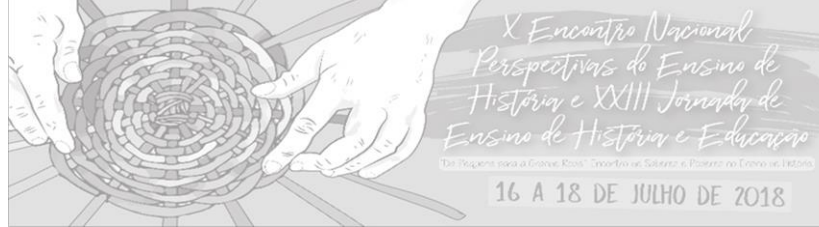
Palavras-chave: Comunidade de Terreiro; Educação; transgeracionalidade; afrocentricidade.

O espaço de Terreiro: experiências e tradições

Ao dobrarmos a esquina, já percebíamos a agitação na frente da *Terreira*¹. Havia muitas crianças correndo no pátio da frente, de um lado para o outro entre alguns carros estacionados, conversando e rindo muito. Minha mãe segurava minha mão firmemente, e dava orientações ao meu pai, que trazia meu irmão em uma mão, e uma sacola cheia de guloseimas na outra. Ela pega a sacola e se despede, descendo uma escada lateral, em direção ao vestiário dos Médiuns da casa. E nós, ansiosos pela Festa, ficamos ali, entre as outras crianças, enquanto meu pai nos observa e conversa com outros pais da casa. Ao sermos chamados para dentro da *Terreira*, já sabíamos que a Festa iria começar, e tínhamos que nos sentar na Assistência, em silêncio, observando os rituais. Os Médiuns estavam concentrados, em roda, com seus vestidos e fardamentos coloridos ou todo branco, cheios de Guias de Contas² coloridas no pescoço, e no centro da roda uma toalha grande branca no chão, cheia de doces, garrafas de Guaraná (refrigerante) e uma bacia de merengada, alguns brinquedos num canto nos chamavam a atenção. Cânticos específicos, como o apresentado acima, eram entoados como rezas, como modo de concentração e demonstração de fé. Estes

¹ *Terreira* é o nome que àquela entidade religiosa, a Casa Espírita de Umbanda Nossa Senhora Aparecida, em Porto Alegre/RS, usava para se referir ao espaço religioso, ao templo. Outros templos, tanto na Umbanda como no Batuque, aqui no Sul, se referem a este espaço no masculino – Terreiro. A ideia vem da mesma linha histórica: os primeiros espaços de resistência religiosa dos negros escravizados eram barracões sem piso, na terra batida e compactada, coberta por determinado tipos de folhas verdes (ervas). Em muitos lugares do país, ainda se usa ter Terreiro de terra mesmo.

² *Guias de Contas* é uma espécie de colar, fiado em nylon ou fio vegetal resistente, em pedrinhas de vidro, cristais ou resinadas, em cores e formas específicas para cada “entidade” (Orixá). São depositários de energia, de vibrações para cada linha de Orixá.



Médiuns nem pareciam os mesmos, algum tempo depois, rolando de um lado para o outro, cheios de merengue batido no rosto, jogando balas e Guaraná na Assistência.

Para nós, crianças acostumadas com as festividades na *Terreira*, a Festa de Cosme, Damião e Doum (ou Mesa de Ibejis, no Batuque e Candomblé³) era um Dia das Crianças antecipado (em final de Setembro), sobre o qual podíamos falar somente com outras crianças que, como nós, frequentavam a casa. Havia um tipo de código de silêncio, que era explicitado dentro de nossa casa, onde éramos educados a não dizer aos “estranhos” o tipo de festas ou eventos religiosos que participávamos. Procurávamos, nas outras crianças que convivíamos (na escola, na vizinhança ou na família estendida), os sinais que os identificavam como parte de nossa “*irmandade*”, daqueles que compartilhavam de nosso *segredinho*: uma “segurança⁴” no tornozelo ou pulso, ou uma guia de Cosme, Damião e Doum⁵ – contas em tons claros de rosa, branco e azul -, e com quem podíamos falar sobre “*aqueles assuntos*”. (PEREIRA, 2015, p. 51-52).

Cresci *brincando* em Terreiros! Como uma grande família, todos se conheciam, conheciam suas famílias carnis, compartilhavam experiências de alegrias e dores. Tinham até seus pequenos conflitos, mas sempre se juntavam à mesa, ou melhor, na Roda da Corrente de *trabalho*, e ali tudo se resolvia, sob a égide dos Líderes Espirituais. Como uma família, havia histórias seculares, que habitavam nosso imaginário infantil, que eram contadas em casa e nos encontros no Terreiro, numa forma de reverenciar a memória dos que já não estavam fisicamente entre nós, que haviam retornado à *massa de origem*, mas que eram as pedras angulares daquela comunidade religiosa.

Além da Terreira onde minha mãe e tias *trabalhavam*, ainda tinha o Terreiro de minha avó paterna, nos fundos de sua casa, num bairro de classe média da capital, e, ainda, os Terreiros que íamos esporadicamente de alguma tia (carnal ou *emprestada*) para uma festa ou só para

³ A *Mesa de Ibejis* são festejos litúrgicos típicos das religiões de Matriz Africana, especialmente das Nações de Batuque no RS, e do Candomblé. Diferentemente da Umbanda, não tem uma data fixa no ano-calendário (27 de Setembro), mas deve ser realizado sempre que for realizada a sacralização de determinados animais, oferecendo alguns tipos de doces, balas, bebidas doces, etc. Algumas Yabás são homenageadas junto com os gêmeos yorubanos. As crianças são chamadas para seu entorno, e a cerimônia ocorre conforme a liturgia de cada Terreiro e Nação.

⁴ “segurança” é um tipo de amuleto, que pode ser feito de fio de contas, fios de linha colorido, fitas trançadas ou Palha da Costa. Cada tipo tem uma função e uma representação energética para cada Linha de Orixá da Umbanda. Podem representar, também, um período de reclusão litúrgica e/ou preparação ritualística dentro do Batuque e Candomblé – Contra-Egun.

⁵ DOUM simboliza o ESPÍRITO em sua PRIMEIRA FASE de ENCARNAÇÃO. Representa a criança recém-nascida e por extensão, a primeira infância. A energia pura, o espírito imaculado. No cristianismo é sempre representada pela imagem dos gêmeos SÃO COSME e SÃO DAMIÃO. Na Umbanda há uma terceira imagem menor entre os dois santos e representa "DOU" (ou mais popularmente "DOUM"), o primeiro filho nascido após o parto gêmeo. Cosme, Damião e Doum eram trigêmeos e que com a morte de Doum os outros dois irmãos se tornaram determinados em aprender e praticar a medicina para curar a todas as crianças, sempre de forma gratuita. Doum personifica as crianças com idade de até sete anos de idade, sendo ele o protetor das crianças nessa faixa de idade. Os Erês são guardiões de um Ponto de Força do Reino Elementar, e atua sobre toda a humanidade, sem distinção de credos religiosos. Verificamos que em toda a história, grandes mestres da pintura deixaram legado à humanidade obras valiosas com figuras de anjos infantis retratando-os com sensibilidade e demonstrando suas formas com grande pureza. Partes retiradas do Livro: “UMBANDA SAGRADA” de Rubens Saraceni - https://www.facebook.com/permalink.php?id=172003896268490&story_fbid=179274525541427



“tomar um passe” acompanhando os adultos ou as primas mais velhas, quando estávamos nas casas deles. Era uma rotina natural, em ambos os lados da minha família, nos anos 70 e 80, onde se percebia que boa parte dos nossos tios e avós praticavam suas religiosidades de Matriz Africana, cotidianamente.

Ao longo da minha jornada, conheci casas de Batuque, levadas por amigos e vizinhas, e sempre ficava ali, observando e tentando fazer as aproximações das práticas e costumes de cada lugar visitado. Mas, depois de conhecer outras religiosidades, somente aos 32 anos é que resolvi aceitar que precisava mesmo trabalhar em um Terreiro de Umbanda (de vertente Espiritualista), pois ali havia encontrado conexão energética comigo e com o que eu buscava naquele momento. Nesta comunidade religiosa encontrei uma prática interessante de ensinamento, diferente do que eu havia sido criada: aulas! De verdade, com livro básico, com presença, avaliação e tudo o mais.

No primeiro momento, parecia comum aquela prática, afinal eu era Professora, e isto é o que eu estou acostumada como prática profissional. Mas como prática de convivência comunitária religiosa, havia sempre um certo estranhamento, que não me permitia ainda analisar o quanto isto era possível ser tão diferente do que eu vivera até o momento, mas que fazia sentido para aquele grupo. Os praticantes novatos passavam por um ano de aulas teóricas e, dependendo de seu desempenho (desenvolvimento e equilíbrio mediúnico) iam para o próximo nível, que eram as aulas práticas e “estágio” nos trabalhos da Casa. Estes trabalhos variavam entre práticas Espíritas (Passe Comum, Passe Isolado e de Saúde, Mesa de Desobsessão, Palestra Aberta) e as de Umbanda, no desenvolvimento prático em grupo fechado, sem público. E, depois de alguns anos, aprendendo sobre ervas, energias, e tudo o mais das atividades da Casa e do trabalho mediúnico, incluindo o controle da incorporação, é que se fazia todos os rituais de transição, para passar para o atendimento ao público, ao trabalho de Caridade como chamávamos.

São anos de aprendizagem só pra chegar a fazer parte daquela Corrente que eu lembrava das festas de Cosme e Damião nas Terreiras de minha mãe e minha vó, na infância. Para chegar a dirigir um daqueles trabalhos, são mais alguns anos de vivência e aprendizagens, se tivermos a vocação e missão para tanto. Havia ritos de passagem, marcadores de tempo e aprendizagem, avaliações constantes e ao longo de todos os processos de aprendizagem que, com o tempo, me fizeram perceber o potencial destas Comunidades de Povos de Terreiro como espaços de



aprendizagem, uma aprendizagem que é prática e visceral, e nos marca estruturalmente como médiuns e cidadãos, nesta vivência partilhada de intensidade inesgotável.

Comunidade de Terreiro: que lugar é este?

Em sua Tese, a Psicóloga Dra. Míriam Cristiane Alves (UFPEL) nos apresenta vários conceitos-chave sobre a compreensão do território mítico-comunitário conhecido como Comunidade Tradicional de Terreiros de Matriz Africana. Em seus escritos, ela os conceitua:

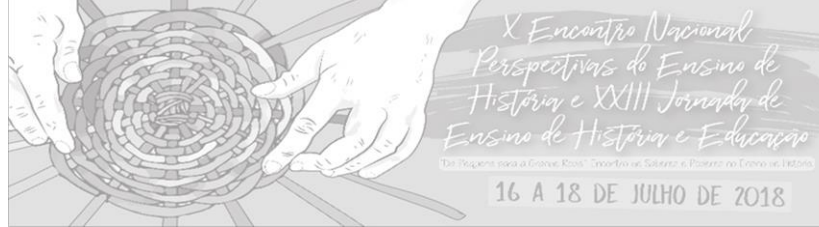
As comunidades tradicionais de terreiros de matriz africana são aqui compreendidas como territórios político-mítico-religiosos de reelaboração, atualização e recriação de culturas africanas no contexto brasileiro (SANTOS, 2008; SODRÉ, 1998). Ou seja, a partir de organizadores invariantes como, por exemplo, tradição oral, sistema oracular divinatório, culto e manifestação de divindades, e ritos de iniciação e de passagem, inscrevem no Brasil uma dinâmica civilizatória negro-africana. Essas comunidades são produzidas por um sistema comunitário e ancestral entre seus membros (NASCIMWENTO, 2008, SANTOS, 2008; VOGEL, MELLO, PESSOA de BARROS, 2005; SODRÉ, 1988). Dessa forma, possuem um sistema de crenças, normas, ações e valores quem mantém coeso o sentimento de pertença e uma identidade coletiva. (2012, p. 110).

As Comunidades Tradicionais de Terreiros de Matriz Africana, territórios nascidos nos pátios das senzalas, quilombos e/ou no interior de pequenos vilarejos/subúrbios do Brasil, onde os negros libertos, forros e fugidos viviam, foram os locais para estas *Bibliotecas vivas* se multiplicarem e passarem, de geração em geração, tudo o que suas memórias podiam guardar. Nas palavras de Bâ, "Na África, cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima" (2013, aba-capá), e esta perda podia, no pensamento destes guardiões, ser menos prejudicial se mais de seus descendentes e/ou iniciados tivessem contato com estas histórias contadas. O relato constante, as cantigas e histórias cotidianas, e as aprendizagens no fazer eram sua maneira de preservar seus conhecimentos.

Apesar de não fazerem parte dos conhecimentos considerados "relevantes" pelos estudos oficiais científicos da história ocidental, as tradições dos Povos Tradicionais de Terreiro foram à forma mais qualificada de guarda de nossa ancestralidade africana. Por mais que seja permeada de memórias e histórias muitas vezes dificilmente comprováveis por documentos oficiais, traz um contexto transgeracional extremamente válido para manter esta ligação entre passado-presente-futuro dos herdeiros afro-brasileiros.

O objetivo maior é contribuir para não deixar que se percam aspectos dessa trajetória e trazer à luz dados pelas vias da oralidade. Trata-se, portanto, de contar a história do ponto de vista do excluído.

Para além disso, o cerne deste relato é a oralidade. Só a partir da geração de meu avô Ulisses, neto de Mejigã, alguns descendentes conseguiram o letramento. Assim mesmo, isso não interferiu no modo de narrar típico daquela família. Tudo era processado apenas pelo sistema boca-ouvidos. A condição de descendentes de



africanos já determinava que aquelas pessoas tomassem a oralidade também como veículo para transmitir a memória. (PÓVOAS, 2012, p. 45)

Os ensinamentos passados de geração em geração tem seu conteúdo histórico e cultural inerente a cada grupo social, conforme suas experiências e ascendência étnico-africana. Repassamos de histórias, costumes e tradições, aquilo que apreendemos, da forma que a compreendemos e reelaboramos. Nisto, acrescentamos nossas experiências e reinterpretações. A história em si não é imutável e impermeável em nossas memórias, e é por isto que os líderes religiosos afro-brasileiros antigos acreditavam que para quantos mais pessoas contassem, mais detalhes da mesma história poderiam permanecer intactos, pois cada vez que se juntassem para os devidos rituais, repetiriam as histórias e um complementaria as memórias do outro. Segundo Silva e Dutra (2010), há um contexto familiar que “traz consigo um mandato transgeracional cujo patrimônio ou legado compreende tanto elementos positivos quanto negativos. O patrimônio ou legado é o mandato transgeracional que transita entre as gerações, na dimensão psíquica, e que, na maioria das vezes, se passa em nível inconsciente” (p. 5). Assim, os autores consideram a transgeracionalidade como “uma transmissão de padrões de relacionamentos familiares que se repetem de uma geração a outra” (idem, p. 1). Este processo de transmissão de conhecimentos, tradições e costumes de uma geração para outra era a busca de garantia de não deixar morrer sua história trazida do outro lado do Atlântico, sendo considerado como núcleo familiar não apenas os parentescos consanguíneos como os religiosos também, pois o senso principal é o da Ancestralidade a partir da coletividade, é estar vivo na próxima geração, para além da morte, na memória de sua comunidade.

Devemos lembrar que, quando falamos em ancestralidade negro-africana, nos referimos ao culto aos mortos, às gerações anteriores às nossas, em solo de África e no Brasil. É um culto às suas memórias e tradições, dentro dos Terreiros, Grupos Culturais e de nossas famílias. É a memória viva reverenciada àqueles que retornaram ao *òrun*⁶ (mundo dos espíritos) depois de sua temporada de existência no *àiyé*⁷ (terra), sendo reverenciado e respeitado como *Égún* (espírito ancestral). Estes cultos variam conforme a vertente étnica a que cada Comunidade Tradicional de Terreiro pertence (JêJe, Nagô, Oyó, Cabinda, Angola, etc.) conforme a raiz do

⁶ *Òrun*, s. Céu, firmamento. = *sánmò*. Plano divino onde estão as diferentes formas de espíritos e divindades, dividido em setores assim relacionados: *òrun àpààdi* – onde os erros das pessoas são impossíveis de reparar, similar ao inferno [cristão]; *òrun afééfé* – local de correção dos espíritos desencarnados; *òrun isálú* – espaço para julgamentos dos espíritos; *òrun rere* – lugar daqueles que foram bons em vida; *òrun burúkú* – local de permanência dos maus espíritos; *òrun àlàáfíá* – o local de paz e tranquilidade. *Ònà ilú náà jìn bí Òrun* – O caminho desta cidade é tão longe como o céu (fig. ling.). (Idem, p. 625).

⁷ *Ayé, Àiyé*, s. Mundo, planeta. *Olórun, kókókó sí ayé aláyò*. – Deus, a chave para um mundo feliz; *Sùúrù oògùn ayé* – A paciência é o remédio do mundo. (Idem, p. 144).



ancestral fundador desta comunidade, e também com qual vertente de religiosidade se está lidando (Batuque do RS, Candomblé, Umbanda, Xangô de Minas, etc.). Machado (2002) afirma que

Pensamos assim, daí a certeza de que carregamos no corpo e na mente todas as marcas de nossa ancestralidade. Esta é a condição que nos confere uma identidade cósmica. Somos todos filhos de Orixás, filhos das forças que equilibram a natureza. Nossa ligação mitológica com o Orixá preserva a nossa identidade e individualidade. Somos “eu” com o conhecimento ampliado deste “eu” pela iniciação. Este é um paradigma que institui ao mesmo tempo a identidade e a alteridade de cada um na sua pessoa e no seu duplo. (p. 02)

É importante lembrar que, apesar da grande importância do processo transgeracional nas famílias negras que se mantiveram cultural e/ou religiosamente ligadas às suas raízes afro-brasileiras, dentro dos Terreiros de Candomblé e Batuque, e até mesmo na Umbanda, nem todas as famílias negras permaneceram religiosamente afrocentradas. Muitas que se converteram às religiões cristãs podem não ter mantido estas raízes intocadas, mas alguns dos traços básicos culturais permaneceram presentes nas relações familiares e sociais. Algumas destas famílias, mesmo convertidas, mantiveram-se em Irmandades Negras, como a de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, muito tradicional no século XIX por agregar famílias negras libertas⁸, forras⁹ e escravizadas, juntando verbas para os festejos, enterros e para comprar Alforrias¹⁰.

Por que tantas mulheres africanas têm devoção a Nossa Senhora do Rosário? Obviamente, aquelas que se converteram ao catolicismo no Brasil podem ter chegado a acreditar nela como a Virgem Maria, mãe de Deus, mas há outra explicação. Na cidade de Goiás, onde viveram tantos angolanos no final do período colonial, os provenientes dessa Colônia Portuguesa podiam já estar familiarizados com a devoção a Nossa Senhora do Rosário em sua terra natal. Em outros lugares do Brasil, muitos africanos tinham proximidade com o rosário: usavam-no no pescoço e o rezavam em sua língua. Como informou um viajante britânico, no Brasil os negros gostavam das contas do rosário porque elas “pareciam despertar a sensação de estar em pátria”. Muitos também consideravam o rosário um talismã contra o mal, como as “balas de artilharia”.

No entanto, nem todos os africanos e seus descendentes tinham raízes em Angola e podem ter se devotado mais aos santos negros Benedito e Efigênia. São Benedito foi um dos santos negros mais populares do Brasil. Como ele era cozinheiro em um mosteiro na Sicília, passou a ser o protetor dos que trabalhavam na cozinha, como era o caso de tantas mulheres negras. (KARASCH, 2012, p. 54)

⁸ Liberta era o termo adotado para definir uma antiga escrava a quem de algum modo foi concedida a liberdade, por emancipação ou por alforria (normalmente por compra própria ou de irmandades ou abolicionistas).

⁹ Forra é a escravizada liberta pelo dispositivo da Carta de Alforria.

¹⁰ Alforria ou manumissão é o ato pelo qual um proprietário de [escravos](#) liberta os seus próprios escravos (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa). A palavra "alforria" tem origem no [árabe](#) *al-furriâ* (FERREIRA, A. B. H. Novo dicionário da língua portuguesa. 2ª edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986. p. 83), que significa "liberdade". "Manumissão" provém do [latim](#) *manumissione* (Ibidem, p. 1.084).



Segundo a autora, estas Irmandades, que se espalharam por todo o país e persistem até nossos dias, tinham várias atividades, como distribuir esmolas, atos de caridade, libertar seus membros ainda escravizados, organizar funerais, auxiliar membros viúvas carentes, etc. E, ainda, “serviram de polo para a organização social e política das comunidades” (KARASCH, 2012, p. 56), sendo o espaço de discussão, de convivência em coletividade, de manutenção das memórias familiares e étnicas. Os membros principais eram escolhidos de acordo com suas possibilidades de doação em ouro, havendo hierarquia e distinção nestes cargos, nos festejos anuais. É uma memória nítida, descrita e guardada nos livros eclesiásticos, onde se destacam os cargos, a etnia, condição legal e financeira dos membros, ao contrário dos escassos documentos a respeito das tradições religiosas africanas do mesmo período, não só pela não valorização da cultura negro-africana, como também pela quase que impossibilidade da maioria destes libertos, forros e escravizados obterem escolarização para contarem sua história escrita.

Com efeito, havia uma recusa a considerar o povo africano como o criador de culturas originais que floresceram e se perpetuaram, através dos séculos, por vias que lhes são próprias e que o historiador só pode aprender renunciando a certos preconceitos e renovando seu método. (M'BOW, 2011, p. XXI-II)

Todo este legado transgeracional afrocentrado foi transmitido, principalmente, de forma oral, na tradição “boca-ouvidos”, ensinado no dia-a-dia, nos afazeres cotidianos. Mesmo parecendo algo comum a outras tradições, cabe lembrar que há uma hierarquia específica entre uma geração e outra, advinda e resguardada nas tradições dos Barracões dos Terreiros, onde o *tempo de feitura e bacia* representa uma posição mais relevante, que imprime a obrigatoriedade de respeito dos mais novos aos mais velhos, por terem mais experiência e conhecimento da cultura e dos costumes, e serem os guardiões da ancestralidade negro-africana de memória. Este sistema de organização hierárquica geracional perpassa as questões religiosas de herança nagô-yorubana (etnias básicas de nossa afro-brasilidade), alcançando famílias negras no geral, independente do credo, mantendo a cultura viva numa memória nem sempre tão evidente assim para quem a vivencia, já que nossa história neste país ainda precisa ser mais estudada.

Os Terreiros como espaço de aprendizagem

Pensar nas Comunidades Tradicionais de Terreiros de Matriz Africana como constituidora de aprendizagens é romper com o pensamento eurocêntrico de que apenas se pode aprender em espaços seletos específicos para este fim. É pensar a educação para além dos muros da escola tradicional, olhando sobre seus muros para o mundo que o cerca, histórica e territorialmente constituído, tendo a possibilidade de aprender como essência das relações humanas, ao logo de toda a nossa existência.



A educação de que participamos é uma educação plena, de corpo e alma, que envolve relações de afeto, de entrega e de desvelamento dos segredos dos “Quartos de Santo”, que vão sendo mediatizadas entre ações cotidianas simples como aprender a fazer um prato de Amalá, e a entender os signos e seus significados de cada cor, cada erva, cada vela e roupa específica e necessária para um ritual específico. Não é um depósito de conhecimentos compartimentados e apartados da experiência social vivenciada por cada iniciado, mas vai fazendo sentido conforme as ações e as reflexões realizadas nos Terreiros, com a orientação dos mais velhos, na tradição transgeracional.

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Exatamente porque não podemos aceitar a concepção mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser enchido, um dos fundamentos implícitos na visão “bancária” criticada, é que não podemos aceitar, também, que a ação libertadora se sirva das mesmas armas da dominação, isto é, da propaganda, dos slogans, dos “depósitos”.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios”! a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1981, p. 77).

A educação dentro dos Terreiros, mesmo com todas as formalidades, respeito às tradições, segredos e hierarquias, traz em si uma essência libertadora, que nos possibilita visualizar o mundo com os olhos do passado em África, nos remetendo à essência de nossa existência africana, preservada nos ritos e ações. Aliás, é exatamente por preservar estes conceitos de convivência, que conseguimos entender estas Comunidades como nosso *re-ligare* ancestral, posto que são mais que territórios físicos, nos conduzindo a mudar nossas vidas a ponto de levar estas tradições para nossas vidas fora do Terreiro. É uma mudança de visão de mundo a partir de uma cosmo-visão ancestral afrocentrada, ritualizada e demarcada em tempos e constâncias invariantes da filosofia que as unificada e identifica. Nos reconhecemos como parte de uma irmandade, seja pelos objetos que usamos (fios de contas, roupas, etc.) ou pelos modos de nos portarmos diante de outros “mais velhos”, independente da bacia/família ancestral religiosa étnica à qual pertençam. Está na postura, no visual, nas relações e modos de interagir e de estar no mundo. Inclusive nos modos de nos protegermos dos preconceitos seculares que são nossa herança do processo escravagista, e está calcado num racismo estruturante da sociedade brasileira, que vem se acirrando com o crescimento de algumas



vertentes de igrejas neo-pentecostais, que disseminam seu preconceito e racismo religioso, chegando a incentivar agressões e depredações aos Terreiros e seus adeptos.

Nas religiões afro-brasileiras ou afro-americanas, pela diversidade de seus adeptos, há também uma diversidade de ritos e formas de transmissão do conhecimento. Essas várias formas do entendimento e vivências das Religiões afro-brasileiras denominamos Escolas.

As várias Escolas correspondem a alguns tipos de visões, alguns deles voltados mais aos aspectos míticos e outros à “essência” espiritual, abstrata.

(...) Por isso afirmamos que a constante da Tradição das Religiões afro-brasileiras é a contínua mudança, portanto, uma unidade aberta em constante transformação. Esse é o motivo, quando temos a oportunidade, de dizer que não temos a última resposta, pois não temos a última pergunta! Essa última assertiva demonstra de forma fidedigna o porquê de incentivarmos uma aproximação dialógica da doutrina das Religiões afro-brasileiras com a ciência. Esperamos que ambas aprendam com o diálogo. (RIVAS NETO, 2012, P. 25-26).

Como iniciados, sabemos que há referências que não fazemos sobre nosso sagrado, exatamente por serem segredos sagrados, passados na confiança de que os preservaremos para as próximas gerações. Mas há outros conhecimentos e aproximações, como a vivência respeitosa com as gerações que vieram antes de nós, a preservação da memória ancestral negro-africana e indígena, os usos de alimentos, plantas e materiais da natureza de forma respeitosa e ecológica, e a partilha dos alimentos como parte da prática de caridade, nos propiciam o reconhecimento de nossas várias raízes como partes de uma mesma árvore preservada desde o continente-Mãe. Conceitos estes que pouco parecem pouco importante, esquecidos tanto em nossa sociedade e nas lições e relações escolares.

Mediar o que pode ser revelado, os conhecimentos que podemos e devemos utilizar no dia a dia, e as relações com que a escola tradicional pode aprender os Povos Tradicionais de Terreiro de Matriz Africana é nosso desafio. É mais do que trazer o povo de Terreiro para dentro da Escola, mas poder levaras muitas nuances existenciais que ensinam tais comunidades, irmanando com os ensinamentos de outros povos, perpetuando o respeito que devemos ter em nossos rituais e Correntes, para serem partilhados no dia a dia pedagógico. É este desafio que se põe no dia de hoje... Partilha, irmandade e aprendizagem! A escola da vida afrocentrada na escola das ciências ocidentais, comungando conhecimentos. No Terreiro se aprende e se ensina!

Referências:

ALVES, Míriam Cristiane. **Desde dentro: Processos de Produção de Saúde em uma Comunidade Tradicional de Terreiro de Matriz Africana.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2012.



BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. Tradução: Xina Smith de Vasconcellos. 3ª edição. São Paulo/SP: Palas Athena: Acervo África, 2013. 350p.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. 1ª edição. Rio de Janeiro/RJ: Pallas Editora, 2012. 296p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10ª edição. Rio de Janeiro/RJ. Editora Paz e Terra, 1981. 220p.

KARASCH, Mary. **Rainhas e juízas: as negras nas irmandades dos pretos no Brasil central (1772-1860)**. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (orgs.). Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação. São Paulo: Selo Negro, 2012, p. 52-66.

MACHADO, Vanda. **Mito dos orixás: uma perspectiva para a educação de sujeitos autônomos e coletivos**. 2002. In: ADÃO, Jorge Manoel. Políticas Públicas de ações afirmativas, Educação e Àbá (Pensamento) Negro-brasileiro diaspórico. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/FACED/UFRGS. 2007. Porto Alegre/RS.

M'BOW, M. Amadou Mahtar. **Prefácio**. Diretor Geral da UNESCO (1974-87), p. XXI-II, História Geral da África, Vol. I. São Paulo: Editora Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

PEREIRA, Patrícia da Silva. **GRIOT-EDUCADOR: a Pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura afro-gaúcho**. Dissertação de Mestrado, PPGEdU/FACED/UFRGS. Porto Alegre/RS, 2015. 162p.

PÓVOAS, Rui do Carmo (org.). **Mejigã e o contexto da escravidão**. Ilhéus: Editora Editus, 2012. 496 p.

RIVAS NETO, Francisco (Mestre Arhapiagha). **Escolas das religiões afro-brasileiras: tradição oral e diversidade**. São Paulo/SP. Arché Editora, 2012. 168p.

SILVA, Cristiane Félix da. & DUTRA, Silvia Pinheiro. **A Transmissão Transgeracional Familiar**. 1987. In: <http://psych-kconstelacao.blogspot.com.br/2013/02/a-transmissao-transgeracional-e-o.html>



EDUCAÇÃO DO CAMPO: COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE NORDESTINA- BAHIA E SEUS SABERES CULTURAIS

Raiele dos Santos Mota¹;

Taiuze do Rosário Lima²;

Orientadora Iris Verena Oliveira³

¹Graduanda de Licenciatura em História, Bolsista programa afirmativa pesquisa e extensão, membro do grupo de pesquisa FEL/ CNPq/. E-mail; raielemota1@gmail.com ²Graduanda de Licenciatura em História, Bolsista de Iniciação Científica, membro do grupo de pesquisa FEL/ CNPq/ integrante do Grupo de Estudos Étnicos e de Cultura Afro-brasileira. E-mail; taiuzelima@hotmail.com³ Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Grupo de Pesquisa Formação, Experiências e Linguagens (FEL), e-mail: irisveren@gmail.com.

Resumo: O artigo apresenta um debate sobre a educação do campo a partir das experiências da escola José Alencar situada na comunidade quilombola de Tanque Bonito, em Nordestina-Ba. Para isso foi necessário fazer uma pesquisa bibliográfica para compreender o que fundamenta a educação do campo e suas relações sociais e culturais. Posteriormente a partir de entrevistas feitas com docentes, compreender como a escola lida com a mediação do contexto agrário local e o contexto educacional, na tentativa de compreender se há uma preocupação em relacionar a vida cotidiana com a escola. Interessa apresentar uma discussão que articule educação do campo e educação escolar quilombola.

Palavras-chave: Educação do campo; Práticas agrárias; Saberes culturais; Educação escolar quilombola; Nordestina.

A educação do campo

Os estudos sobre educação do campo são frutos de debates, que envolvem a experiência coletiva dos movimentos sociais de trabalhadores e os direitos de aprendizagem de estudantes quilombolas e do campo. Partindo desse pressuposto o projeto do plano Nacional de educação do campo, implanta a educação do campo como uma vasta frente de necessidade a ser encarada e realidades a serem reconhecidas.

Como aponta Souza e Marcoccia (2011) na narrativa da educação brasileira, o andamento da educação do campo é atual e produto das lutas dos movimentos sociais de trabalhadores. A sua procedência foi caracterizada por lutas e pela viabilização de artifícios



educativos delineados na coletividade de trabalhadores do campo, na conjuntura da luta pela terra; por diagnósticos da realidade educacional do país; por atuações do tipo parcerias na ofertada educação de jovens e adultos; e por ações direcionadas aos governos (federal, estadual e municipal) no que pulsa à efetivação do direito principal e social que é a educação. E o mais importante é que a sua genealogia agrega o cenário das lutas por um projeto popular para o Brasil e por um projeto de campo em que terra, trabalho e cultura são indissociáveis. A educação do campo tem como marca o exercício coletivo. Há diferentes frentes de trabalho educacionais “direcionadas” aos trabalhadores do campo, que, todavia carecem da valorização da cultura e do reconhecimento da sua capacidade de preparopolítico.

Se tratando de educação do campo é importante ressaltar que a lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigos 26 e 28, estabelecem a organização curricular diferenciada para as escolas rurais. Conforme dispõe o artigo 28, no qual entende que a escolas rurais possuem especificidades próprias que está intrínseca na sua profundidade e que precisam ter um olhar que acrescente uma diversidade de fatores das populações rurais. (SOUSA e MARCOCCIA, 2011)

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. Incisos: I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas das reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, Apud SOUSA e MARCOCCIA, 2011)

Tem quilombo no Sisal?

Ao mencionar o termo quilombola é comum vir à tona uma série de imagens que associamos a essa condição, nessa pesquisa defendemos que para se compreender a definição dessa categoria devemos relaciona-lá a genealogia da história da comunidade, pois a história local tem um papel significativo na construção das identidades, que se concebem como a consciência do indivíduo sobre si, a forma como ele é visto pelo outro e o conhecimento do mundo em que vive e atua.

Para iniciar acionaremos elementos da “história local” com ênfase em informações ligadas à comunidade de Lagoa das Salinas, tendo como base o “Levantamento Antropológico e Etnohistórico empreendimento Braúna 3/Lipari mineração Nordestina- BA” construído em 2014 pela empresa de mineração que atua na cidade, duas entrevistas realizadas com moradores das comunidades quilombolas (os nomes civis dos moradores não serão expostos, as falas que serão utilizadas, intitulo-as de Alice e Fernando), com 68 e 69 anos, respectivamente



e entrevistas com professores que atuam na Escola que atende as 12 comunidades pertencentes à cidade a Escola Municipal José Alencar Gomes da Silva.

A idealização da figura de um quilombo às vezes fica pautada apenas no que foi o Quilombo de Palmares, desconsiderando as especificidades da formação de diversos quilombos. Entretanto, hoje como futuras historiadoras temos o papel de desconstruir essas visões estereotipadas, inclusive daquilo que se tem como quilombola. A cidade de Nordestina traz em sua origem a peculiaridade de um povo do semiárido do Nordeste que por muito tempo não fazia ideia da rica história que possuía. Durante muito tempo acreditou-se que a maior influência das formações populacionais fossem indígenas e hoje vivemos a pluralidade de histórias, que incluem experiências quilombolas.

Nordestina é uma cidade localizada no semiárido baiano, inserida no Sertão nordestino, próxima a bacia do rio Itapicuru. Embora a cidade seja recente faz parte de uma área que foi explorada no início do período colonial brasileiro. Nesta cidade foram “descobertas” 12 comunidades quilombolas, sendo foco dessa pesquisa a Lagoa das Salinas primeira povoação quilombola formada.

Segundo as fontes consultadas a história das comunidades quilombolas de Nordestina iniciou-se em meados do século XIX com a chegada de um homem e uma mulher negra, foragidos por conta da condição de escravidão. Denominados de Zé Bernardo (ou Zé Cieira) e Sra. Noceta (ou Anginha) sua esposa, chegaram às terras onde é hoje Lagoa das Salinas, terras estas adquiridas através de ocupação. (LIPARI, 2014) Vindos da região de Inhambupe¹ iniciaram o processo de povoamento que posteriormente iria abrir espaço para o surgimento das próximas localidades, através de outras gerações como conta o morador Fernando: “E ai a comunidade foi rendendo por essas duas pessoas ai...”

Foram nessas terras que eles reconstruíram suas vidas. A casa era feita de pindoba², a fonte de sobrevivência desde sempre era a terra, seja esta, de forma direta com a prática da agricultura de subsistência ou indireta na forma de trabalho para coronéis, como é o caso de Zé Bermute, dono de uma fazenda a quem serviu o negro Zé Bernardo trabalhando em um carro de boi e com plantações de grãos e vegetais. “[...] E mesmo que a escravidão acabou o povo

¹Vizinho dos municípios de Entre Rios, Sátiro Dias e Aramari, Inhambupe se situa a 36 km a Norte-Oeste de Entre Rios a maior cidade nos arredores. <<http://www.cidade-brasil.com.br/municipio-inhambupe.html>>

²Nome de algumas espécies de palmeiras silvestres. Folha do licurizeiro.



ainda tinha aquele preconceito de procurar os brancos pra trabalhar como escravo, porque não achava outro jeito, né. E o veio era carreiro dele. José Bernardo era carreiro desse...” (Fernando)

Fernando ainda narra às dificuldades desse período, respaldado nas memórias e informações adquiridas por meio do seu pai. Conta-nos sobre o “bró” uma espécie de farinha com gosto acentuado feita através do licurizeiro (planta característica da região) e que marcava os tempos difíceis que aquela população passava.

Eles descascava, era aquela mão de obra, partia o licurizeiro em quatro partes levava e batia como quem tava quebrando pedra pra soltar... depois que secava ai levava pra casa para fazer aquela comidinha, a comida boa toda. Meu pai dizia que só tinha uma coisa que comia bem com bró e dava certo, era mel de abelha que naqueles tempo tinha mesmo, e imbuçada, leite com imbu... dava pra passar bem, porque ele é doce...

Além do *bró* substituído posteriormente pela farinha de mandioca, pela facilidade na produção, outras plantas como: feijão, milho, mamona, hortaliças, etc., eram cultivadas. Esses moradores viviam também da pesca, da caça e das plantações em especial o sisal³ que foi por muito tempo fonte de renda para aqueles moradores.

Fizemos um breve resumo da história da localidade para chegar a um ponto importante a certificação como quilombola pela Fundação Cultural Palmares. Quando perguntados como ocorreu o processo escutamos as seguintes respostas:

Alice: Esse processo veio de longe...que nunca mais apareceu aqui o nome dele é Valmir, ele que veio com esse negócio pra aqui, muita gente fechou as portas pra ele aqui ...Uma mulher mesmo não abriu a porta pra ele, falando que era coisa de escravidão... Pra ele chegar aqui nesse meio nosso foi muito *devogado*, mas ele trouxe coisa boa, mas acabou foi tudo .

Fernando: O Valmir que era do Tijuçu que é depois de Filadélfia... Ai ele apareceu procurando as pessoas e começou a falar das comunidades e de que origens eles vinham, mas depois ele descobriu que aquele povo era um povo que era descendente de quilombo, porque que ele tinha a maior certeza. Até que ele soube os fundamentos, uns livros mostrando onde dividia as terras deles, daquelas pessoas, ai sabe... Foi como foi conhecido, que eles eram descendentes de quilombo. E eu como tava no meio, é claro que sou descendente de quilombo, eu acreditei. Nem que não seja. Mas eu acreditei, nasci lá, já achei esse povo, mesmo que eu não seja já ta no sangue.

Assim, muitos moradores foram “descobertos” quilombolas. Ainda percebe-se um pouco de resistência por parte dos moradores a esse reconhecimento, trazendo dessa forma uma demanda para a escola da comunidade, trabalhar com a história local desse povo em uma tentativa de desenvolvimento da consciência de si.

³ planta da família das Amarilidáceas, própria das regiões quentes e semidesérticas. Durante muito tempo o sisal foi a fonte de renda de muitas famílias na região sisaleira que possui esse nome pela abundância de sisal. Porém atualmente essa produção diminuiu de forma significativa.



Quem são os sujeitos do campo?/ contexto agrário na Escola José Alencar

No campo existem milhões de brasileiras e brasileiros [...] que vivem e trabalham no campo, como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, Apud, GUHUR e SILVA, 2009, p. 130)

Partindo dessas inquietações analisamos o contexto da escola José Alencar Gomes da Silva, unidade escolar de médio porte, que atende ao ensino fundamental das comunidades quilombolas situadas na cidade Nordestina-Ba.

A cidade de Nordestina localizada no Território do Sisal⁴ possui 12 comunidades quilombolas certificada pela Fundação Cultural Palmares, onde 95% dos estudantes são quilombolas e pertencentes a famílias de pequenos agricultores rurais, calculado mais de 240 famílias que praticam atividades de subsistência. “Esses povos do campo possuem uma identidade cultural própria, que têm raízes na sua maneira de viver e trabalhar, enfim, uma [...] cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998, apud, GUHUR e SILVA, 2009, p. 130).

Dentro disso, a principal problemática foi entender a interseção entre educação do campo e educação escolar quilombola e problematizar a questão agrária para comunidades quilombolas, dentre esses compreender como estão sendo trabalhado essas conjunturas da agricultura familiar agrária, por entender que a organização social das comunidades negras rurais se realiza por meio de dois elementos principais: o território e o parentesco, articulados em um imbricamento que é fruto de uma construção histórica comum, envolvendo diversos outros aspectos que remontam a um passado muito longínquo. (MESSEDER; MARTINS, apud, MACEDO, 2017)

Assim, daremos ênfase ao contexto escolar por identificar faltas de informações sobre a trajetória das comunidades e suas formas de vida, que por se tratarem de comunidades rurais com uma imagem associada a violência, dificuldades educativas e por serem distantes da sede do município de Nordestina ocorre uma resistência dos docentes para ensinar nesses

⁴O território do Sisal, mais conhecido como região Sisaleira da Bahia, está localizado no domínio morfoclimático do semiárido, o nordeste do estado, a pouco mais de 200 km de Salvador. Abrange uma área de 21.256,50 Km² e é composto por 20 municípios: Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Serrinha, Teofilândia, Valente, Barrocas, Biritinga, Conceição do Coité, Ichu, Lamarão, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Tucano, Araci, Candeal, Cansanção e Itiúba. Acesso em: <http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/territorio_sisal/arvore/CONT000fckg3dhc02wx5eo0a2ndxyf4ytd.html>



estabelecimentos de ensino. Em muitos casos, a ida para tais escolas esteve associada a desentendimentos com políticos locais e é encarada pelos docentes como castigo.

A formação de professores do campo está prevista no Projeto de Lei do PNE (Plano Nacional da Educação) que constitui a implementação de “programas específicos” para a formação de docentes para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas” (BRASIL, 2010 Apud SOUZA e MARCOCCIA, 2011). Diante disso, observamos em entrevista feitas com docentes que atua na rede de ensino (escola José Alencar) que eles não tiveram acessos a esses programas “específicos” de uma educação que continha um currículo e metodologias apropriadas as necessidades e interesses dos alunos da zona rural, principalmente no que diz respeito a adequação das fases do ciclo agrícola e as condições climáticas, ou seja, uma escassez da natureza do trabalho na zona rural, fatores que de modo impossibilitam o fortalecimento da identidades das escolas do campo, mas que em uma atividade proposta pelo GEF (Programa de gestão em foco) que visa capacitar gestores, numa formação profissional e contínua, compráticas cotidianas de gestão na instituição, alémde articular os sistemas integrados a família. Dentro dessa perspectiva uma das propostas sugeridas pelos docentes da escola José Alencar foi:

Ser uma escola reconhecida em nosso município que prima por uma educação de qualidade e valorizar as potencialidades das comunidades local, capaz de transformar o conhecimento em um ato político (Retirado de um portfólio produzido pelos professores da escola José Alencar)

Assim um dos objetivos era promover projetos que envolvesse a família, a comunidade e escola.

A questão apontada acima se refere à relação educador-educando- escola comunidade. Comumente, observa-se que, quando a opção por preparar o currículo e não há participação da comunidade, os meios externos pressionam a escola e o educador,questionando a legitimidade dos conhecimentos e das práticas pedagógicas desenvolvidas. Isso se funda numa concepção escolarizada de educação, e do mesmo modo numa concepção de que a escola é uma instituição desvinculada das práticas sociais. As coações sofridas pela escola e pelos educadores, quando não arraigadas num processo que visa à transformação da realidade vivida, podem constituir-se em fator de rompimento com a possibilidade de avançar nessa proposta, ou então mascará-la, enquadrando-a numa outra lógica, que não aquela que funda o trabalho com, qual seja, a da tomada da educação pelos trabalhadores, um processo de um constante refazer-se. (ANTONIO e LUCINI, 2007)



Qual a importância da história local para Educação do campo/Educação Escolar Quilombola?

Durante conversas na Escola José de Alencar surgiu a seguinte indagação: “Mãe, ser quilombola é ser bicho?” Como afirma uma moradora da comunidade e mãe de um aluno da Escola José Alencar, que nos apresenta a angústia dos moradores que não sabem o que é ser quilombola. (OLIVEIRA, 2017) Logo, percebe-se a necessidade da intensificação das discussões sobre as questões étnico-raciais que são pouco problematizadas. Diante disso, surge a indagação sobre qual a definição de quilombo no contexto atual e qual a implicação desse termo na vida social da comunidade?

Todavia percebemos uma demanda da comunidade para com a escola, que nesse momento tem como suporte o trabalho com a história local que é indispensável para pensar as identidades.

Percebidas pelos estudantes ainda no século XX e demonstrada pela falta de interesse e sentido na disciplina de História, a história local se torna o elo que conecta a História (disciplina) a realidade das pessoas possibilitando uma melhor compreensão do sentido da matéria, a qual tem papel de apresentar as experiências e a realidade em que estão inseridos como fatores importantes para a consciência da sua identidade social, minimizando o silenciamento e a exclusão de personagens que foram marginalizados por bastante tempo.

O homem enquanto indivíduo está definitivamente vinculado à sua história, ao contexto histórico visível em suas experiências imediatas, bem como à historicidade de sua tradição e de sua cultura. A sua constituição enquanto sujeito está ancorado em narrativas, tanto as construídas por ele sobre si mesmo e sobre tudo à sua volta como àquelas a ele transmitidas pela tradição cultural de que faz parte. (GIDDENS; LE GOFF, apud SANTOS, 2013, p.61).

O ser humano encontra-se interligado ao contexto que está inserido, a cultura, as tradições etc. As suas narrativas conseqüentemente também estarão construídas a partir de suas próprias memórias e experiências, bem como questões transmitidas pelas tradições, assim a sua narração se torna uma releitura de si próprio e da forma com a qual ele vê o mundo.

Tradicionalmente quando se toma uma análise sobre o que acontece nas escolas sobre história local busca-se ver o que está dito nas grades curriculares nos projetos da escola e muitas vezes voltamos na certeza da inaplicação de determinadas leis, a conclusão que se tem é a de que pouco mudou. Assim, essa pesquisa vem com um novo olhar que busca visibilizar as práticas educacionais que acontecem e que podem não estar documentadas de forma clara, analisando documentos e, através das com os professores e moradores sobre suas ações.



Destacamos os Grupos de experiência como invenção metodológica, que possibilita um espaço de diálogo, a partir das experiências dos professores, que por vezes colocou em xeque proposições iniciais da pesquisa.

Sabe-se que muitos professores em sala de aula modificam o planejamento segundo as condições de debate do dia, pois partimos do pressuposto que é impossível não ser “contaminado” com o que acontece no entorno da escola. No momento estamos procurando entender como os moradores interpretam a sua história, buscando um movimento de valorização das memórias as quais eles acreditam não ser tão importante por serem ignorados pelas gerações posteriores pela falta de interesse nas suas “histórias de vida”. (OLIVEIRA, 2017)

Embora percebamos que a história local é buscada pelo professores durante as aulas e isso pode ser comprovado através de fotos que documentam ações da escola, durante a entrevista quando descrevem atividades realizadas que buscavam uma aproximação com os alunos por meio de atividades de descrição do percurso do caminho até a escola, as diferenças e permanências, acreditamos que essa relação ainda pode ser intensificada buscando cada vez mais novas formas de inserir essas questões de formas contínuas.

Referências:

ANTONIO, A. C; LUCINI. M. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação**, Em Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007 177 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola; aumentando o desempenho da escola por meio de planejamento eficaz. 3ª. Brasília: FUNDEESCOLA/ DI PRG/FUNDE/ MEC, 2006.

GUHUR, D.M .P ; SILVA, I.M. **Educação do campo primeiras aproximações**. Em roteiro, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129-144, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, Iris Verena. **Ser quilombola: práticas curriculares em educação do campo**. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 49, p. 139-154, maio/ago. 2017.

SANTOS, Gildásio Alves dos. **Memória, identidade e linguagem: a comunidade quilombola do Quenta Sol (Tremendal- BA)**. (Dissertação de pós-graduação) Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. VITÓRIA DA CONQUISTA, 2013.



SOUZA, M.A; MARCOCCIA, P.C.P.**Educação do campo, escolas, ruralidades e o projeto PNE.** Em.Revista da FAEEBA–Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 191-204, jul./dez. 2011.

**GRD 07. Memórias sensíveis em tempos de guerras de memórias:
patrimônio e educação histórica**

Coordenadores:
Carina Martins Costa (UERJ)
Lana Mara Siman (UEMG)
Soraia Dutra (Colégio de Aplicação – UFMG)



O acervo de nós: a escola Maria Ortiz como Patrimônio Cultural do Sítio Histórico de Itapina-ES

André Malverdes

Doutor em Ciências da Informação. Professor da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

APRESENTAÇÃO

A proposta analisa as ações de educação patrimonial utilizando documentos de acervos pessoais como metodologias relacionadas ao ensino de História para expressar as manifestações culturais de uma comunidade, com o objetivo de verificar sua relação com o sentimento de pertencimento à história local e com a valorização do seu patrimônio cultural. A abordagem do problema ocorreu por meio de pesquisa quantitativa (instrumentos estatísticos) e qualitativa, utilizando a dedução como método de investigação para avaliar a efetividade das ações do projeto “A Escola Maria Ortiz como lugar de memória: um projeto de educação patrimonial” para a comunidade local. Apurou-se que a educação patrimonial apresentou conteúdo relevante e que seus produtos causaram impactos socioculturais positivos. Concluiu-se que a metodologia de educação patrimonial aplicada pela equipe do projeto foi eficiente para o propósito de despertar o sentimento de pertencimento e foi uma forma de valorizar a cultura local. Em análise final, verificou-se que o conteúdo informacional dos produtos resultantes do projeto remete ao sentimento de pertencimento e à valorização do patrimônio cultural.

Itapina é um distrito localizado a 25 km da cidade de Colatina, no Espírito Santo, que foi fundada em meados do século XIX por imigrantes europeus e que, atualmente, possui cerca de 3 mil habitantes, sendo que desses, apenas 30% residem no perímetro urbano. Teve seu auge em meados de 1910, quando foi um dos polos comerciais de café mais ricos do Espírito Santo e durante a década de 1970, entrou em decadência devido a um conjunto de fatores como o declínio da produção de café, a ponte inacabada e o êxodo rural que fizeram com que grande parte de seus moradores se mudassem para cidades maiores como Vitória e Colatina em busca de melhores perspectivas de vida. Gradativamente os bares, clubes, meios de entretenimento, fábricas e até a escola particular foram fechados por inviabilidade econômica.

O Sítio Histórico de Itapina é considerado patrimônio de interesse público oficialmente, por meio da Resolução do Conselho Estadual de Cultura nº 003/2013 (Espírito Santo, 2013), que aprovou o Tombamento do Conjunto Histórico e Paisagístico de Itapina - reconhecido valor cultural - aquele atribuído ao patrimônio cultural das cidades, abrangendo elementos formadores da identidade de determinado lugar, articulando o patrimônio arquitetônico, o



traçado urbano, a paisagem, seus valores históricos, sociais, culturais, técnicos, formais, afetivos e as inter-relações entre eles.

Nesse contexto, insere-se o conceito de “Patrimônio Cultural” que é toda e qualquer manifestação material ou imaterial que um povo ou uma comunidade cria e acumula ao longo dos anos e “está presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus e escolas, igrejas e praças, nos modos de fazer, criar e trabalhar” (IPHAN, 2013). Sendo assim, não somente os acontecimentos históricos, mas também os múltiplos aspectos da cultura viva devem ser alvo de ações que visem o registro e a preservação para gerações futuras.

São todas as manifestações e expressões que a sociedade e os homens criam e que, ao longo dos anos, vão se acumulando com as das gerações anteriores. Cada geração as recebe, usufrui delas e as modifica de acordo com sua própria história e necessidades. Cada geração dá a sua contribuição, preservando ou esquecendo essa herança (IPHAN, 2013).

A Educação Patrimonial é, nesse caso, um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao cidadão fazer uma leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Tratam-se de metodologias que consistem em processos permanentes e sistemáticos de trabalho educativo, com capacidade para gerar conhecimentos e descobertas, tendo como objeto o patrimônio cultural com todas as suas manifestações.

A Educação Patrimonial tem como objetivo contribuir para a ampliação de uma nova visão do “patrimônio cultural brasileiro” como fonte de conhecimento e aprendizado a ser utilizada e explorada na educação. O ensino dessa temática, segundo a autora, serve de instrumento de motivação para a prática da cidadania e o estabelecimento de um diálogo entre as gerações pela experiência com os bens culturais, sua compreensão e valorização. Seria possível envolver as crianças a um processo de conhecimento e apropriação da sua herança cultural na construção de uma nova realidade educativa.

Dessa forma, afirma HORTA (1999, p. 6). que:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural” [...] “A metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer



evidencia material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade de área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo industrial ou artesanal, tecnologia e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre o indivíduo e seu meio ambiente (HORTA, 1999, p. 6).

Concordamos com Canclini (2008), quando defende uma “reformulação do patrimônio em termos de capital cultural”, no sentido de definir uma cultura nacional incluindo práticas e saberes de grupos subalternos, subordinados e secundários da sociedade, sendo possível após essa ampliação do conceito de patrimônio. A esse respeito afirma o autor:

Por isso, a reformulação do patrimônio em termos de capital cultural tem a vantagem de não representá-lo como um conjunto de bens estáveis e neutros, com valores e sentidos fixados de uma vez para sempre, mas como um processo social que, como o outro capital, acumula-se, reestrutura-se, produz rendimentos e é apropriado de maneira desigual por diversos setores. (CANCLINI, 2008, p.195)

O filósofo alemão Walter Benjamin (2012) contribui a esse respeito quando afirma que “nunca há um documento de cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento de barbárie”. Assim explora de maneira instigante em sua obra a relação de tensão entre os bens culturais e a luta de classes. O autor sugere ao “investigador historicista”, certa reflexão no processo de apropriação do materialismo histórico na medida em que “[...] todos os bens culturais que ele vê tem uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror” (BENJAMIN, 2012, p.244-245).

Nesse sentido, o objetivo principal da pesquisa é analisar se o consumo dos bens culturais retratados em acervos pessoais e pesquisados pelos alunos da Escola Maria Ortiz no Sítio Histórico de Itapina possibilitam uma relação com o sentimento de pertencimento da comunidade com a história local e com a valorização e visibilidade do patrimônio cultural do Sítio Histórico de Itapina.

Para alcançar este objetivo, pretende-se: compreender a comunidade em sua importância cultural e patrimonial; apresentar as abordagens sobre os acervos como fonte de pesquisa e de educação patrimonial; refletir sobre a construção da consciência de preservação, conservação e valorização desses bens culturais a partir da própria comunidade; perceber as dimensões tangíveis e intangíveis dos bens culturais da comunidade, incluindo acervos pessoais, produção de registros documentais e o universo de práticas de memória envolvido na sua constituição tendo a escola como espaço de resgate e difusão; verificar as contribuições dos acervos pessoais e da história oral para a formação da identidade cultural e para a conscientização sobre a proteção e preservação do patrimônio cultural do Sítio Histórico de Itapina.



MÉTODOS

Os métodos adotados nesta pesquisa são norteados no conceito de educação patrimonial, que segundo Horta; Grunberg; Monteiro (1999):

é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, lavando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural.

Tratam-se de metodologias que consistem em processos permanentes e sistemáticos de trabalho educativo, com capacidade para gerar conhecimentos e descobertas, tendo como objeto o patrimônio cultural com todas as suas manifestações. Os professores, como disseminadores destes conhecimentos e conceitos, podem colaborar para identificação as potencialidades e carências no desenvolvimento do processo de educação patrimonial.

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, o projeto “A Escola Maria Ortiz como lugar de memória” utilizou as técnicas de observação, registro, exploração (análise do bem cultural) e apropriação (releitura do bem cultural), conceituadas por Grunberg (2007), como base de seus procedimentos metodológicos.

A primeira etapa do projeto consistiu no planejamento e elaboração de um plano de ação. Em seguida, a equipe firmou parcerias com instituições públicas e privadas, de âmbito estadual e regional, visando conseguir apoio para o desenvolvimento das ações. A terceira foi a realização das oficinas de educação patrimonial, com carga horária de 40 horas, compostas de palestras, aulas teóricas e atividades práticas, que ocorreram em cinco encontros, entre os meses de junho e outubro, na EMEF Maria Ortiz, em Itapina, Espírito Santo, abordando os temas centrais de patrimônio cultural. A etapa final foi a exposição fotográfica e museológica, que foi resultado das oficinas organizado pelos alunos com supervisão dos professores e apoio técnico da equipe do projeto.

Durante as oficinas, após a abordagem teórica sobre patrimônio cultural foram desenvolvidas atividades práticas com o desafio inicial de constituir um acervo histórico composto por acervos pessoais e familiares oriundos da comunidade. Paralelamente à isso, os oficinasandos também produziram registros fotográficos, audiovisuais e textuais inéditos e atuais. Constituído o acervo fotográfico, as atividades das oficinas desdobraram-se na descrição do material sob os olhares dos oficinasandos, formando um banco de informações sob a forma de blog <<http://patrimonioescolaitapina.blogspot.com.br>>.



A coleta de dados para a constituição do acervo do projeto foi oriunda de arquivos pessoais e familiares e de pesquisas em centros de memória e arquivos, além das fotografias inéditas produzidas pelos oficinandos. Para descrição do acervo utilizou-se fichas de descrição e entrevistas com moradores.

Concordamos com Fonseca (2010) quando ressalta a importância do uso das fontes na educação patrimonial:

O trabalho pedagógico com os diferentes lugares de memória (museus, arquivos, bibliotecas, monumentos, objetos, sítios históricos ou arqueológicos, paisagens, parques ou áreas de proteção ambiental, centros históricos urbanos ou comunidades rurais) e com as manifestações populares (as cantigas, o folclore, as religiões, os hábitos e costumes, os modos de falar, de vestir) pode contribuir para o desenvolvimento do respeito à diversidade, à multiplicidade de manifestações culturais (FONSECA, 2010, p.10).

A avaliação das ações do projeto ocorreu por meio de observações, enquetes, questionários e fichas de avaliação. Os alunos foram avaliados pelo coordenador pedagógico do projeto por meio de participação e realização das atividades propostas, enquanto a oficina do projeto foi avaliada pelos alunos por meio de questionário. Para responder o problema desta pesquisa, utilizou-se os dados estatísticos do blog do projeto como análises quantitativas e a observação das reações manifestadas pela comunidade como fontes de informação qualitativa.

Em suma, o projeto “A Escola Maria Ortiz como lugar de memória”, consistiu em atividades de educação patrimonial, com aulas teóricas e de campo, envolvendo professores, alunos e comunidade em geral, com o objetivo de verificar as contribuições da escola para a formação da identidade cultural e para a conscientização sobre a proteção, difusão e preservação do patrimônio cultural.

As atividades foram conduzidas pela equipe do projeto e da Escola Maria Ortiz, que promoveram amplo diálogo com a comunidade, visando identificar aspectos da cultura local, tais como: a arquitetura, o artesanato, a fauna, a flora, a hidrografia, o transporte, o meio ambiente, a religião, as brincadeiras, as tradições culturais e o resgate histórico da escola, por meio de objetos, documentos, fotografias e história oral.

Orientados por agentes culturais e pelos professores da escola, os alunos realizaram atividades de campo, registrando os aspectos culturais da Escola Maria Ortiz e do Sítio Histórico de Itapina. Além disso, moradores, ex-diretores, ex-professores, ex-alunos foram convidados a prestar depoimentos e colaborar com o projeto, que teve como resultado, a realização de exposições fotográficas e de objetos, além de peça teatral e sessão cineclubista,



que permitiram resgatar a memória das atividades escolares e sua inserção no contexto da cultura local.

De acordo com Zandomenico (2018, p.201):

A Educação Patrimonial como instrumento de valorização e preservação dos bens históricos e culturais deve ser desenvolvida em toda a sociedade, principalmente nas escolas, instituições corresponsáveis pela formação cidadã dos indivíduos, que se tornarão protetores dos bens, da cultura e das tradições, da identidade local. A falta de uma consciência histórico-cultural que faça surgir no cidadão o sentimento de pertencimento a comunidade, são o ponto de partida para o trabalho com a preservação da memória e do patrimônio.



Figura 1 - Apresentação dos resultados do projeto para a comunidade

O resultado do projeto “A Escola Maria Ortiz como Patrimônio Cultural do Sítio Histórico de Itapina”, foi apresentado ao público em geral no dia 16/09/2017, na EMEF Maria Ortiz, localizada na Rua Galdêncio de Souza, nº 83, no distrito de Itapina, Colatina-ES. O evento contou com um público estimado em 400 pessoas entre alunos, moradores, visitantes, professores e equipe do projeto.

Como produtos do projeto, foram confeccionados folders, cartões postais, camisado, página no facebook, blog, e exposição com painéis confeccionados pelos agentes culturais do projeto. Além disso, os alunos da Escola Maria Ortiz, supervisionados por seus professores e agentes culturais do projeto, desenvolveram ações de educação patrimonial que resultaram em nove exposições:

Turma(s)	Professor (es)	Tema
Educação Infantil	Andréia da Silva Anichini Moreira	O olhar ingênuo sobre nossa Arquitetura
1º e 2º anos	Angela Maria de Martins Schwambach	Lembranças: como brincávamos antigamente
3º, 4º e 5º anos	Joislaine Mara de Sousa Reis, Fernanda Lopes Justiniano Barbosa e Ivanilda Fehlberg Sarter	Redescobrimo a Natureza que nos cerca
6º ano	Miria Souza Cruz e Luciana Aparecida Medeiros Pereira Barcellos	Nossos Artistas, Nosso Orgulho



6º ano	Maria Emilia Cellia Ahnert	Nos Trilhos de Maria Ortiz
7º ano	Karla Tápias Alves	Doce: o rio que conta História
8º ano	Júlio Cesar Tápias Alves e Sirleide Storch Vasconcelos Alves	Tradições Culturais e Religiosas
9º ano	Rosa Maria Santos Venturoti	Memórias de Maria

Torna-se evidente o papel da escola nesse processo, pois é nela que a elaboração conceitual se desenvolve por meio de uma aprendizagem organizada e sistematizada. No que se refere ao conhecimento histórico, essa posição torna-se ainda mais relevante, levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as múltiplas possibilidades de se trabalhar metodologias que impulsionem condições de práticas socioculturais da vida cotidiana. (ZANDOMENICO, 2018, p.93)

Verificou-se que os objetivos foram alcançados, pois, por meio das atividades de educação patrimonial desenvolvidas durante a execução do projeto, foi possível expor aos alunos e à comunidade que a escola é uma entidade representativa da cultura local; realizaram-se abordagens sobre as áreas de patrimônio arquitetônico, acervos e bens móveis; foram promovidas reflexões sobre a construção da consciência de preservação, conservação e valorização desses bens culturais; foram desenvolvidas ações visando a percepção das dimensões tangíveis e intangíveis dos bens culturais da escola, incluindo sua edificação, seu acervo e o universo de práticas de memória envolvido na sua constituição; além da verificação das contribuições da escola para a formação da identidade cultural e para a conscientização dos alunos sobre a proteção e preservação do patrimônio cultural do sítio histórico de Itapina.

RESULTADOS

A implementação deste projeto promoveu impactos de suma importância ao provocar nos alunos e moradores da comunidade de Itapina o censo crítico e o espírito de colaborador quanto a preservação, proteção e valorização do patrimônio local. Durante a exposição fotográfica e de objetos, foi muito gratificante ver um dos principais objetivos do projeto ser alcançado: a comunidade se identificando com o produto final do projeto e sentindo-se parte da história local.



Figura 2 - Público apreciando a exposição

Valorizar os bens culturais de cada comunidade é oportunizar os diferentes registros e análises de diversos documentos, constituindo-se em uma rica fonte de ensino. Nesse sentido, a utilização de fontes históricas na escola oportuniza ao aluno dialogar com realidades do passado, construindo o sentido de análise e contribuindo para a construção do saber

histórico. Os trabalhos com a memória local e coletiva apontam para reflexões de diferentes realidades patrimoniais (LUPORINI & URBAN, 2015).

Concordamos com Fonseca (2010, p.10) quando ressalta a importância do uso das fontes na educação patrimonial:

O trabalho pedagógico com os diferentes lugares de memória (museus, arquivos, bibliotecas, monumentos, objetos, sítios históricos ou arqueológicos, paisagens, parques ou áreas de proteção ambiental, centros históricos urbanos ou comunidades rurais) e com as manifestações populares (as cantigas, o folclore, as religiões, os hábitos e costumes, os modos de falar, de vestir) pode contribuir para o desenvolvimento do respeito à diversidade, à multiplicidade de manifestações culturais.

Partindo das ideias de Hall, o projeto parte da compreensão no modo de perceber e conceber as identidades culturais em torno das identidades locais e regionais. Como sinaliza o autor, é urgente a necessidade de pensarmos identidade como um processo de construção de culturas híbridas não permanentes. Para nossa pesquisa, buscamos uma reflexão em torno do conceito de identidade como afirma Hall (2005, p.13):

[...] identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.



Figura 3 - Painel elaborado pelos alunos.

Consideramos que o resultado foi positivo, pois a comunidade manifestou-se pela continuidade das ações do projeto, comprometendo-se com a doação de novas imagens dos acervos pessoais e preservação da memória local. Diante de uma manifestação dessa, espera-se que esse projeto possa estimular a proposição e execução de outros, que



venham impulsionar o desenvolvimento cultural, social e econômico do Sítio Histórico de Itapina. A exposição fotográfica e de objetos foram realizadas com a participação da comunidade, fato que promoveu a sensação de pertencimento e foram vários os comentários de satisfação e emoção das pessoas que se sentiram parte da história de Itapina.

Como resultado, este projeto divulgou os aspectos culturais da escola e do Sítio Histórico de Itapina por meio de registros dos fatos, lembranças e modos de vida dos moradores e a relação destes com os bens culturais do distrito, provocando reflexões e descobertas. Espera-se, portanto, que as atividades desenvolvidas na execução desse projeto possam contribuir para a divulgação da localidade, promovendo atitudes favoráveis à valorização, proteção e preservação de seu patrimônio cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8ª Ed. Revista (Obras Escolhidas v.1). São Paulo: Brasiliense, 2012.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2008.

ESPÍRITO SANTO. **Resolução CEC N° 003/2013**. Aprova o Tombamento do Conjunto Histórico e Paisagístico de Itapina, Distrito de Colatina, Estado do Espírito Santo e dispõe sobre a regulamentação. Vitória (ES), 28 de Junho de 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. A História na Educação Básica: Conteúdos, Abordagens e Metodologias. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, 2010. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu Silva, Guaracira Lopes Louro. 10ª Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). Superintendência do Iphan na Paraíba. **Educação patrimonial: educação, memórias e identidades**; Átila Bezerra Tolentino (Org.). – (Caderno Temático; 3). João Pessoa: Iphan, 2013.



LUPORINI, Teresa Jussara &URBAN, Ana Claudia. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2015.

ZANDOMENICO, Clara. **Fotografia e Ensino**: uso e aplicação da fotografia no processo de aprendizagem no ensino de história e educação patrimonial. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, 2018.



A Escola Pública de Itoupava Norte: experiências e expectativas no contexto de nacionalização e modernização (Blumenau/SC, Décadas de 1930-1950)

Anne Caroline Peixer Abreu Neves¹

Desde 2007 atuo como professora de História efetiva da rede pública estadual de ensino, e mais do que um vínculo profissional, estar em sala de aula foi adquirindo centralidade na minha vida. Essa trajetória permitiu múltiplas experiências em vários lugares e unidades de ensino diferentes, até que em 2014 assumi a vaga disponível no concurso de remoção na Escola de Educação Básica Professor João Widemann, que é atualmente a maior escola pública estadual, em termos de estudantes matriculados, da Gerência Regional de Blumenau. A escola está localizada no município de Blumenau/SC e desde sua fundação² inserida no bairro Itoupava Norte, onde mantenho residência, fator importante na escolha da escola como lugar de atuação.

Com relações mais consolidadas na escola, por fazer parte da comunidade escolar, decidi pelo envolvimento nos planejamentos e preparativos, iniciados com o ano letivo de 2017, das comemorações referentes ao que se considerou os 60 anos de fundação dessa instituição de ensino. Perante essa demanda de trabalho, estabeleci uma aproximação com alguns poucos documentos que estavam armazenados no depósito escolar e agora começavam a ser desencaixotados. Observei por meio de falas propagadas nos encontros pelos corredores, na reunião realizada para tentar efetivar uma comissão de organização dos festejos, na interação com a pessoa escolhida como sendo de “confiança” do diretor para “cuidar” do pequeno acervo

¹ Mestranda do curso em História, no Programa de Pós-Graduação em História – PPGH, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. As discussões apresentadas compõem os resultados preliminares da pesquisa em andamento, sob a orientação da professora Cristiani Bereta da Silva.

² Iniciando as pesquisas junto ao Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, foi possível identificar que a escola tem sua origem na Comunidade Escolar de Itoupava Norte, tendo sido provavelmente fundada em 1864, de acordo com os registros do memorialista José Ferreira da Silva na publicação elaborada para os festejos do Centenário de Blumenau em 1950 (p.287). Como fonte mais antiga para reiterar essa data de fundação existe os relatos de Max Humpl, morador e professor da região atualmente chamada de Itoupava Seca e conhecido pelo trabalho de escrita e pintura intitulado *Crônica do vilarejo de Itoupava Seca: Altona desde a origem até a incorporação à área urbana de Blumenau*, realizado em 1918. Procurando ter maior clareza da existência da escola ainda no século XIX, foi possível identificar através de notícias publicadas no jornal Blumenauer Zeitung, que no ano de 1885 a comunidade escolar já se manifestava procurando professor para ministrar aulas.



documental, uma expectativa de que aqueles papéis e fotografias revelassem um passado cronologicamente descrito e acabado, pronto para ser exposto e enaltecido.

Algumas ideias passaram a circular na escola pautadas nos documentos que após anos de solidão, voltavam a cena e inspiravam projetos por vezes grandiosos como, por exemplo, uma plotagem na parede lateral da escada com as fotografias existentes e ampliadas dos momentos vivenciados dentro da escola ou envolvendo a comunidade escolar ou ainda a escrita de um memorial narrando o histórico da escola desde 1957, ano considerado como data oficial do surgimento daquela escola que foi denominada de Grupo Escolar Professor João Widemann. Além dessas ideias, várias outras foram lançadas, mas a questão é que todas elas estavam fundamentadas no entendimento da História como algo fixo e possível de ser encerrado, considerando os documentos existentes verdades absolutas que precisavam apenas serem expostas para a população e o público que iria ser informado sobre aquele passado prestes a ser midiaticizado através da comemoração que aguardava apenas data para ser divulgada. Estava sendo executado o que pode ser chamado de “passado prático”³ quando a história é utilizada com propósitos de justificar ideias e ações que estão acontecendo no presente e precisam ser edificadas como legítimas.

Todo esse cenário de concepções avessas sobre a História e a completa indiferença por seus métodos de análises, trabalho com as fontes e construção das narrativas, estimularam minha opção em assumir um encontro paralelo com os documentos, o que estimulou algumas reflexões que começaram a transformar aquela investigação em uma problemática de pesquisa e aqueles documentos em fontes históricas.

Por meio das observações iniciais dos documentos foi possível perceber que antes de ser chamada Professor João Widemann a escola como instituição de ensino já existia e tinha o mesmo nome do bairro, Itoupava Norte. No entanto, sendo mínima a quantidade de documentos existentes no acervo escolar referente ao período que a escola era nomeada dessa forma, ficava difícil de entender aspectos da sua origem, inserção na comunidade, práticas escolares, sujeitos envolvidos, razões para a mudança do nome, entre outras lacunas. Apesar de muitos questionamentos considerei que haviam duas questões centrais à serem indagadas: como a escola tinha vivenciado as campanhas de nacionalização promovidas no Brasil durante e após

³ Conceito incorporado pela historiadora Cristiani Bereta da Silva em seus estudos sobre o processo de nacionalização e o ensino de história no período varguista, que tem origem nas análises do pensador britânico Michael Oakeshott (1966, p.102-103). Seu significado configura o uso do passado como um instrumento que opera para justificar práticas no presente, legitimar discursos e projetos políticos de grupos ou sujeitos.



as duas guerras mundiais? E, quem era o professor João Widemann homenageado como o novo nome da velha escola?

Com esses interesses definidos delimitei as discussões acerca da segunda campanha de nacionalização do ensino promovida no governo de Getúlio Vargas, pois identifiquei que o professor João Widemann tinha iniciado seu vínculo com o governo estadual em 1931 quando foi nomeado professor adjunto da Escola de Itoupava Norte, nesse momento já subsidiada parcialmente pelo poder público estadual, isto porque, no mínimo o terreno e a casa onde funcionava a escola ainda era um patrimônio que pertencia a chamada comunidade escolar, até a completa incorporação da escola pelo governo do estado de Santa Catarina em 1957, ano em que restrinjo o recorte temporal da pesquisa.

A articulação desse cenário de investigação desencadeou a necessidade latente, da qual acredito não poder fazer desvios, de problematizar os efeitos dessa campanha de nacionalização do ensino na cidade de Blumenau, por meio do caso da Escola Pública de Itoupava Norte, também atingida diretamente pelas leis e ações fiscalizadoras implementadas no país e fortemente desenhadas pelo estado catarinense. Essa é uma questão nefrálgica na história local, repleta de lembranças e esquecimentos, ambos intencionais a partir de um dos “lados”, ou seja, considerar ou não a campanha necessária, além de como foi ou deveria ter sido realizada para uma área de colonização alemã, onde a língua e outros aspectos da cultura estrangeira eram praticados publicamente e no cotidiano, inclusive escolar.

A investigação que venho encaminhando pretende inviabilizar visões dicotômicas, aquela dos “lados”, onde só é possível ser uma coisa ou outra. Portanto, assumi como possibilidade a elaboração de estratégias desenvolvidas pelos sujeitos no cotidiano, pensando o significado da categoria de estratégia por meio dos estudos do historiador Giovanni Levi, o que permite compreender que cada sujeito e os grupos que se encontram inseridos num processo de dominação, são capazes de engendrar práticas, sentidos que deixem marcas efetivas na realidade em que vivem.

Desta forma, não se trata de negligenciar os impactos da campanha de nacionalização do ensino em Blumenau ou mesmo de apenas considerar as ações promovidas pelos órgãos governamentais e as pessoas apoiadoras, mas sim, pensar por meio de outros olhares a configuração das múltiplas experiências e sentidos, já que as fontes escritas e orais estão demonstrando a existência de muitas possibilidades de vida e significados entre os extremos enquadrados como ser repressor ou reprimido.



Nesse terreno pantanoso tenho interesse em conhecer por meio da cultura escolar as experiências que alguns sujeitos vivenciaram, entendendo a escola como espaço e tempo pulsante durante todo esse processo, além das expectativas que foram projetadas por meio dos sentidos produzidos por essas experiências tanto no momento do acontecimento, analisado através de documentos escritos no interior da escola como, atas, diários, quanto a partir das memórias pronunciadas pelas linguagens expressadas com a história oral realizada no tempo presente.

Essa percepção que encaminho pretende inviabilizar visões dicotômicas, aquela dos “lados”, onde só é possível ser uma coisa ou outra. Portanto, assumi como possibilidade a elaboração de estratégias desenvolvidas pelos sujeitos no cotidiano, pensando o significado de estratégia por meio dos estudos do historiador Giovanni Levi, o que permite compreender que cada sujeito e os grupos que se encontram inseridos num processo de dominação, são capazes de engendrar práticas, sentidos que deixem marcas efetivas na realidade em que vivem.

Diferente de outras pesquisas que discutiram a escola ou a educação no processo de nacionalização em regiões do Vale do Itajaí/SC, a proposta é analisar, por meio da categoria de experiência, como múltiplos sujeitos viveram, sentiram e interpretaram os acontecimentos, construindo um horizonte de expectativa que reverbera uma memória individual e coletiva pertencente a um passado traumático, ainda latente na cidade.

Essas problematizações apenas se mostram possíveis utilizando como base teórica as concepções do historiador Reinhart Koselleck que apresenta em suas análises a categoria experiência e sua relação imbricada com a categoria expectativa, já que uma não pode ser entendida sem a outra (KOSELLECK, 2006, p. 307), ou seja, mesmo diferentes “elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político.” (KOSELLECK, 2006, p. 308). Nesse sentido, é possível pensar os arranjos articulados na cultura escolar e suas relações com a campanha de nacionalização introduzida na escola, situando como ponto chave de todo esse complexo movimento os sujeitos e suas práticas.

Para compor essa investigação o conceito de cultura escolar assumi significado essencial para que a escola possa ser (re)pensada possibilitando outros sentidos. Segundo as análises de Agustín Escolano Benito é na prática e, assim, com as experiências que a cultura escolar se fundamenta, pois considera o sujeito centro das análises, o que permite que essa cultura assuma



um caráter metamórfico quando se torna “memória biográfica e social” (2017, p. 25), ultrapassando os “muros” da escola para ecoar em outras esferas da vida privada e do espaço público.

Na busca de compreender as relações estabelecidas no cotidiano da Escola Pública de Itoupava Norte, os documentos escritos produzidos no espaço escolar ou por seus membros adquirem importância, pois permitem a emergência de formas de pensar, agir, sentir, criar, mesmo quando se tratam de documentos investidos de oficialidade. No entanto, as experiências, por vezes, não se encontram na superfície dos documentos, e mesmo que ali estivessem, não poderiam ser tomadas como a realidade capturada pelas palavras. Investigar o subterrâneo da escrita, com suas simbologias, associações, motivações, silêncios, torna-se primordial para uma análise histórica que não pretende ser anacrônica. Nessa perspectiva, Carlos Bacellar (2015, p. 63) afirma que “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu.” Entender que esses documentos carregam intencionalidades é fundamental para uma interpretação que não deseja revelar a verdade histórica, já que essa não pode ser resgatada e também não se encontra fielmente aprisionada pelas linhas e contornos da escrita, como prova dos fatos acontecidos.

Roger Chartier fundamenta essa concepção e afirma que não existe uma transferência imutável do passado como forma de apreender uma realidade, tampouco

uma coincidência total entre o passado tal como foi e a explicação histórica que o sustenta. {...} Só o questionamento dessa epistemologia da coincidência e a tomada de consciência sobre a brecha existente entre passado e sua representação, entre o que foi e o que não é mais e as construções narrativas que se propõem ocupar o lugar desse passado permitiram o desenvolvimento de uma reflexão sobre a história, entendida como uma escritura sempre construída a partir de figuras retóricas e de estruturas narrativas que também são as de ficção. (CHARTIER, 2009, p. 11 – 12)

Essa compreensão da existência de uma brecha, incorporada por Chartier (2009), foi estruturada por Michel de Certeau (1990) e adquiriu centralidade para pensar que a investigação histórica nos documentos escritos precisa ser construída com sutileza, com os sentidos aguçados, considerando que não se trata de um jogo de revelações, mas sim, que “sempre existe uma brecha entre a norma e o vivido, o dogma e a crença, as normas e as condutas. Nessa brecha se insinuam as reformulações, os desvios, as apropriações e as resistências.” (CHARTIER, 2009, p. 46 – 47)

Analisar documentos desejando compreender experiências e horizontes de expectativas dos sujeitos em suas relações cotidianas significa atuar em busca da brecha, daquilo que não se apresenta literalmente, porém, pode ser encontrado, composto por pinceladas e articulado por



meio das múltiplas camadas de sedimentos que constituem as formas de viver no tempo e no espaço.

Potencializar a vida pulsante contida nas escritas documentais e também nos testemunhos que por meio das memórias e claro, dos esquecimentos, podem imprimir narrativas para além do que nos contam ou poderiam contar as leis, as falas eloquentes dos agentes públicos, os relatórios administrativos, as comemorações relatadas nos jornais locais. Para além de pesquisar novas fontes, é preciso dialogar de outras maneiras com as que já foram alvo das pesquisas anteriores, procurando inferir questionamentos. “A orientação atual da disciplina histórica privilegia a leitura das fontes no âmbito de seu significado, nesse aspecto, toda a história deve ser reescrita em função disso. As fontes nos falam de outro modo. É através dos vestígios do sentido que o fato é interrogado {...}” (DOSSE, 2013, p. 180)

Analisar uma ata⁴ produzida no âmbito escolar, por exemplo, pode significar ir além de uma perspectiva de normatização. Os vestígios do documento, podem apresentar um espaço de experiências onde ecoam também expectativas. A aluna Emília Pereira, também secretária da Liga Pró-Língua Nacional⁵ “Dom Pedro II”, que funcionou na Escola Isolada Estadual de Itoupava do Norte no município de Blumenau, descreveu em ata a assembleia que ela, as professoras Alice Pauli da Silva e Auta Balland, além de outros 69 sócios, realizaram no dia 29 de abril de 1944, um sábado. Destacou em sua escrita, realizada com caneta, bem desenhada e correta para a gramática da época, que a Liga daquela escola “já deu muitos e bons resultados. Só temos alguns alunos no 1º ano B que ainda não falam a nossa língua-pátria mas já entendem bastante e mostram boa vontade de aprender falar bem o português.” Quase um ano mais tarde, agora em uma quarta-feira, no dia 28 de março de 1945, era a vez da aluna e então secretária, Elfi Schoenau escrever em ata, também com caneta, letra arredondada e correta gramática para a época, que “neste ano não há um só aluno que não saiba o idioma nacional.”

Segundo essas duas atas, as ações de nacionalização promovidas na escola e pela Liga Pró-Língua Nacional tiveram êxito, ou seja, no período de quase um ano a escola tinha um público de alunos/as que cumpria o que era considerado um dever patriótico, falar a língua nacional. Porém, é possível articular diversos questionamentos: como as pessoas envolvidas

⁴ As Atas relacionadas nesse projeto se encontram no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina – APESC. Atas das Escolas e Grupos Escolares, 1944-1945.

⁵ O programa escolar intitulado Liga Pró-Língua Nacional foi colocado em prática por Luiz Sanches B. da Trindade que foi o primeiro inspetor a comandar a Inspeção Geral das Escolas Particulares e Nacionalização, criada com o Decreto-Lei n. 124 de 18 de junho de 1938. As Ligas estiveram mais voltadas para as escolas em áreas de imigração. (LUNA, 2000, p. 56).



sentiram aquelas experiências? O quanto de prazeroso ou traumático existiu naquele aprendizado? De que forma as estratégias utilizadas pela professora na escola tiveram ressonância para além do espaço escolar? Ao ensinar a língua nacional a professora Alice tinha em seu horizonte de expectativa despertar o sentimento de patriotismo nos/as estudantes?

Muitas indagações ainda serão inferidas, outros documentos analisados, mas é pertinente perceber que mesmo essas atas sendo documentos escritos com um propósito oficial: registrar, comprovar e arquivar os encaminhamentos sistemáticos e regulares das políticas nacionais de controle e repressão contra a língua estrangeira, por meio delas se observa que as práticas cotidianas foram construindo espaços de experiências que ressoaram expectativas para um futuro que seria o ideal, não ter na Escola Pública de Itoupava Norte nenhuma criança que não soubesse falar o idioma nacional.

É possível ampliar as reflexões associando um terceiro documento produzido no espaço escolar, formulado como parte de um conjunto de obrigações atreladas ao funcionamento da escola no contexto da campanha de nacionalização. Se trata de uma relação⁶ que a professora Alice Pauli da Silva elaborou em 4 de fevereiro de 1944 na qual informava o nome dos/as estudantes que não falavam o idioma nacional, além da naturalidade, idade, filiação e profissão do responsável. Esse levantamento foi realizado no início do ano letivo e dois meses depois, em abril de 1944 como já referenciado, na 3ª reunião da Liga Pró-Língua Nacional foi registrada a existência de alguns alunos que não falavam o português. Articular esses documentos, compreender de que forma eles se imbricam, significa observar vestígios das experiências materializadas na cultura escolar que estava em movimento e como se projetaram as expectativas na busca de um futuro, que seguindo aquelas projeções, foi concretizado em março de 1945, com a escola cumprindo a função de educar para o patriotismo.

Observando outra ata da Liga Pró-Língua Nacional da Escola Pública de Itoupava Norte do dia 15 de junho de 1944, é possível identificar um alargamento das experiências escolares para outros âmbitos e aspectos da vida social quando a professora Alice Pauli da Silva faz diversas recomendações aos alunos/as que participavam da 5ª reunião mensal: “que fossemos sempre bons alunos e filhos obedientes e falássemos só a nossa língua, também com os nossos irmãozinhos.” Ou seja, apresenta uma estratégia utilizada pela professora que considerava essa prática eficaz para que quando essas crianças menores chegassem a idade escolar, já estivessem aptas com a língua nacional, outra vez atrelando as práticas escolares à um projeto de futuro.

⁶ Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. Relação dos alunos que não sabem falar o idioma nacional. 1944.



Além disso, é preciso considerar que aquela estratégia não deixava de ser uma forma de demonstrar que o serviço prestado pela escola na campanha de nacionalização era eficaz e ressoava em vários âmbitos da comunidade escolar, inclusive penetrando o espaço privado.

Esse alargamento das experiências dos sujeitos começa também a ser percebido com as investigações por meio da história oral. As primeiras conversas com uma das entrevistadas, também uma ex-aluna que estudou na escola entre os anos de 1944 e 1949, demonstra que seu entendimento sobre o que considera patriotismo no tempo presente está intimamente relacionado com as memórias da forma com que a professora Alice Pauli da Silva manifestava seu cuidado com a bandeira nacional. Na fala da senhora hoje com 81 anos, fica latente o zelo com que a professora dobrava a bandeira após as homenagens cívicas e guardava em uma caixa de papelão, sendo a bandeira revestida com um papel, possivelmente o papel seda, ficando intocada até a próxima homenagem.

Com a expressão dessas lembranças, é possível refletir como elementos considerados patrióticos foram ritualizados na cultura escolar e deixaram sentidos nas memórias não apenas pela imposição do hasteamento da bandeira nacional todos os dias, conforme inclusive a lei determinava, mas também por meio de relações afetivas que potencializaram memórias sensíveis sobre aquele tempo. Pretendo utilizar como fundamento de análise o conceito de cultura política significado por Serge Berstein (1998, p. 363) como sendo “{...} as motivações dos atos dos homens num momento da sua história, por referência ao sistema de valores, de normas, de crenças que partilham, em função da sua leitura do passado, das suas aspirações para o futuro {...}.” Ao estabelecer essa relação com a cultura escolar fica potencializado o entendimento de que a escola não pode ser compreendida isoladamente da sociedade em que está inserida e por vezes ressignifica elementos e discursos para funcionar na dinâmica da sua cultura escolar.

Através dessas primeiras análises fica evidente que as discussões operadas com o conceito de memória são fundamentais pois, potencializam a subjetividade que está imbricada na maneira que cada pessoa possui de lembrar, esquecer, sentir, expressar as experiências, além de representar por meio do exercício de rememoração, as expectativas incutidas no discurso que está sendo articulado através da fala, repleta de intencionalidade. De acordo com Paul Ricoeur memória e esquecimento não estão em lados opostos, como se costuma pensar, pois como seria possível lembrar do “esquecimento se esquecêssemos verdadeiramente?” (RICOEUR, 2007, p. 111) Problematizar o esquecimento se mostra fundamental nesse



momento onde as memórias traumáticas dos impactos da Segunda Guerra Mundial e da Campanha de Nacionalização estão colidindo com as perspectivas de modernidade, pautadas pela noção de progresso e na expectativa de futuro, onde mais uma vez a escola é tratada como instituição fundamental para implementar noções que promoveriam transformações.

Nessa perspectiva é possível pensar que a própria escolha do nome da “nova” escola (Grupo Escolar Professor João Widemann), oficializado em 1957, está envolta de questionamentos, já que de maneira até então inexplicável, assume o nome de um imigrante alemão, que não era nativo da comunidade escolar, além de pouco conhecido no âmbito municipal e estadual, o que parece inicialmente ir na contramão dos ideais que se tentou incutir nos anos anteriores, considerados patrióticos. O jornal de Blumenau *A Nação*, noticiou em 25 de setembro de 1955⁷ que o governador de Santa Catarina, Irineu Bornhausen esteve na cidade no dia anterior para “presidir as solenidades de inauguração da ‘Casa do Colono’ e do lançamento da pedra fundamental do Grupo Escolar Estadual no bairro de Itoupava Norte.” Em 1957, outro governador vem até a cidade para inaugurar a obra prometida: “sr. Governador do Estado, Dr. Jorge Lacerda, sua comitiva, serão entregues a mocidade blumenauense o Grupo Escolar ‘PROFESSOR JOÃO WIDEMANN’ localizado em Itoupava Norte.”⁸

É possível perceber que o primeiro anúncio não apresentou a escola com um nome diferente, apenas destacou que seria um grupo escolar estadual. Em um documento encontrado no acervo escolar, intitulado como “Ata de Lançamento da Pedra Fundamental da escola”⁹, também não existe qualquer registro da mudança do nome, sendo apenas observado que a escola existente no local anteriormente era mantida e tinha sido fundada pela Comunidade Escolar de Itoupava Norte. Já no dia da inauguração, a escola é chamada de Professor João Widemann, mas continuou a não existir qualquer esclarecimento dos motivos dessa escolha. Apresento, então, algumas perguntas: por que trocar o nome da escola? A quem interessava fazer lembrar e oficializar na memória da comunidade, da cidade, o nome desse professor?

Não foi encontrado qualquer registro que vinculasse esse professor como uma figura pública reconhecida, tendo sua história superficialmente reduzida a um professor que se aposentou em 1937¹⁰ e faleceu sendo funcionário da Empresa de Tecelagem Kuehnrich,

⁷ *A Nação*. Grandes melhoramentos públicos inaugurados ontem em Blumenau. Ano XI, nº 216, 25 set 1955, p. 2.

⁸ *Cidade de Blumenau*. Ponte “Adolfo Konder”: demonstração da capacidade técnica administrativa e financeira de Blumenau. Ano XXXIV, nº 138, 1 dez 1957, p. 3.

⁹ Documento pertencente ao acervo arquivado na atual Escola de Educação Básica Professor João Widemann.

¹⁰ Essa informação se encontra descrita na agenda escolar do ano de 2017 da Escola de Educação Básica Professor João Widemann sendo considerada parte da biografia do professor João Widemann.



localizada no bairro Itoupava Norte, em 1947. O que não faz parte das memórias consideradas oficiais sobre esse professor é que ele foi publicamente censurado em sua ficha funcional, em 17 de janeiro de 1936¹¹, por ter falado em alemão com os estudantes na presença do inspetor Celso Rila, que considerou o professor como alguém que fazia pouco esforço para ensinar a língua nacional. No ano seguinte, João Widemann foi exonerado, segundo os registros funcionais, a pedido, do cargo de professor da Escola Pública Itoupava Norte, ficando seu assentamento funcional sem mais registros.

Perante esse cenário, que se configura como parte dos efeitos da campanha de nacionalização, outras indagações seriam pertinentes como: quais teriam sido os impactos dessa denúncia no cotidiano escolar? De que forma a escola continuou a conduzir seus trabalhos após essa exoneração? Como a figura do professor foi construída na memória da comunidade escolar? Por que se consolidou a imagem de um professor aposentado, se ocorreu um processo de exoneração? Seria possível pensar que oficializar a escola com esse nome, teria sido uma forma de preservar uma cultura política que desejava, mesmo anos mais tarde, reimprimir seus valores? Se tratou de uma manifestação de resistência devido ao impacto das imposições e controles impostos pelo governo nacionalizador?

De acordo com os documentos até o momento pesquisados e analisados preliminarmente, a “nova” escola, inaugurada na manhã do dia 01 de dezembro de 1957¹², foi revestida com o discurso da modernidade que associava a construção de um novo prédio escolar com a busca do progresso que estava tornando Blumenau uma cidade em pleno desenvolvimento.

O historiador François Hartog argumenta que a modernidade adquiri folego com os acontecimentos catastróficos do século XX e o futuro ainda vigora como tábua de salvação perante a negação do passado. Porém, não deixa de apontar que o fenômeno presentista já está sendo articulado como um novo regime de historicidade.

Assim, a despeito da catástrofe e por causa da impossibilidade de enfrentar o que viera de acontecer durante a guerra, e também por causa das várias estratégias de amnésia pessoal ou coletiva, o regime moderno de historicidade começou de novo a atuar muito bem. Palavras-chave como reconstrução, modernização, planificação, competição. Em suma, o Progresso se apresentava como uma aceleração da aceleração anterior. (HARTOG, 2003, p. 148)

¹¹ Assentamento Funcional. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina – APESC. p. 363.

¹² *A Nação*. Calorosa e festiva recepção teve ontem o governador Jorge Lacerda. Ano XII, nº270, 1 dez 1957.



Outros aspectos nas investigações da Escola Pública de Itoupava Norte demonstram que o futuro é compreendido por meio de um ideal de progresso, um horizonte de expectativa que passa a definir as condutas do cotidiano desencadeando o que Hartog conceituou de movimento futurista. Os jornais locais noticiaram a criação do Grupo Escolar Professor João Widemann como uma obra grandiosa e modernizadora para a comunidade que estaria ansiosa à espera dessa realização. “Assim sendo, pois, é flagrante e notório que nossa cidade marcha para frente no setor da cultura, cuja a mocidade de hoje deverá, para o futuro, continuar dignificando a nossa raça.”¹³ É possível perceber que o futuro é apontado como uma “marcha para frente”, ou seja, olhar para atrás, para o passado não é o trajeto desejado, mas sim, para frente, adiante, na busca de um tempo que pertence a juventude.

Futurismo deve ser entendido aqui como a denominação do ponto de vista do futuro. Este é o sentido imperativo da ordem do tempo: uma ordem que continua acelerando ou se apresentando como tal. A história é feita então em nome do futuro e deve ser escrita do mesmo modo. O movimento futurista estimulou essa postura ao extremo.” (HARTOG, 2014, p. 140-141)

O futuro, com todas as suas possibilidades, foi comemorado no dia 1 de dezembro de 1957 quando ocorreu a inauguração da nova construção que agora abrigava uma escola de domínio público estadual. A Ata de inauguração da escola¹⁴ registra, incluindo assinaturas, a presença de vários políticos ligados ao município e ao governo do estado, de pessoas consideradas lideranças na comunidade e áreas vizinhas, além de funcionários da escola como, a diretora Traute Haertel, professores/as, e também apresenta aspectos da programação desse acontecimento que mobilizou a cidade e comunidade. O jornal *A Nação* divulgou em 3 de dezembro de 1957¹⁵ a programação daquele momento que envolveu apresentações de crianças da própria escola, isso porque, mesmo durante o período de construção da nova sede, a escola pública de Itoupava Norte não parou de funcionar. O relatório do prefeito daquele ano Frederico Guilherme Busch Jr.¹⁶, também relata o acontecimento destacando que “apraz-me registrar a conclusão e festiva inauguração, {...} do Grupo Escolar de Itoupava Norte, que, desde o início deste ano, vem atendendo a população escolar daquele populoso e progressista bairro.”

Todas essas fontes documentais apresentam vestígios que articulados e por meio de uma narrativa configuram um acontecimento. Portanto, encontrar fatos descritos em um jornal, por

¹³ *Cidade de Blumenau*. 1 dez 1957, p. 3.

¹⁴ A Ata original de inauguração do Grupo Escolar Professor João Widemann encontra-se localizada no acervo da própria escola.

¹⁵ *A Nação*. Alvo de apoteóticas homenagens em Blumenau o governo do Estado. Ano XII, nº271, 3 dez 1957.

¹⁶ Relatório anual do Prefeito Frederico Guilherme Busch Jr.. Instrução Pública. 1957, p. 58. Arquivo Histórico José Ferreira da Silva – AHJFS.



exemplo, não determina que assim aconteceu naquele presente. Segundo as análises de François Dosse (2013) o acontecimento não é estático, imutável e não deve ser tomado como previsível. Ele é como se narra, ou seja, “captado na sua narrativa” (DOSSE, 2013, p. 336) tendo o historiador maneiras de encontrar sentido para o acontecimento através de suas reflexões, que não podem ser assumidas como verdade, mas sim, possibilidades. “O essencial do acontecimento está, na realidade, no seu vestígio, naquilo que ele se torna, de maneira não linear no interior dos múltiplos ecos de seu só-depois [après-coup].” (DOSSE, 2013, p. 339)

Essas e outras comemorações, que marcaram a história de Blumenau, envoltas por ideais modernizadores da sociedade brasileira, implantados no pós-guerra, foram essenciais para a constituição de uma memória tida como oficial, que buscava camuflar suas questões étnicas e ampliar o contato da cidade com o restante do estado e do país, com a intenção de desconstruir a noção de isolamento, que por muito tempo foi utilizada para justificar a manutenção das tradições germânicas em detrimento da cultura nacional.

Referências

BENITO, Agustín Escolano. **A Escola como Cultura: experiência, memória e arqueologia.** Campinas/SP: Alínea, 2017.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre.; SIRINELLI, Jean François. (Org.). **Para uma história cultural.** Lisboa: Estampa, 1998.

Centenário de Blumenau: 1850–2 de setembro –1950, Edição da comissão de festejos.

DA SILVA, Cristiane Bereta. História Nacional e a construção do “espírito brasileiro” (Santa Catarina - décadas de 1930 e 1940). In:_____ (org). **Educar para a Nação: cultura política, nacionalização e ensino de História nas décadas de 1930 e 1940.** Curitiba: CRV, 2014, p. 19-42.

DOSSE, François. **Renascimento do acontecimento: um desafio para o historiador: entre Esfinge e Fênix.** São Paulo: Editora da Unesp, 2013.

HARTOG, François. Tempo, História e a Escrita da História: a ordem do tempo. **Revista de História.** São Paulo: USP, n. 148, p. 9-34, 2003.



HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: presentismo e experiência do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

KRAMER, Johannes; KRAMER, Méri Frotscher (orgs). **Crônica do vilarejo de Itoupava Seca**: Altona desde a origem até a incorporação à área urbana de Blumenau. Blumenau: Edifurb, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-RJ, 2006.

LEVI, Giovanni. Introdução. In: **A herança imaterial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. P. 43-52.

LUNA, José Marcelo Freitas de. **O português na Escola Alemã de Blumenau**: da formação à extinção de uma prática. Itajaí: Ed. da Univali; Blumenau: Ed. Furb, 2000.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007.



Políticas de Memórias do Caldeirão da Santa Cruz do Deserto e sua inserção no Ensino de História

Autora: Antônia Lucivânia da Silva

Co-autora: Paula Cristiane de Lyra Santos

1. Introdução:

Buscamos tratar das políticas de memórias relacionadas a uma comunidade chamada Caldeirão da Santa Cruz do Deserto, e para tanto, recorreremos ao conceito de memória entendendo-a como resultado de uma construção social coletiva, ainda que haja memórias narradas por cada indivíduo. De acordo com Halbwachs (1990), mesmo as memórias dos indivíduos são coletivas, pois ninguém lembra sozinho. Há sempre uma relação com um coletivo, visto que as lembranças dos indivíduos se apoiam nas memórias de outros sujeitos ou grupos.

A memória não é fixa, sendo ressignificada pelos sujeitos que lembram, a partir de suas experiências vividas ou vividas por outros com quem se identificam, de modo que a memória vai sendo transformada ao longo de suas vivências conferindo-a novos significados.

Essas transformações da memória podem se dar de forma planejada ou não. No caso do tema abordado neste artigo, trata-se tanto de memórias não programadas com intenção politicamente organizada, como é o caso das memórias dos que moraram em Caldeirão, como também das memórias planejadas, a partir de um lugar de poder institucional, entre estas a memória que era divulgada na imprensa e por meio do relatório do delegado da Ordem Política e Social do Estado do Ceará; a memória construída pela Diocese e Pastoral da Terra através das romarias; e a memória política instituída pelo tombamento do Caldeirão em 2005.

Para tratar dos silêncios e dos esquecimentos, recorreremos ao estudo teórico de Pollak (1989) na tentativa de entender os processos de instituição de esquecimento das memórias do Caldeirão, principalmente de seus moradores, que não contemplavam os interesses do Estado, da Igreja e dos latifundiários.

Buscando interligar a discussão de memória com patrimônio cultural e ensino de História, recorreremos a Oliveira (2016), para quem o conceito de patrimônio cultural está para além do tangível e do que é reconhecido por meio de tombamento ou registro, entendendo a educação patrimonial como possibilidade de educar através dos sentidos, das emoções que o



patrimônio cultural pode despertar, sem, no entanto abandonar a perspectivas da criticidade e da reflexão dos conceitos da história.

2. Narrativa do Caldeirão - Caldeirão visto como um problema social

O Caldeirão da Santa Cruz do Deserto foi uma comunidade rural no município de Crato, ao Sul do Ceará, conduzida por um beato seguidor do Padre Cícero, José Lourenço Gomes da Silva, de origem paraibana, situada no tempo entre os anos de 1926 a 1936.

José Lourenço chegou ao Juazeiro em 1890 à procura de sua família que havia se deslocado para Juazeiro do Norte em decorrência da divulgação do “milagre” da hóstia, fato protagonizado pelo Padre Cícero e a Beata Maria de Araújo no ano de 1889, quando no momento em que esta recebeu a comunhão, a hóstia se transformou em sangue em sua boca, sendo este fato interpretado e divulgado como um milagre, o que atraiu a vinda de pessoas de outros estados para esta localidade.

Lourenço ao chegar a esta terra se sentiu atraído pelos ensinamentos do Padre Cícero passando a se dedicar a religião a ponto de estabelecer uma relação de confiança chegando o Padre a recomendar que este arrendasse terras em Crato, para que lá pudesse trabalhar juntamente com homens e mulheres que vinham ao Juazeiro em busca de melhorias.

Desta feita, arrendou terras no Sítio Baixa Dantas no ano de 1894 lá permanecendo até o ano de 1926, ocasião em que o proprietário João de Brito vendeu a terra, tendo o Beato com seus liderados que desocuparem a propriedade. Saindo sem indenização pelas benfeitorias realizadas na propriedade, foi orientado pelo Padre Cícero a se instalar com sua gente, nas terras do Caldeirão, tendo que dar início a construção de casas, açudes e plantações.

Com trabalho coletivo a comunidade prosperou chegando a produzir o suficiente para a sobrevivência de todos que lá habitavam que eram, segundo Cordeiro (2013), aproximadamente 1700 pessoas. Organizavam-se seguindo os princípios do trabalho coletivo onde “nada era de ninguém e tudo era de todos” (RAMOS, 2005, p. 112), tendo seu cotidiano marcado pelo trabalho e oração, liderados pelo Beato que se destacava por ser hábil em manter boas relações com os de fora da comunidade, chegando a alimentar, conforme Figueiredo (2006) cerca de 500 pessoas de fora no período da seca de 1932.

A vida seguia sem graves incidentes, porém vale destacar que em 1930 o movimento político que conduziu Vargas à presidência da República no Brasil, chegou a invadir o sítio à procura de armas, pois havia sido informado de que se tratava de um ajuntamento comunista e



que possuíam armas, o que não foi constatado pelos invasores. Entretanto, em épocas anteriores, na primeira experiência comunitária em Baixa Dantas, alguns episódios quebraram a rotina da comunidade, como em 1914, por ocasião da *Sedição de Juazeiro*,¹ episódio do qual o Beato e sua gente não teve participação armada, mas enviavam mantimentos à resistência de Juazeiro, homens ligados às forças governistas invadiram o Sítio Baixa Dantas provocando alguns prejuízos.

Outro fato mais intenso foi o de 1923, em decorrência de denúncias de que em Baixa Dantas estariam adorando a um boi de nome Mansinho,² que culminou em repressão dirigida por Floro Bartolomeu, então deputado aliado político do Padre Cícero, tendo aquele, ordenado a prisão do Beato e o sacrifício do boi, numa tentativa de provar para seus adversários políticos, que Juazeiro do Norte não era favorável ao fanatismo religioso.

Com o falecimento do legítimo proprietário das terras onde despontou o Caldeirão, o Padre Cícero, as ações contra o Beato e a comunidade por ele liderada passaram a ser mais intensas. Em testamento lavrado no ano de 1923 o Padre Cícero havia deixado esse patrimônio para a Ordem dos Salesianos, que com a morte do padre, passou a ser a legítima dona. Sem a proteção do Padre Cícero, começaram os ataques e a articulação de setores da Igreja Católica, de latifundiários, do governo e da polícia, que fez uso dos jornais para construir diante da sociedade o Caldeirão como um perigo.

Foi intensificado o processo de desqualificação do modelo de vida adotado em Caldeirão, acusados de ser uma ameaça à ordem social estabelecida, ou mesmo, no entender dos desqualificadores, constituir uma célula comunista ou se tornar uma nova Canudos. Recorrendo às acusações que já eram anteriormente lançadas contra o Beato José Lourenço e seus adeptos, seja a de que praticavam o fetichismo religioso, ou de que eram dados a luxúria, foram feitas “investigações” com o intento de comprovar que se tratava de um ajuntamento de fanáticos e criminosos.

4. A primeira versão repressiva de controle do Caldeirão: disputas na construção de uma memória.

¹. Sedição de Juazeiro: Conflito político entre o governador do Estado do Ceará, Marcos Franco Rabelo, contra a oligarquia liderada por Nogueira Acioly, da qual o Padre Cícero e Floro Bartolomeu faziam parte, resultando num conflito armado cuja vitória coube ao Juazeiro do Norte.

². Boi Mansinho: animal pertencente ao Padre Cícero, que foi enviado aos cuidados de José Lourenço, no Sítio Baixa Dantas.



As políticas de perseguição ao Beato e a comunidade por ele liderada foram iniciadas bem antes de sua destruição em 1936. Data de 1934 a ação repressiva contra José Alves de Figueiredo³ por ter escrito um artigo publicado no *Jornal O Povo*, no dia 7 de junho de 1934, cujo título era *O beato José Lourenço e sua ação no Cariri*, rendendo ao autor prisão por esta atitude.

A escrita de Figueiredo, apesar de concordar com a versão detratora de serem o Beato e seus seguidores, fanáticos, “O beato José Lourenço pertence ao número dos verdadeiros fanáticos do Padre Cícero. Ele é daqueles que vêm na figura do velho patriarca alguma coisa mais do que um simples sacerdote” (FIGUEIREDO, 2006, p. 29), tinha teor defensivo, afirmando que o Beato Lourenço,

Em vez, porém, de tomar um timão e, galvanizando-se com um pouco de prestígio espiritual que irradiava do Padre Cícero, ir explorar os incautos, como faziam centenas de espertalhões, José Lourenço lançou mão da enxada e se dirigiu para o campo, preferindo viver honradamente da profissão de agricultor (FIGUEIREDO, 2006, p. 31-32).

Embora tenha escrito com a finalidade de defender a conduta do Beato, as autoridades governamentais e policiais usufruíram da publicação como forma de “comprovação” da “periculosidade” de Caldeirão e da suposta possibilidade de ser uma nova Canudos, enquanto que ao autor, as autoridades decidiram levá-lo a prisão por ter defendido um “criminoso”, segundo o entendimento da polícia e da política da época.

José Alves, ainda sem que este fosse seu propósito, ajudou a reforçar o pensamento do Estado e de quem mais tivesse interesse contra Caldeirão, pois “confirmou” que eram fanáticos afirmando a respeito de Lourenço que “para sua mentalidade de estreitos limites, transbordada por essa figura agigantada, o Padre Cícero é um santo superior a quanto os cânones tenham lançado nos catálogos da Igreja e com essa auréola empolgou seu espírito”. (FIGUEIREDO, 2006, p. 29). No entanto predomina no artigo o rebate à todos os tipos de acusações imputadas ao Beato e pontua os episódios dos quais o mesmo foi vítima, procurando comprovar a sua índole pacífica.

[...] o beato José Lourenço tem sofrido grandes injustiças sendo perseguido várias vezes, como perigoso à ordem. Dotado de um espírito dócil, amigo da paz, dispoendo sempre de agregados, nunca se serviu deles para uma desordem, nunca desrespeitou uma autoridade (FIGUEIREDO, 2006, p.46).

A construção de uma memória desqualificada do Caldeirão ganhou força a partir de 1934 pela ação da imprensa. O jornal *O Povo*, no dia 02 de março de 1935 publicou artigo

3. José Alves de Figueiredo. Foi escritor, boticário, ex-prefeito e intelectual cratense.



intitulado *Os fanáticos do Caldeirão*, que em contraste com o artigo de Figueiredo e das ações repressivas do Estado, pode-se identificar uma disputa pela construção de uma memória no presente dos acontecimentos. A ordem da prisão contra J. A. Figueiredo exemplifica como não haveria espaço para a divulgação de uma versão em prol do Beato, mas contra ele, os que o seguiam, bem como os que ousassem destoar do discurso oficial construído pela Igreja e Estado representado por meio dos políticos e da polícia já marcava o início da construção de uma memória desqualificadora e do silenciamento de outras possibilidades de memória.

À medida que a trama histórica ia acontecendo, o Estado construía uma memória hegemônica acerca dos fatos, com propósito de silenciar memórias dissonantes, tendo os jornais como veículo de divulgação dessa memória oficial. Esta pressão se somou a coerção exercida pela possibilidade da repressão armada e aos poucos se consolidava uma memória sobre os acontecimentos de Caldeirão, se configurando como hegemônica a versão que tratava o Caldeirão como um ajuntamento de fanáticos nocivos a ordem civilizada.

A invasão da comunidade em setembro de 1936, foi uma decisão tomada⁴ por membros da Igreja Católica, do Estado e da Polícia, tendo como protagonistas principais o governador Menezes Pimentel eleito pela Liga Eleitoral Católica; o bispo de Crato, Dom Francisco de Assis Pirez; o chefe de polícia Cordeiro Neto; o deputado Norões Milfont e o Secretário do Estado Andrade Furtado. Durante a invasão, além de parte dos moradores do Caldeirão terem sido conduzidos como prisioneiras até Fortaleza, objetos de uso cotidiano foram levados para esta cidade. Apesar de não terem valor financeiro que justificasse esta apropriação, os objetos tinham o valor simbólico a partir do qual se pôde construir um discurso instituidor, ou reforçador de uma memória desqualificadora.

Eram os objetos “duas cruzes, um estandarte, um turíbulo, duas roupas de culto penitencial, uma espingarda, uma palmatória, uma foice, um machado e uma cadeira” (RAMOS, 2011, p. 367) expostos a visitação e fotografados para divulgação via jornal como suposta prova do atraso e do fanatismo, e enviados ao museu do Ceará em Fortaleza, onde permanecem até o presente. Expropriados e deslocados do seu lugar de origem, foram folclorizados falseando uma realidade imaginária criada a partir das ideologias políticas dos que ocupavam o poder no Estado do Ceará.

⁴ Ver. SIPRIANO, Benedita França, 2014, p. 107. Dissertação de mestrado: Vozes sociais e produção de sentido: a reprodução do beato José Lourenço e do movimento Caldeirão na cobertura do jornal O Povo (1934-1938).



As memórias de moradoras do Caldeirão que se encontravam presas na capital, foram deslocadas para a construção de provas contra o Beato, buscando legitimar a tese do perigo e do fanatismo, posto que as antigas moradoras foram interrogadas e a partir dos interesses da polícia, suas falas enquadradas no discurso jornalístico, o qual afirmou que cerca de 20 mulheres “ que ontem à tarde foram aprisionadas, pretendiam os fanáticos, assaltar as cidades de Joazeiro e Crato para, depois de saquearem bancos e estabelecimentos comerciais, apoderando-se de dinheiro, estabelecerem-se em Caldeirão [...]”.⁵ Trata-se de uma memória norteada por membros do Estado que por seu viés político e ideológico incitaram as memórias das mulheres a serviço da confirmação de uma verdade já esperada pelos entrevistadores.

Quanto ao “espolio de guerra” apropriado pela força militar em setembro de 1936.

Eram utensílios de reza e trabalho, como era de reza e trabalho a grande parte do tempo de quem ali vivia. Estavam no meio de muitos artefatos, como enxadas, pratos, canecos, potes, redes de dormir, oratório, rosários. Funcionavam nas relações cotidianas, como criação e criatura das relações sociais. Se não eram excepcionais, passaram a ser (RAMOS, 2011, p. 367).

Como estratégia de consolidar a memória construída pelo Estado e aniquilar as memórias contrárias que iam sendo divulgadas paralelas à do Estado, o General Góes de Campo Barros produziu o relatório dos acontecimentos de Caldeirão, publicado em 1937, com o título de *A ordem dos penitentes*, no qual constam as fotos dos objetos usurpados, sob as quais constam legendas que se prestam a legitimação de uma memória negativa.

Na construção de uma memória, não bastou apenas exibir as fotos dos objetos no relatório transformado em livro. O autor, para solidificar sua versão e minar as possibilidades de outras narrativas, escreveu legendas que ajudaram a impor uma interpretação. Sob a foto de uma vestimenta do Beato, consta: “sob esta batina, dizem, o sacerdote de Caldeirão desfez muitos casamentos; há quem diga que as divorciadas, quando aprazíveis, passavam a gozar de sua proteção especial” (BARROS, 1937). Abaixo da foto do turíbulo, consta que “torcia, pitorescamente, para o fetichismo os seus conhecimentos do ritual cristão” (BARROS, 1937). Ao apresentar foto de duas foices, instrumentos necessários à lida na agricultura, escreve “nesses dois instrumentos de trabalho apenas tocavam as mãos puras do preto milagroso” (BARROS, 1937).

Importante frisar que nesse trabalho de construção de uma memória conveniente ao Estado, o próprio autor deixa perceber sua resistência em não aceitar qualquer depoimento

5. O POVO, 12/05/01937. IN: SIPRIANO, 2014, p. 139



contrário ao que desejava ouvir. É o caso da legenda do relatório, quando apresenta fotografia de duas moças integrantes de Caldeirão, que foram levadas como prisioneiras à Fortaleza. Reconhece que “são de boa família, e com voz doce e, serena, nos fizeram sentir que o seu protetor era o mais justo dos homens deste mundo; negam, peremptoriamente, tudo que se relaciona com as versões sobre a libidinosidade do seu ídolo” (BARROS, 1937).

Entretanto, Góes de Campos apesar de ter reconhecido a idoneidade das moças, se negou a aceitar os depoimentos como verdadeiros. “É difícil saber com quem está a razão, pois que a fidelidade dos íntimos de Lourenço os leva, naturalmente, a negação sistemática de tudo o que possa prejudicar-lhe a reputação” (BARROS, 1937), pois tal discurso não era conveniente à memória que estava sendo por ele construída, ao passo que o depoimento dado por outras mulheres aprisionadas, conforme *Jornal O Povo*, “as mulheres por serem menos experientes, manifestam-se mais crentes no beato, e o julgam um semi-deus”,⁶ foram bem aceitos, por servirem ao seu ideal memória. Trata-se de uma disputa de memórias ainda no próprio momento dos acontecimentos, embora uma já fosse gestada numa situação de poder, enquanto as outras já nasciam fadadas ao silenciamento cabendo às mesmas operar na clandestinidade.

Outro caso notável dessa operação de fabricação de uma memória contra o Caldeirão pode ser mencionada na divulgação das fotos de três seguidores do Beato mortos no confronto do dia 10 de maio de 1937, na Mata dos Cavalos. Na edição do dia 15 de maio de 1937 o *Jornal O Povo*, exibiu as fotografias dos corpos, como forma de mostrar e exaltar as ações da polícia construindo uma narrativa heroica da força policial, “o capitão José Bezerra lutou muito até não poder mais, porque recebeu uma foçada na nuca, que provocou a exposição da massa encefálica. A morte desse oficial foi uma coisa bárbara”.⁷ Vale destacar que as imagens dos quatro militares, sargento Anacleto, cabo Benigno, soldado Josafa, cap. José Bezerra mortos neste mesmo combate foram poupadas de divulgação no jornal, ao passo que a de seus inimigos foram expostas como demonstração de poder e muito provavelmente como parte da desconsideração do direito dos populares diante do Estado.

5. Memória subversiva ou resistências da memória

⁶. Ver: ALMEIDA, Maria Isabel Medeiros. Dissertação de mestrado. Memória e história: o Caldeirão da Santa Cruz do Deserto na narrativa histórica. PUC-SP, 2011. publicação do jornal em 21 de maio de 1937, jornal O Povo, citado por em sua dissertação p.49.

⁷. O POVO, 11/05/1937. IN: SIPRIANO, 2014, p. 137.



Embora esforços tenham sido feitos para silenciar outras memórias, diferentes narrativas dos fatos continuaram operando ao longo de décadas, apesar de não terem espaço para se fazerem públicas.

O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas (POLLAK, 1989, p. 3).

As memórias dissidentes das quais fala Pollak, foram mantidas por remanescentes e contemporâneos sendo repassadas pela oralidade nos espaços privados ou em algumas ocasiões se fazendo públicas através de cordéis,

Dessa forma, constata-se que o apagamento e a desqualificação da comunidade e do beato não ocorreram de forma efetiva. Mesmo que, em um primeiro momento, o cordel elaborado por José Bernardo não tenha atingido um público maior, a obra foi difundida para aqueles que viviam na região do Cariri. E esses leitores, oralmente, passavam adiante o legado da comunidade de seu líder. (ALMEIDA, 2011, p. 103).

Todavia, conforme Santos (2012), que também cita a existência de um cordel em favor do beato, escrito no ano de 1935 por José Bernardo, proprietário da tipografia São Francisco, em Juazeiro do Norte, houve um silenciamento, “ao ponto de não termos seguramente, pelo menos em nossa catalogação, nenhum cordel sobre o beato José Lourenço ou Caldeirão, que seja posterior a 1938 e anterior a 1970” (SANTOS, 2012, p. 53), sendo esse silêncio rompido no início da década de 1970 com um cordel escrito por Abraão Batista, intitulado a história do beato José Lourenço e o boi Mansinho.

Essas memórias dissonantes da veiculada pelos órgãos do poder governamental atuaram nos bastidores num lento trabalho subversivo até a década de 1980, quando estudiosos começaram uma busca pelos remanescentes a fim de dar voz a outras memórias, dentre eles o cineasta Rosemberg Cariry que entrevistou diversos remanescentes.

Em entrevista concedida por este cineasta no ano de 2017, falou das dificuldades de ter acesso a essas memórias subterrâneas, que não estavam registradas. Subsistiam apenas na memória dos remanescentes.

Nós fomos chegando pouco a pouco às pessoas que eram remanescentes daquele terreno. No primeiro momento estavam todos muito afastados de tudo e muito desconfiados e não queriam falar. [...] Todos eles tinham um certo receio de falar. Eles achavam que os algozes ainda estavam vivos e que poderiam vir ainda represália, tamanha foi a perseguição tamanha, foi a brutalidade e a injustiça cometida.⁸

8. Entrevista concedida por Rosemberg Cariry no ano de 2017.



O receio dos remanescentes provocado pelas políticas de perseguição mostra como “tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e que dominam as sociedades históricas” (NORA, 1993, p. 368). Porém aos poucos aqueles que guardavam a memória dos tempos vividos em Caldeirão foram sendo reveladas aos pesquisadores e o assunto deixando de ser tabu, ganhando espaço na academia e sendo utilizado como sinônimo de luta e resistência.

7. Políticas de memória do Caldeirão

O Caldeirão desde meados da década de 1970 veio ganhando força a ponto de serem criadas políticas de memória para lembrá-lo. Em 2002 a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará aprovou a criação do dia estadual em memória do Caldeirão, 10 de setembro.

Para Nora, “a memória é o antídoto para o esquecimento” (NORA, 1993, p. 378). Então podemos enxergar as políticas do início do século XXI criadas pelo Estado, a exemplo do tombamento como patrimônio Cultural em 2005 ou pela Igreja a partir do ano 2000, com a romaria ao Caldeirão, como políticas de memória não mais de esquecimento, mas de lembrança positiva e quem sabe até uma memória romantizada silenciadora de conflitos.

Porém vale destacar que apesar das idealizações da memória no presente, houve resquícios de conflitos do passado no momento a criação da romaria, proposta pela Pastoral da Terra. Conforme entrevista concedida por Angelita Maciel, em maio de 2018, diante da proposta da Pastoral, de que na passagem do milênio a Diocese pedisse perdão por ter apoiado o massacre de Caldeirão, a Diocese não proibiu a romaria, mas não fez pedido de desculpa e sugeriu que a romaria fosse feita oficialmente enquanto Pastoral da Terra. Entretanto, atualmente a Diocese de Crato já reconhece Caldeirão como santuário das missões, o que na visão de Angelita, é mais que um pedido de desculpas.

Lembrando Certeau (2005) podemos nos referir a atual memória do Caldeirão construída por membros da Diocese do Crato, como a beleza do morto. A romantização do Caldeirão porque este já não existe. O que há é apenas uma memória e as ruínas de um passado romantizado ofuscando o conflito, ressaltando apenas parte do passado.

Com o tombamento, o passado é valorizado, porém a partir dos interesses do presente. “a memória tem o objetivo de remontar um tempo que passou. Ela evoca o passado” (LIRA BARROS, 2013, p. 75), mas esse passado é apropriado pelas demandas atuais, selecionando o



que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido. Apesar da valorização, “a memória edita os eventos que são arquivados, enfatiza determinadas nuances do passado em detrimento de outras” (LIRA BARROS, 2013, p. 77).

Mesmo com a política de memória implementada pelo Estado através do tombamento pela Secretaria de Cultura em 2005, ainda há profundo desconhecimento por parte da população e das escolas de educação básica das questões relativas ao Caldeirão. Em salas de aulas, quando interrogados acerca do Beato Lourenço e do Caldeirão, raramente alguém afirma ter ouvido falar, o que nos leva a deduzir que a patrimonialização ainda não tem contribuído para fazer essa história integrar o currículo escolar.

Mesmo com a ampliação do que se pensa como sendo patrimônio cultural e com uma concepção da necessidade de desenvolver práticas de educação patrimonial, essas ações ainda não acontecem ou são insuficientes, mantendo as pessoas afastadas do patrimônio cultural.

8. O ensino de História: o Caldeirão e a educação patrimonial

Oliveira (2016) afirma que o tema patrimônio cultural consta nos currículos de quase todos os estados do Brasil. Para ele, o contato com o patrimônio cultural permite acessar outras temporalidades, sendo, portanto, a educação patrimonial uma estratégia facilitadora da aprendizagem da disciplina de História. Concordamos com Oliveira quanto à validade da “educação dos sentidos” (OLIVEIRA, 2016), do seu potencial para possibilitar a compreensão dos conceitos dessa disciplina. Educar pelas sensibilidades para que o patrimônio possa despertar na tentativa de dar um sentido ao conhecimento, conceber uma materialidade às ideias abstratas que permeiam os conteúdos de História.

A educação patrimonial pode despertar “sentimentos que poderão fazer vê-los com outros olhos as antigas construções, as produções e manifestações culturais singulares, retirando-lhes qualquer véu mistificador” (OLIVEIRA, 2016, p. 183), promovendo uma ampliação do conhecimento conceitual dos alunos e criando novas relações com os bens patrimoniais. Neste caso, direcionamos para o bem patrimonial Caldeirão com seu potencial formador, através do qual os estudantes podem acessar o passado por meio dos suportes de memória, ou lugar de memória (NORA, 1993) que integram o espaço Caldeirão.

Em visitas de campo podem ser problematizados os resquícios materiais lá presentes como portas de entrada para o passado. O contato com os suportes de memória podem suscitar interrogações dos alunos, desde que um pouco do tema já tenha sido trabalhado previamente,



construindo uma cadeia de sentido para os conceitos de patrimônio, memória, silenciamento, permanência, registro, tombamento, entre outros. E mesmo sobre a trajetória da comunidade que lá viveu, ainda se pode perceber a proximidade da História, visto que os sujeitos evocados na narrativa histórica, se situaram no espaço geográfico em que os alunos vivem.

Com base em experiências de educação patrimonial realizadas na educação básica, tendo o Caldeirão como espaço visitado, podemos constatar uma maior compreensão e o surgimento de indagações que não surgiam nas aulas teóricas no espaço escolar. Informações já trabalhadas em sala, não tinham sido internalizadas pelos educandos, que ao se deparar com o lugar de memória, faziam perguntas que imaginávamos que já tivessem sido compreendidas por todos, uma vez que para nós docentes eram questões fáceis, mas que para eles, não haviam feito sentido nenhum, a não ser quando entraram em contato com a materialização do conteúdo representado pelo patrimônio lá presente, o espaço do Caldeirão com seus resquícios materiais.

Considerações finais

Entendemos que as tentativas de trazer a história e as memórias do Caldeirão são válidas, entretanto é necessária reflexão acerca das políticas instituídas e as apropriações desse passado, buscando perceber a quem interessa cada memória construída no passado e no presente, que aspectos do passado está sendo lembrado ou esquecido, ou mesmo que passado está sendo construído no presente.

É preciso também pensar que “o esforço em lembrar o passado deve ocorrer para esclarecê-lo às novas gerações” (LIRA BARROS, 2013, p. 80-81), principalmente por meio da educação patrimonial como estratégia de ensino na busca de aproximar a história geral do contexto local e, sobretudo, adotar uma visão crítica acerca da História, das políticas de memória e do patrimônio cultural, no esforço intelectual de perceber as relações de poder e disputas por trás das políticas de memórias.

BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, Maria Isabel Medeiros. Memória e história: o Caldeirão da Santa Cruz do Deserto na narrativa histórica. São Paulo: PUC, 2011. Dissertação de mestrado.

BARROS, José Góes de Campos. A ordem dos penitentes: exposição. Fortaleza-CE: Imprensa Oficial, 1937.

SANTOS, Ana Cláudia Veras. Representações do Caldeirão do Beato José Lourenço na literatura de cordel. Leituras comparativas. Fortaleza-CE: UFC, 2012. Dissertação de mestrado.



LIRA BARROS, Aretha Ludmilla Pacheco. O Caldeirão da Santa Cruz do Deserto: diálogos entre literatura, história e memória. São Cristóvão: UFS, 2013. Dissertação de mestrado.

CERTEAU, Michel de. A cultura no plural. 4. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2005.

FIGUEIREDO, José Alves de. O beato José Lourenço e sua ação no Cariri. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, 2006.

HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva. São Paulo: Revista dos tribunais LTDA, 1990.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. São Paulo: PUC, 1993.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. O patrimônio cultural e os livros didáticos de história ou de como se constrói o sentimento de pertencimento- 200-2015. São Paulo: PUC, 2016.

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

RAMOS, Francisco Régis Lopes. A peleja do tempo nas memórias do Caldeirão. Cadernos do CEOM - Ano 18, n. 21 – 2005, Museus: pesquisa, acervo, comunicação.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. Objetos do Caldeirão: museu, memória e cultura material (1936-1997). Est. Hist., Rio de Janeiro, vol. 24, nº 48, p. 366-384, julho-dezembro de 2011.

SIPRIANO, Benedita França. Vozes sociais e produção de sentido: a reprodução do beato José Lourenço e do movimento Caldeirão na cobertura do jornal O Povo (1934-1938). Fortaleza-CE: UECE, 2014. Dissertação de mestrado.

CORDEIRO, Sávio Domingos. Um beato líder: narrativas memoráveis do Caldeirão. 2. ed. Rio de Janeiro: Kelps, 2013.

ENTREVISTAS

Entrevista concedida por Rosemberg Cariry em dezembro de 2017 na cidade de Barbalha-CE.

Entrevista concedida em maio de 2018 na cidade de Juazeiro do Norte-CE, por Angelita Maciel, integrante da Pastoral da Terra e organizadora da romaria.



Outras Memórias Possíveis¹

Antônio Carlos Siqueira Dutra

Buscar as vozes de velhos, moradores da cidade de Juiz de Fora, ouvir e estabelecer diálogo interpretativo com suas falas estão entre os objetivos desse projeto de pesquisa, que se inspira nas indicações deixadas por Ecléa Bosi em suas obras *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*; *O Tempo Vivo da Memória* e *Velhos Amigos*. Este trabalho tem como um dos seus principais referenciais teóricos a obra de Walter Benjamin, com especial atenção aos escritos relacionados à história, à memória e ao esquecimento e às suas observações sobre as cidades.

Considerando a possibilidade de extensão deste texto, opto por apresentar fragmentos de uma entrevista com Dona Geralda Caetana da Silva. A entrevista aconteceu no dia primeiro de setembro de 2016, dentro do conjunto de entrevistas realizadas em parceria com o Departamento de Memória da Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage – Funalfa, que, em Juiz de Fora, tem a atribuição de Secretaria de Cultura.

Dona Geralda Caetano da Silva, mulher, negra e idosa, entrevistada a partir da indicação de representantes do movimento negro local, narra sua vida em uma tarde ensolarada em sua casa na parte alta do Bairro Santa Luzia. Aquele mesmo local de onde presenciou a transformação da cidade ocorrida no tempo do seu viver.

Nas teses sobre a história, mais precisamente na segunda tese sobre a história, Benjamin apresenta uma sequência de perguntas, dentre elas, destaco a indagação: “Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?” Evidencia-se claramente aqui o reforço do seu conceito de histórias dos vencedores. A terceira tese é aberta com a seguinte frase: “o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”. Aqui também outro reforço da defesa apresentada de que tudo que é vida pertence à história, pertence à constelação, como imagina Benjamin que a história se configura. Avançando em espiral, com idas e vindas e não numa evolução linear com seta diretiva para o

¹ Este texto reflete o andamento da pesquisa intitulada “Outras Memórias Possíveis”, realizada dentro do processo de doutoramento em educação realizado junto ao PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Como pesquisador estou filiado ao grupo de pesquisa Cronos, coordenado pela professora Doutora Sonia Regina Miranda, que é também minha orientadora no doutorado.



progresso, progresso que Benjamin nem sempre avalia como benéfico. Considera que os avanços dos mais simples até aqueles mais sofisticados e elaborados das ciências e das sociedades, se não alcançados por toda a humanidade, são, no mínimo, questionáveis e guardam certo grau de perversidade. Assim fica evidente que seu olhar se volta com muita intensidade para os menores, os pequenos, para os farrapos e os fragmentos. Isso é claramente perceptível e recorrente em sua obra.

Walter Benjamin aponta que a poesia e as artes costumam antecipar os temas que a ciência ainda tratará. Os poetas têm a capacidade de olhar e interpretar o mundo e suas organizações.

Nessa lógica, apresento fragmentos da obra de poetas que enxergam também nos homens mais simples capacidade para participar da constelação da história.

Coleção de cacos

Já não coleciono selos (...)

E toda gente coleciona
os mesmos pedacinhos de papel.
Agora coleciono cacos de louça
quebrada há muito tempo.
Cacos novos não servem.
Branco também não.
Têm de ser coloridos e vetustos,
desenterrados — faço questão — da horta. (...)

O caco vem da terra como fruto
a me aguardar, segredo
que morta cozinheira ali depôs
para que um dia eu o desvendasse.
Lavar, lavar com mãos impacientes
um ouro desprezado
por todos da família..(...) (Carlos Drummond de Andrade)

Os pedacinhos de louças enterrados na horta podem se mostrar muito reveladores. Os fragmentos da vida do homem comum podem se estabelecer nos espaços livres, nos hiatos entre as estrelas que já participam da constelação como Benjamin percebe a história.

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo. (...)



Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes. (...)

Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos.
como as boas moscas... (Manoel de Barros)

Aqui o poeta fala de sua aptidão para olhar o menor, o pequeno, o ínfimo, o insignificante. Mais um intertexto expressivo, em contato direto com Benjamin. Mais uma bela composição de palavras para ajudar a direção do olhar. Assim como o poeta confessa só usar as palavras para compor silêncios, sugiro usar a poesia para auxiliar na investigação dos silêncios e dos silenciados. Sugiro a lente da poesia para encarar os silenciadores.

(In) memória

De cacos, de buracos

de hiatos e de vácuos

de elipses, psius

faz-se, desfaz-se, faz-se

uma incorpórea face,

resumo do existido. (Carlos Drummond de Andrade)

Não é evidente uma clara aproximação desse poema com o conceito Benjaminiano de História como constelação? Entre estrelas há espaços que podem, ou não, ser preenchidos; para Drummond “de buracos, cacos e outras imperfeições faz-se o resumo do existido”. Nesse excepcional poema há uma conversa direta também com o pensamento de Ecléa Bosi. Benjaminiana declarada, sua obra acadêmica, habitada de poesia, fala de velhos esquecidos e silenciados. Ecléa se contrapõe à ideia de que a narrativa, assim como o resumo do existido de Drummond, é inválida por possuir hiatos e buracos e se manifesta com um retumbante não discordante: NÃO! Para ela nada mais esburacado e sem total comprovação do que a história oficial.

A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da história oficial. Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar a história de sua vida. (Bosi, 1994 p. 37)

Como já dito, Benjamin sugere que a poesia e os poetas podem antecipar assuntos ainda não tratados pelas ciências. Alguns poetas possuem a sensibilidade de perceber as condições diferenciadas em que vivem os homens. A cidade que pode ser lida como um texto, apreciada como um desenho riscado em cima de outro, e de outro, guarda muitas histórias que se



acotovelam, como que disputando espaço, assim como fazem as pessoas em uma via cheia, histórias que desejam ser contadas

Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo da convergência dos muitos planos do nosso passado. Como transmitiríamos a nossos filhos o que foi a outra cidade, soterrada embaixo da atual, se não existiram mais as velhas casas, as árvores, os muros e os rios de outrora? (Bosi, 1994 p.413)

Benjamin me autoriza a olhar o mundo assim, Benjamin me permite recorrer à poesia. Ele quer trabalhar com os farrapos, ele quer olhar aquilo para o qual ninguém quer voltar os olhos. Benjamin me autoriza quando diz que tudo que é vida é pertencente à história.

Fixo a direção do olhar nas narrativas dos sujeitos simples de vidas ordinárias, muitos já convencidos da inexpressividade de sua colaboração e de sua história pelos eficientes mecanismos de silenciamento e invisibilidade. Inspiro-me em Benjamin e Ecléa Bosi. Vou buscar a voz dos velhos, ouvi-las e registrá-las, procurar interpretá-las. Essas narrativas, com certeza, são potentes para compreender o funcionamento da sociedade e para desnaturalizar a morte das histórias com a morte do corpo onde moraram por muitos anos. Essas potentes histórias se evaporam por absoluta falta de escuta e olhar. Por vezes, morrem antes de seus autores.

Mas haverá alguém para recolher os despojos da cidade para os quais ninguém volta os olhos e o vento dispersa.

Os depoimentos estão povoados de coisas perdidas que se daria de tudo para encontrar quando nos abandonam, sumindo em fundos insondáveis de armários ou nas fendas do assoalho, e nos deixam à sua procura pelo resto da vida. (Bosi, 2003 p. 29)

Na busca do relato do vivido no olhar do dono da história, há de se cumprir as indicações de Benjamin. Interpretar não somente o lembrado. O que é esquecido tem valor e peso. “A memória é um cabedal infinito do qual registramos um fragmento”. Cabe-nos interpretar tanto lembrança quanto esquecimento.

A memória é sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo.

O Tempo não flui uniformemente, o homem tornou o tempo humano em cada sociedade. Cada classe o vive diferentemente, assim como cada pessoa.

Existe a noite serena da criança, a noite profunda e breve do trabalhador, a noite infinita do doente, a noite pontilhada do perseguido. (Bosi, 2003 p. 53)

Amparada pelos princípios defendidos por Benjamin, Ecléa Bosi indaga sobre o sentido do trabalho com a memória: “Será o resgate da memória como que uma história alternativa? Ou será um método diverso de abordar a História, que complementa as fontes escritas”?



A busca de algumas vozes do passado há de permitir o delicado trabalho da rememoração. Em *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin utiliza o leque como símbolo da memória. Nesta alegoria, o leque não se abre e não se mostra de uma só vez, assim como também não é possível perceber todos os segredos que guardam suas dobras. Uma pequena ruga no tecido, uma mínima fissura em suas hastes podem ser responsáveis por ocultar um detalhe mais importante do que, a princípio, nos sugere todo o leque.

“Quem alguma vez começou a abrir o leque da memória não alcança jamais o fim de seus segmentos; não se satisfaz com nenhuma imagem, porque descobriu que o leque pode desdobrar-se e que a verdade reside entre as dobras”.

Dona Geralda Caetano da Silva

Nasceu na cidade de Mercês, na Zona da Mata Mineira, onde viveu a infância e a juventude. Diz não ter saudades nenhuma dos tempos em que morou naquela cidade.

Dona Geralda que, na ocasião da entrevista, declarou ter 87 anos, se dispôs nesse dia a narrar a vida, as lembranças do vivido. Falou da fazenda na cidade de Mercês, onde ela, junto à mãe, ao pai e cinco irmãos, morava em uma casa simples, casa de pau a pique. Tipo de construção também conhecida como casa de sopapo, por ter as paredes erguidas a partir de pilares de finas toras de árvores nas quais se fixa um trançado de taquara (bambu). Os vazios são preenchidos por barro lançado em golpes de mão em direção à estrutura de madeira e bambu.

“Tinha uma casa na fazenda. Essas casas de quatro, como é que é? De quatro esteio. De sopapo. (riso) Era casa de sopapo. Tinha coberta de sapé. Coberta de sapé. Era até uma casa de chão, era até uma casa muito limpa. Eu sempre gostei de casa limpa, você entendeu? (...) E, era coité que tinha (...) e tudo. Era coité, que nós comia no coité e ia lá no ribeirão e lavava aqueles coité, e trazia e limpava aquela mesa assim, da minha mãe. Debruçava aqueles coité todo dia.”

Olhando para o mundo e o vendo tão diferente para umas pessoas e para outras, ela relata que não tinha revolta, mas que desejava que, no futuro, sua vida fosse diferente. Seus sonhos e desejos eram simples e poucos: uma casa onde não se comesse nas cuias de coité, que houvesse cama com colchão, colcha para poder deixar a cama feita e arrumada com beleza durante o dia e coberta para todos dormirem à noite. Mas, naquela realidade, isso era sonho distante e de difícil concretização. Tanto que, no futuro, se sente realizada quando muda para uma casa de dois cômodos no meio do grande pasto que era o alto da Cachoeirinha, hoje Bairro



de Santa Luzia, em Juiz de Fora. A casa foi construída pelo marido e, ao longo dos anos, foi crescendo por meio de puxadinhos.

“Eu pensava comigo assim: o dia que eu tiver a minha casa, eu não vou ter a minha casa assim desse tipo. Eu vou ter a minha casa. A casa da minha mãe era uma casa de pau a pique, era uma casa de pau a pique, essas camas de tarimba, eu dormia numa esteira de palha de bananeira, minha mãe fazia esteira de palha de bananeira e punha pra gente dormir. Não tinha uma cobertura direito. Era pobre mesmo e tudo. Eu ficava pensando comigo assim: quando eu tiver a minha casa nova, eu não vou ter a minha casa assim. Eu vou ter uma colcha pra poder por na minha cama, uma cobertura direita pra cobrir eu vou ter. Graças a Deus, na minha casa eu tenho. Graças a Deus.”

Cama bem-arrumada e casa limpa parecem ter se fixado nos seus desejos e suas práticas.

Em seu relato, poucas vezes Dona Geralda deixa transparecer ressentimento, revolta ou mágoa da vida ou das pessoas. Mas as lembranças do passado cheio de privações mexeram com ela para sempre.

O ressentimento parece não habitá-la, mas algumas lembranças a fazem mudar o tom da voz, a ênfase e a empregar a ironia para narrar como viveu. Fica bem claro que o sonho, sonho mesmo, de viver em Juiz de Fora foi construído a partir da percepção que tinha de si mesma e da condição de vida da sua família. Eram pai, mãe e seis filhos. Todos, desde muito cedo, trabalhavam na fazenda, mas só o pai tinha salário. Evidente em suas falas que se percebia uma semiescrava. Alguém não inteiramente dona de si, de suas vontades. Embora as palavras utilizadas não sejam essas, o sentido de sua fala é muito claro. A exposição do vivido se contrapõe à ideia de que essa era uma situação aceita passivamente em todo e qualquer cenário.

“Onde já se viu você trabalhar sem ganhar? É por isso que eu sonhava em viver em Juiz de Fora. Pedia a Deus e todo mundo para arrumar uma casa para trabalhar em Juiz de Fora.”

Algumas tarefas reforçavam suas ideias de que o mundo não era igual para todos. Geralda e as irmãs trabalhavam na casa dos patrões. Não eram remuneradas. Pesava ainda o fato de ser aquela prática costumeira tida como um grande favor prestado pelos donos da casa e das terras. A patroa, ao “deixá-las” ali aprendendo e aprimorando as práticas dos serviços domésticos de todos os naipes, permitia que incorporassem saberes e fazeres de importante significado para os senhores brancos e suas famílias, mas que aquelas moças não utilizariam no ambiente de suas moradias modestas. Faziam crer que aquele aprendizado seria muito



necessário no futuro. Era como se fosse uma escola informal, onde os saberes serviriam muito mais para solidificar, garantir a exploração e o mando, do que propriamente para ser utilizado por quem adquirisse habilidade em sua execução.

Em um momento de sua narrativa, foi possível, pela primeira vez, perceber o ressentimento. Ao descrever como eram lavados e preparados os panos com os quais a filha do patrão aparava mensalmente seu sangue menstrual, ela não consegue manter a serenidade e olhar complacente que tem em relação à sua vida.

“(...) A moça ficava menstruada, aquelas toalhinhas que era de, aquelas toalhinhas de americano alvejado. A menina levava pro colégio, lá a menina (...) daquele jeito, quando a menina vinha com aquelas toalhinha, aquilo vinha vermelho encardido. A menina quando voltava, voltava com aquilo igualzinho, branquinho. Eu tinha que clarear aquilo tudo. A minha mãe mandava nós ir pra fazenda, trabalhar com a dona da fazenda pra aprender a trabalhar, nós esfregava aquilo, botava pra quarar, depois fervia, esfregando na mão, correndo sabão até aquilo ficar branquinho. Pra depois ainda passar com ferro de brasa pra menina ir embora pro colégio, levar pro colégio aquilo tudo branquinho.”

Foi crescendo junto com ela o desejo de receber pelo que fazia. Assim foi crescendo o desejo e o sonho da vinda para Juiz de Fora. Isso parece que virou ideia fixa. Na sua narrativa, é possível entender que foi um sonho concretizado e avaliado como positivo.

“Quando eu cheguei, minha mãe falou: arrumei emprego pra você em Juiz de Fora, tem que ir ainda hoje mesmo. Eu falei: Oh, glória a Deus. (risos) Arrumei emprego pra ir pra Juiz de Fora. Aqui, aqui trabalhei, aqui em Juiz de Fora trabalhei, aqui namorei, aqui casei, aqui criei minha família. Já casei meus filhos tudo, graças a Deus, eu tenho uma solteira que é a Carolina, mãe solteira.”

A cidade que lhe era contada pelos outros se transforma no seu cenário ideal para projetar o futuro. Aquele espaço urbano de referência para toda a região da Zona da Mata Mineira a seduzia pelas possibilidades que lhe eram contadas de uma vida digna. Queria receber pelo que sabia fazer bem: os serviços domésticos que aprendeu dentro da lógica da exploração e para continuar sendo explorada. Por isso, Juiz de Fora era sonho. Significava a ruptura com a servidão imposta e a possibilidade do desenho de uma nova história de vida. Por isso, se sente realizada e não cobra a conta da vida. Ela avalia que alcançou o que queria. Sonhos simples, distantes e impossíveis para a menina negra, filha do colono de fazenda na cidade Mercês.



Em Juiz de Fora, passou a receber pelos seus serviços. Se sentia querida e respeitada como um ser humano, fatos claramente perceptíveis na sua narrativa de vida. Além disso, apesar de todo o sacrifício e luta, foi na cidade desejada que teve a casa de laje, que não era como a dos pais. Sua casa foi construída em terreno comprado pelo marido e, não, nas terras do patrão, como foi aquela casa de quatro paus de esteio lá de Mercês. Sua casa, sua no nome e na propriedade de fato, tem camas com colchão, colcha para forrá-las, sempre bem esticadinhas, e coberta para todos nas noites de frio. ***“Eu posso reclamar?”***

A vida em Juiz de Fora apresentou-se muito mais suave do que aquela na fazenda. Mesmo como empregada doméstica, mas agora recebendo por seu serviço, pôde aprender a fazer e experimentar os gostos de novas comidas.

Saiu da casa dos patrões casada. A indumentária de noiva, conta ela, ganhou toda dos familiares da casa em que trabalhava. O sapato de um, o vestido de outro, o véu, a grinalda, o buquê. Teve direito a comemoração com bolo, refrigerante e uma linda mesa de doces. Até dinheiro para o retrato da cerimônia ganhou, mas o futuro marido, já autoinvestido do poder de mando, costumeiro e não questionado naqueles tempos, usou o valor para outro fim, que julgou mais imediato e útil: a primeira compra de alimentos para casa, o famoso pedido do mês.

Depois de casada, começou a trabalhar como lavadeira. Conta que aquele espaço hoje todo preenchido de casas e puxadinhos, um espaço urbano muito parecido com muitos das periferias das grandes cidades brasileiras, com lajes e telhados de múltiplos materiais, era pasto. No grande pasto, descrito por Dona Geralda, onde existiam apenas duas ou três casas além da sua, hoje quase não existe nenhuma área livre para o lazer dos moradores ou mesmo para novos puxados. O seu próprio terreno, ao longo do tempo, transformou-se em espaço para quatro moradias construídas paulatinamente pelos filhos. Sua casa hoje é também uma casa completa. Embora ainda muito simples, ela tem uma casa onde se come em pratos e com talheres, as camas têm colchão, colcha para enfeitá-las de dia, lençol e cobertores para as noites de sono. Muito tempo depois, as noites nas esteiras de folha de bananeira, tarimba, e o feijão com angu e a abobrinha batida servidos em cuia de coité são recordações de uma vida que quis deixar para trás.

“Eu tenho 19 netos, quase tudo casado. Quase tudo casado. (risos) Tenho sete bisnetos. Tenho sete bisnetos. A minha bisneta mais velha está com 13 anos. Com 13 anos.”



Dona Geralda trabalhou muito durante toda a vida. Realizou aquelas tarefas que são tidas como as mais humildes. Limpou, cozinhou, lavou e passou em casas que não eram a sua. Fazia isso para os outros. Nunca se sentiu diminuída, teve e tem muito orgulho daquilo que sabia fazer melhor que a maioria. Certa vez, em uma das casas que ajudava a cuidar, parou na porta de um dos quartos e reparou na cama muito bem-feita e arrumada.

“Era uma roupa que era passada com ferro, roupa engomada. Um dia, eu cheguei na casa dela, na porta do quarto dela assim.(...) Gente, a cama dela estava tão bonita, aquele lençol bonito, aquelas fronhas engomadas na cama. Gente, eu senti orgulhosa de mim mesma. (risos) Quando eu vi aquela colcha bonita, estendida, branquinha, assim. Aquele lençol, aquela fronha engomadinha. Eu senti orgulhosa de mim mesmo. Gente, mas como é que a cama da dona Heloisa está bonita. (...) Era eu que lavava a roupa dela. Lavei a roupa dela muitos anos. A melhor roupa, e eu ganhava dinheiro. Sabe quando eu ganhava? Dois mil réis.

Eu lavei muita qualidade de roupa. Nosso Deus, o quanto eu lavei de roupa. A minha infância foi lavar roupa, minha mocidade. Porque você casa, (...) eu já casei com 23 anos e tudo. Com 28 anos ganhei a minha terceira filha.(...) As maiores ajudaram a criar os menores, e eu continuei lavando roupa e trabalhando na casa dos outros.”

O dinheiro de seu trabalho era absolutamente necessário para a casa se manter.

“Mas, eu trabalhei muito, eu trabalhei. Ajudei o meu marido a criar os filhos.”

Quando ainda muito jovem, deixou Mercês para realizar o sonho de trabalhar em Juiz de Fora deixou para trás a família. Os reencontros foram mínimos. De alguns irmãos teve apenas notícias e nunca mais viu. O pai viu poucas vezes, nos raros momentos de retorno à cidade natal. A mãe foi a única pessoa da família que veio ao seu casamento.

Entre as famílias mais pobres, a mobilidade extrema impede a sedimentação do passado, perde-se a crônica da família e do indivíduo em seu percurso errante. Eis um dos mais cruéis exercícios da opressão econômica sobre o sujeito: a espoliação das lembranças. (Bosi, 1994 p.20)

Como lavadeira, podia usar o espaço do entorno de sua casa, que muitas vezes se referiu como grande pasto, para quilar a roupa que trazia lá de baixo de vários pontos da cidade para lavar primorosamente e devolver aos donos em perfeito estado de uso: lavadas e passadas e com aquele cheirinho de roupa secada ao sol que é tão peculiar.



Equilibrou muita trouxa de roupa na cabeça e na barriga, driblando a lama nos dias de chuva e a poeira nos períodos de seca. Uma jornada que não parece simples nem prazerosa, mas que ela nos conta com orgulho e alegria.

“Não tinha nem ônibus. Eu ia a pé mesmo. Vinha lá da Rei Alberto (rua da região central de Juiz de Fora) com uma trouxa de roupa na cabeça e outra na barriga. Lá da Rei Alberto. Naquele tempo a gente era nova, hoje eu não estou valendo mais nada não. Eu falo com as meninas hoje. Não tinha ônibus não. Depois é que começou a passar ônibus, muito tempo que começou a passar ônibus. Daqui de primeiro era trilho, tinha é cavalo brigando aqui nessa rua, que eu tinha medo dos cavalos rolar aqui embaixo, que nem muro eu aqui não tinha e tudo. Tudo isso eu passei aqui. Hoje eu estou feliz, graças a Deus.”

A menina de Mercês que trabalhou em troca de casa e comida na infância, passou a juventude ligada ao trabalho, deixou os filhos maiores cuidando dos menores em sua casa para cuidar e deixar a casa dos outros mais arrumadas, limpas e bonitas, hoje mora na cidade que escolheu, mas não usufrui dos benefícios mínimos que deveriam ser garantidos pelo Estado a todo cidadão idoso que dedicou a vida ao trabalho. A trajetória de décadas como trabalhadora não lhe garantiu uma aposentadoria digna.

“Não aposentei nada. Não aposentei, por que naquela época de lavar roupa, eu lavei, passei, passei para uma senhora lá na, como é que é gente? Na, ali perto da Igreja Melquita. Eu trabalhei pra uma dona (?????) do seu Mourão, eu sei que eu passei roupa pra ela 20 anos. Eu trabalhei pra dona Ione, na Rua Santo Antônio, 23 anos. Eu trabalhei pro doutor Edivaldo, 18 anos. Lavando roupa e passando, 18 anos. Você pode notar esses três, dá 50 ou 60 anos, mas naquele tempo... aposentei não.”

Dona Geralda fala sempre bem da vida, enaltece o que conquistou. Se percebe hoje como uma vitoriosa. Mesmo que para os padrões usuais tenha conquistado muito pouco e com muito, muito esforço e sacrifício, ela comemora chegar onde chegou. A menina que na escola elementar superava com melhores notas os filhos dos patrões não aprendeu além do básico porque isso não era cogitado para alguém com sua marca social. Para ela, o sonho sob medida era ser empregada doméstica em Juiz de Fora. O sonho possível foi arquitetado e se transformou em vida. Aquela moça namoradeira e sapeca, que pegava carona no caminhão de leite, escondido da mãe, para ir para festas e bailes, hoje, com mais de 80 anos, olhou para o vivido e, com o tom próprio de contemplação que possui na voz e no olhar, ao revisitar a própria vida, se descreve realizada e sem mágoas.



As entrevistas, como forma de coleta do depoimento oral, podem trazer a voz de homens e mulheres e suas ricas histórias que estão escorrendo pelas gretas de suas casas.

Um mundo social possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos e podem nos chegar pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte. Para quem sabe ouvi-la, é desalienadora, pois contrasta a riqueza e a potencialidade do homem criador de cultura com a mísera figura do consumidor atual. (Bosi, 2003 p.82)

Essas vozes de idosos que, assim como Dona Geralda, participaram ativamente da vida de sua cidade, que viveram seu cotidiano, que andaram por suas ruas, que testemunharam o aparecer e o desaparecer de prédios e referências físicas, que viveram seus costumes e hábitos, não viram suas colaborações serem citadas ou enaltecidas. Os donos dessas vozes e dessas histórias podem levar embora com eles, a riqueza incalculável que está assentada em suas memórias e que podem ser fundamentais para uma compreensão do passado e do presente.

A narrativa, segundo Benjamin, é uma forma artesanal de comunicação. “Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele”. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro no barro do vaso.

As narrativas de Dona Geralda a aproxima da descrição de Walter Benjamin dos grandes narradores, a caracteriza junto aqueles que possuem a capacidade de moverem-se numa longa e rica verticalidade, utilizar da experiência para dar tintas às suas histórias. Suas experiências podem mover o outro com relação ao mundo. “Comum a todos grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega do centro da terra e que se perde nas nuvens.”

Por grande narrador não está entendido grandes homens ou grandes oradores. Grande aqui está entendido como aquele sujeito habilidoso e capaz de encantar por meio de suas narrativas.

Para Benjamin, o narrador é capaz de seduzir aqueles que o ouvem, um bom narrador pode ser o sujeito viajado e que viu muito e tem muito em si acumulado para transbordar em boas narrativas; mas também será capaz de seduzir sua assistência aquele que ficou, trabalhou e conhece as histórias e tradições daquele lugar.

O vivido e o narrado, mesmo pertencendo aos homens e às mulheres mais simples, têm o direito de pertencer à história. Não podem ser desprezados por ela. Como relato de um mundo



real, sendo escolhido como marca daquilo que se deseja lembrar, tem força e essas narrativas podem ser educadoras.

No caminho dessa pesquisa, que possui ainda longa vida futura, tenho em foco a discussão da possibilidade da incorporação de narrativas de homens e mulheres comuns, dos praticantes ordinários, nos processos de ensino da História. Algumas questões apontadas por Lana Mara C. Siman em sua dissertação de mestrado, defendida na UFMG em 1988, e, recentemente, lida por mim, ainda sobrevivem em nossos dias, com força para o debate do ensino da História:

“arte de contar histórias”, (...) pois ele foi construído fundamentalmente através de memórias de seus velhos moradores; e a convicção de que essa arte detém um grande potencial pedagógico para o ensino de História. (...) podem ter, nas memórias contadas pelos narradores, uma fonte de inestimável valor pedagógico (...)

(...) Não seria essa evocação de pessoas concretas um caminho para os alunos se perceberem como agentes da História?

Estas questões revelam-se inspiradoras para os dias atuais. Tempos em que se apresentam, como possibilidade real, pretensões de subordinar currículos a processos de avaliação em larga escala.

As narrativas, para Benjamin, possuem a mesma força das sementes de trigo que encerradas nas pirâmides dos nobres da terra do Nilo, por milhares de anos, e, após encontradas, trazidas a luz do sol, espalhadas em terra fértil, conservam a sua capacidade germinativa. As histórias são fortes e têm capacidade para provocar movimento de quem as narra e de quem as escuta.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo I**. Rio de Janeiro: Record, 1989.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutividade técnica**: Porto Alegre: Zouk, 2014.

_____. **Imagem de Proust**. In: Obras Escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo, 1987.

_____. **O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: Obras Escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo, 1985.

_____. **Passagens**. Org. edição brasileira Willi Bole – Belo Horizonte: editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007, primeira reimpressão.



_____. **Sobre o conceito de história**, In: Obras Escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo, 1987.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

_____. **Velhos Amigos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. 1ª Ed. São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 23 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória**: Cultura escolar, saberes docentes e história ensinada. São Paulo: Editora UNESP; Juiz de Fora: Editora UFJF, 2007.

_____. **Relatório de Pesquisa FAPEMIG**. Configurações do saber histórico escolar em um currículo em mudança. 2009. Aprovado pela FAPEMIG.

SARLO, Beatriz. **Sete ensaios sobre Walter Benjamin e um lampejo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

_____. **Vontades de memória em um currículo em mudança**. Anais do XI Encontro Regional de Pesquisa da Anped Sudeste. Universidade Federal de São Carlos, 2009.



“Isso é coisa da macumba?” As religiões afro-brasileiras nas salas de aula e nos museus¹

Carolina Barcellos Ferreira²

A maior parte dos professores da Educação Básica que já trabalhou as religiosidades afro-brasileiras em sala de aula, sejam nas disciplinas de História, Artes, Ciências ou Língua Portuguesa, já se deparou com alguma pergunta parecida com a que dá título a este resumo. Dependendo da entonação, ela pode conter uma curiosidade, uma identificação, ou, como na maioria das vezes, uma rejeição. Mas nunca a indiferença. Trabalhar as heranças, identidades e representações africanas e afro-brasileiras é sempre um desafio em sala de aula.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 - as quais tornaram obrigatório o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas no currículo das escolas da Educação Básica - trouxeram para o centro do debate questões anteriormente silenciadas no ensino de História, tais como a inserção do negro na história do país para além do tema da escravidão e a participação dos diversos grupos indígenas na contemporaneidade, incluindo aí a questão da religiosidade.

Embora muitos reconheçam a necessidade de discutir nas salas de aula as questões referentes à importância das culturas africanas na história do Brasil, aos entraves a uma igualdade de oportunidades entre brancos e negros e a um histórico de intolerância religiosa para com as religiões de matriz africana, muitos são os impasses e os limites colocados à implementação da lei 11.645/08 e dos conteúdos que ela defende. Estes ataques às premissas das leis afirmativas partem não só de pequenos grupos localizados na sociedade, mas são também organizados por políticos no âmbito do Congresso Nacional. O mais famoso destes ataques é de autoria do deputado federal Izalci, do PSDB do Distrito Federal, cujo projeto (PROJETO DE LEI Nº 867/2015) pretende incluir nos artigos da LDB o programa “Escola sem Partido”, o qual, apesar de incluir em seu segundo artigo a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado e propor a liberdade de crença, aborda em seu terceiro artigo a possibilidade de intervenção dos responsáveis na educação ministrada pela escola e pelos

¹ Trabalho fruto do Mestrado Profissional em Ensino de História (UERJ), entre os anos de 2014 e 2016, contando com o apoio de bolsa concedida pela CAPES.

² Professora de História nos municípios do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu (Rio de Janeiro).



professores ao propor que seja proibidas a veiculação de conteúdo que esteja em conflito com os ensinamentos religiosos recebidos pelos estudantes em família.

E quando adicionamos à esta fórmula a visita e a discussão sobre os objetos religiosos de matriz africana em museus, o desafio aumenta. Afinal, o que estes objetos estão fazendo no museu? Por que estão em determinada exposição? E o que representam?

Foi na tentativa de aliar estas questões a uma discussão sobre o tema da intolerância religiosa, que me propus, dentro do Mestrado Profissional em Ensino de História - cursado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – a refletir sobre a relação entre a biografia dos artefatos religiosos de matriz africana que fazem parte de museus históricos e etnográficos do Rio de Janeiro, o ensino de história do Brasil e o atual contexto de perseguição aos terreiros e adeptos da Umbanda e do Candomblé no Estado do Rio de Janeiro.

O resultado desta dissertação foi a elaboração de um material pedagógico - chamado *Religiosidades nos museus* - que traz um pouco da história da formação destes acervos ligados às religiosidades africanas e afro-brasileiras, a análise de alguns objetos em particular e propostas de atividades que dialogam com a questão da noção de patrimônio e da intolerância religiosa no mundo contemporâneo, focando principalmente em três museus da cidade do Rio de Janeiro: o Museu Histórico Nacional, focando na exposição “Portugueses no mundo”; o Museu Histórico Nacional, através da exposição “Kumbukumbu”; e o Museu da Maré, através do espaço “Tempo da Fé”.

Museus selecionados

Inicialmente pensado como um museu militar, o Museu Histórico Nacional foi inaugurado pelo intelectual Gustavo Barroso, em 1922, como parte das comemorações pelo centenário da Independência. O objetivo de seu criador era organizar um museu que transmitisse às demais gerações as glórias e conquistas do Brasil desde seu período colonial. Para tanto, Gustavo Barroso construiu um acervo baseado nas conquistas militares do país e nas obras que remetem ao poder político e econômico do Brasil, reunindo doações e compras de objetos representativos da pujança nacional. Seu foco em heróis da pátria e figuras de proa da política brasileira reuniram poucos elementos que pudessem tratar da imensa maioria dos brasileiros naquele momento, formada por ex-escravizados e seus descendentes, imigrantes estrangeiros, e pobres em geral.



Apesar desta forma de colecionamento de objetos baseado em critérios elitistas, que privilegiam as camadas mais favorecidas da sociedade, o Museu Histórico Nacional atualmente tenta reformular seu entendimento do que seria o “nacional” e acomodar os vários grupos que fazem parte do Brasil. Na atual exposição “Portugueses no Mundo”, inaugurada em 2010, o museu tenta dialogar com outra influência cultural recebida durante o período colonial, a de origem africana. Em seu último módulo são apresentadas obras de Mestre Valentim (identificadas como tal), joias típicas das africanas que viveram na Bahia, além de painéis que tematizam as contribuições dos africanos e seus descendentes para a cultura do brasileiro como, por exemplo, a capoeira e o jongo.

Apesar das importantes críticas feitas por historiadores como Verena Alberti (2013) às formas como o acervo é apresentado na exposição, baseadas principalmente na denúncia da falta de recortes que incluíssem os indígenas e na permanência de uma visão caricatural do africano na sociedade brasileira, acreditamos que a presença de artefatos religiosos, como a instalação cenográfica “Templo de Oxalá”, montada pelo artista plástico Emanuel Araújo³ para esta exposição, possa nos ajudar a aprofundar a discussão sobre artefatos religiosos, especialmente de origem afro-brasileira, nos museus da cidade.

Já o Museu Nacional, inaugurado em 1808 e desde 1892 abrigado no Palácio da Quinta da Boa Vista, no bairro de São Cristóvão, na Zona Norte do Rio de Janeiro, surgiu em meio a um conjunto de medidas implementadas por D. João VI no contexto da transferência da Família Real Portuguesa para o Brasil no início do século XIX. Seu acervo foi composto inicialmente por peças de arte, gravuras, objetos de mineralogia, artefatos indígenas, animais empalhados e produtos naturais. Segundo Lilia Schwarcz (1993:92), sofrendo da falta de verbas e pessoal qualificado, somente a partir das administrações de Ladislau Netto (1874-1893) e de Batista Lacerda (1895-1915) o estabelecimento se estruturou segundo os moldes dos grandes centros europeus, destacando-se como um museu de antropologia, vinculado aos princípios do evolucionismo social então em voga no final do século XIX.

Da gênese do museu, nascido como um centro de antropologia, surgiu uma riquíssima coleção de objetos produzidos por africanos e seus descendentes no Brasil, entre eles alguns dos objetos que foram recolhidos pela polícia da cidade do Rio de Janeiro em finais do século XIX e início do século XX no contexto de perseguição e proibição das chamadas “casas de dar

³ Emanuel Araújo é artista plástico, colecionador, fundador e gestor do Museu Afro-Brasil, localizado em São Paulo.



fortuna” ou casas de candomblé e requisitados por Ladislau Netto durante a sua administração. Além disso, Heloísa Torres, Diretora do Museu Nacional entre os anos 1938 e 1955, formou uma coleção composta por objetos que comprou ou recebeu durante suas viagens à Bahia.

Hoje, alguns desses objetos estão disponíveis para visitação na exposição “Kumbukumbu – África, Memória e Patrimônio”, inaugurada em 2014, e compoendo a exposição permanente do Museu Nacional. A exposição conta com 185 peças e pretende demonstrar um pouco das relações estabelecidas entre Brasil e África ao longo dos três últimos séculos. Nela estão instaladas nove vitrines e, entre elas, a primeira à direita mostra objetos de rituais e práticas religiosas de matriz africana de diversas procedências e temporalidades sendo divididas em coleções, como os cachimbos recuperados em uma escavação arqueológica no município de Itaboraí; um opelê Ifá (corrente usada no jogo de Ifá para adivinhação) fabricado no século XIX, mas sem procedência conhecida; um manequim representando o orixá Oxum com indumentária feita em 2002; “banquinhos de igreja”, esculturas representando os orixás e um agogô. Todos os três são parte da chamada coleção Heloísa Torres, pois foram adquiridos pela então Diretora do Museu nas décadas de 1940 e 1950, em suas diversas viagens à Bahia; além da coleção Polícia da Corte, formada a partir da década de 1880, a qual guarda objetos que foram recolhidos pela polícia nas perseguições aos candomblés na virada do século XIX para o século XX.

Já o Museu da Maré, segundo Mário Chagas e Regina Abreu (2007), nasceu do desejo de alguns jovens universitários da Maré de tentar modificar a realidade da localidade a partir de ações que traziam uma possibilidade de ascensão social e reflexão sobre a história da comunidade. A partir de uma associação sem fins lucrativos, o CEASM – Centro de Estudo e Ações Solidárias da Maré –, foi inaugurado em 1998 um curso pré-vestibular em um espaço cedido por uma igreja do Morro do Timbau. Aos poucos, outros projetos foram se integrando, incluindo dança, moda e um núcleo sobre a história da comunidade – a Rede de Memórias da Maré.

A partir dos encontros promovidos pela Rede de Memória, dos objetos doados pelos moradores e da parceria com profissionais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), foram montadas exposições em vários espaços públicos sobre a História da Maré, incluindo o Museu da República, em 2004. E em 2006, a partir da cessão pela Companhia Libra de Navegação de um amplo galpão localizado na Av. Guilherme Maxwel, foi idealizada e montada uma exposição permanente que pretendia refletir e debater a história da comunidade



a partir do ponto de vista de seus moradores, para além do senso comum, o qual projeta na Maré apenas uma história de miséria e violência.

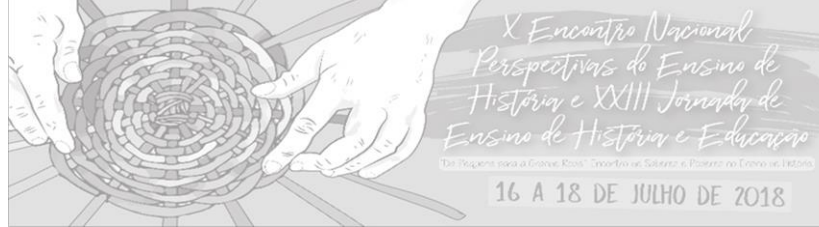
A atual exposição, dividida em 12 tempos/ espaços, dialoga com as memórias e histórias da população que contribuiu para a formação da Maré, seja através de suas diversas construções, como a réplica de uma casa de palafitas ou a reconstrução das vielas da Maré; ou de seus diversos objetos, como a imagem de São Pedro em um barco ou a vitrine contendo diversos cartuchos de balas de armas de fogo.

Para os fins do presente trabalho, privilegiaremos a sala expositiva “Tempo da Fé”, a qual podemos dividir em dois espaços. No primeiro, em primeiro plano vemos um barco, uma rede de pescar e uma imagem do padroeiro dos pescadores, São Pedro, remontando dessa forma a uma das atividades econômicas da região em seus primórdios e mostrando a interconexão entre o tempo da casa, da água e da fé. Ao fundo, na parede, uma série de nichos guardam os mais diversos símbolos religiosos doados pelos moradores, como ex-votos em cera, muletas, imagens de santos católicos, crucifixos ornamentados, sapatinhos de bebês, Bíblias, uma escultura simbolizando o Buda e outras simbolizando anjos, além de um quadro escrito em árabe, placas de carro e diversos adesivos religiosos que fazem referência a Deus e Jesus Cristo. Na parede ao lado, observa-se, ainda, fotografias que fazem referência à religião, como um culto, uma Bíblia, uma novena, um quadro da Santa Ceia.

Do lado esquerdo desta parede com os ex-votos, atrás de uma cortina de pano vemos um altar que simboliza o espaço dedicado às religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda. Neste espaço, vemos esculturas reproduzindo imagens de diversos ícones católicos, comuns nos centros espíritas umbandistas, como Santa Bárbara, São Francisco, São Jorge e o próprio Cristo, além de esculturas que remetem diretamente às crenças simbólicas dessas religiões, como é o caso da vovó Baiana e do Pai Joaquim, Iansã, Xangô, Ogum e Iemanjá. Em uma mesa colocada abaixo do altar, estão em uma cesta diversos pacotes de defumadores, um círculo formado por colares de contas de diversas cores, um recipiente para incenso e diversas vasilhas, além de uma escultura intitulada Nanã. Embaixo desta mesa, estende-se uma cortina e atrás delas vemos as esculturas de entidades que, segundo os preceitos religiosos da Umbanda, não poderiam ficar à mostra, como o Zé Pelintra.

Ensino de História e museus

A ideia de investigar o espaço das religiões de matriz africana em museus parte da necessidade de se discutir quais são as representações que os museus fazem dessas histórias e



culturas e como elas são reinterpretadas pelos jovens visitantes de museus. Quais são os aspectos valorizados nestas exposições? Qual o espaço que as religiões de matriz africana ocupam nestas instituições? Entendendo o museu como um espaço discursivo, que produz e divulga um determinado entendimento sobre a história e as culturas de uma sociedade, não podemos nos furtar à tarefa de investigar quais são os pressupostos que integram as narrativas produzidas por estas instituições, que são, sobretudo, espaços educativos. Da mesma forma, é importante investigar também quais são as representações que os alunos de escolas públicas do Rio de Janeiro fazem destas religiosidades quando em contato direto com tais objetos e, conseqüentemente, aproveitar o potencial pedagógico destes artefatos e exposições para repensar a importância e o espaço destas religiões no cenário nacional, a despeito da intolerância que as rodeiam atualmente.

Ulpiano Meneses (1994), ao discutir as possibilidades de construção do conhecimento histórico em museus, aponta que os objetos inseridos nos museus históricos devem estar a serviço de um processo crítico, de análise e diálogo com o passado e com o presente, enfim, a serviço da história e não da memória. Os museus históricos deveriam assumir o papel de verdadeiros laboratórios da história, com os objetos servindo de matéria-prima para o desenvolvimento deste conhecimento científico. Dessa forma, os objetos expostos nos museus históricos deveriam ser transformados em documentos históricos, diante dos quais deveriam ser colocadas questões, como esclarece o autor:

Nessa ótica, o museu deveria servir-se também de objetos históricos, e de qualquer objeto que lhe possa permitir formular e encaminhar os problemas que tiver selecionado como prioritários dentro do seu campo. Introduce-se aí a questão do documento histórico. [...]. Qualquer objeto pode funcionar como documento e mesmo o documento de nascença pode fornecer informações jamais previstas em sua programação (MENESES, 1994, p. 21)

Segundo o autor, não só os objetos deveriam ser questionados, mas também os discursos sobre o passado produzidos pelas instituições museais, uma vez que “a exposição museológica pressupõe [...] uma concepção da sociedade, de cultura, de dinâmica social, de tempo, de espaço, de agentes sociais e assim por diante” (MENESES, 1994, p.25). Portanto, as exposições, sejam elas permanentes ou temporárias, guardariam um discurso de memória do qual nós, pesquisadores e professores, deveríamos nos apropriar para transformá-los em objetos de análise e investigação. Se não o fizermos, corremos o risco de reproduzir estas memórias ao invés de problematizá-las.

A própria historicidade dos objetos reunidos nestes museus pode nos trazer questões e reflexões sobre as intenções e valores privilegiados nestas instituições. Para debater estas



questões envolvendo a historicidade e o uso pedagógico dos objetos expostos em museus históricos, recorreremos a Francisco Régis Ramos (2004) e à metodologia do objeto gerador – em uma analogia ao conceito de palavra geradora veiculada por Paulo Freire – para identificar um método voltado para o diálogo entre visitantes e objetos:

“Na pedagogia do objeto, torna-se necessário implementar uma pedagogia da pergunta – diálogo feito das indagações envolvidas em problemáticas historicamente fundamentadas. Não há receitas para ensinar a fazer questões. O caminho é o próprio diálogo. (RAMOS, 2004, p.55)

O autor alerta para o fato de que o objeto perde seu valor de uso quando passa a fazer parte de uma exposição, ele não vale mais pelo que fazia ou simbolizava. Seu valor e importância passam a ser ditados por novos interesses, a favor dos discursos dos museus nos quais estão expostos. Dessa forma, o trabalho pedagógico deve motivar reflexões sobre a trama entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano. Seria então, de fundamental importância para os objetivos deste trabalho, ao lidar com a noção de objeto gerador, indagar sobre os objetos religiosos expostos nas salas “Tempo da Fé”, “Kumbukumbu” e “Portugueses no mundo”: a quem pertenceram os objetos recolhidos? É possível saber sua origem? Quais eram as suas funções e significados antes de fazerem parte do acervo de um museu? Que caminhos percorreram? Por que foram coletados e preservados, ao contrário de vários outros objetos que se perderam ao longo do tempo? O que permitiu a sua preservação? Como e por que foram adquiridos pelo museu? Como são expostos? Por que estão expostos? Quais sentimentos e emoções despertam dentro da exposição? Assim, longe de corroborar discursos de poder e de memória, as funções pedagógicas do museu estariam voltadas para um trabalho de análise e crítica envolvendo a história e os objetos.

Uma proposta pedagógica assim formulada pretende dialogar, criticar e debater a relação entre objetos, seus usos no passado e seus usos no tempo presente, revelando as mudanças e rupturas da sua própria historicidade. Como esclarece o autor,

[...]tratar a cultura em sua constituição conflituosa, dialogar com o passado [serve], não para sentir saudades ou tentar salvá-lo do esquecimento, mas para interpretá-lo como fonte de conhecimento a respeito de nossas idas e vindas nos mapas da temporalidade (RAMOS, 2004, p.81).

Ensino das relações étnico-raciais e objetos religiosos de matriz africana em museus



Em 2003, entrou em vigor a lei 10.639/03, que estipulava a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. No ano seguinte foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”, documento marcado pela noção de dever de memória, como exposto no parágrafo abaixo:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004, p.11).

A mais recente das mudanças é a lei 11.645/08, a qual estipula a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas nos estabelecimentos do ensino fundamental e médio, especialmente nas disciplinas de Artes, Literatura e História. No primeiro parágrafo podemos perceber a permanência da noção de dever de memória, visível na redação do texto a partir da justificativa do resgate, do não esquecimento, da luta pela memória como uma forma de valorizar e justificar a presença do negro na sociedade contemporânea.

Neste ponto citamos Eunícia Fernandes (2012), quando ela afirma que, ainda que sejam positivas as medidas tomadas pelo Estado brasileiro no que se relaciona a ouvir os grupos sociais antes silenciados, o dever de memória não cumpre necessariamente um papel transformador na sociedade se não compreender que há diferenças entre o passado e o presente, questionando e criticando cada um deles. Dessa maneira, “o lembrar – porque um dever – seria epitelial, externo (...). As verdades estariam nos objetos lembrados ou em quem determina a obrigatoriedade da lembrança” (FERNANDES, 2012, p.90).

Dessa forma, não basta os movimentos sociais, em especial os movimentos negros, exigirem reparação frente ao sofrimento de seus antepassados ou denunciar os atuais casos de racismo. É preciso construir um caminho para se refletir sobre estas memórias no ambiente escolar, sob pena de cairmos em um discurso vazio, em que toda a temática das relações étnico-raciais se resuma à uma celebração em algum dia letivo próximo do 20 de novembro, sem que haja uma verdadeira reflexão sobre as experiências do passado. Daí ser necessário fazer o caminho da memória para a história, na busca da construção de um conhecimento que não



iguale as perspectivas passado- presente, mas que dialogue com as semelhanças e diferenças entre as temporalidades.

Falando especificamente sobre as representações dos africanos e seus descendentes nos museus, Marcelo Cunha (2008) aponta a forte presença do componente religioso através de esculturas e insígnias religiosas, alertando, porém, para o fato de que, na maioria das vezes, há uma abordagem que valoriza o sincretismo e não aborda o caráter de luta e resistência dos terreiros, por exemplo. Também nesta linha, James Clifford (2006), falando dos objetos africanos preservados em museus ocidentais, comenta como “o tempo e a ordem das coleções expostas apagam o labor social concreto do seu fazer” (CLIFFORD, 2006, p.72) e acabam silenciando sobre os indivíduos que fizeram aqueles objetos e as funções que estes possuíam. Tornam-se assim objetos valorizados pela sua beleza ou por representar uma cultura que se percebe como desaparecida, e não pela relação que estabeleçam com a comunidade que os produziu. Nestas obras expostas, sobressaem a técnica, o artesanato e a beleza, esquecendo-se o indivíduo, seu contexto de produção, a época de produção e as vias que levaram à preservação de tais objetos. São apenas objetos de origem africana ou afro-brasileira e isso parece resumir tudo que há para se saber sobre o assunto.

Apesar de suas críticas, Cunha (2008) aponta que mudanças podem surgir a partir das reformulações das instituições existentes e da criação de novas instituições voltadas para o tema, demandas provocadas pela própria atuação do movimento negro e pela criação de leis como a 10.639/03. Uma destas iniciativas foi relacionada por Nila Barbosa (2010) com relação à exposição temporária “Uma questão de raça: representações do Negro no museu da cidade”, exposta no Museu Histórico Abílio Barreto, em Belo Horizonte. Esta mostra pretendia mostrar o contraste entre a participação do negro na construção e formação da cidade de Belo Horizonte e o seu silenciamento nos objetos e exposições do museu. Reunindo acervo bibliográfico, fotografias e objetos, a exposição procuraria fazer emergir os personagens negros, sua contribuição na formação da cidade e seu papel na cultura da região.

Também Sandra Oliveira (2014), falando especificamente sobre educação e objetos religiosos de matriz africana, ainda que não em museus, aponta as dificuldades em trabalhar o tema da diversidade religiosa em sala de aula e ao mesmo tempo garantir o respeito às escolhas familiares, apontando que este pode ser um dos motivos pelos quais a temática é constantemente silenciada em sala de aula. A autora aponta no seu texto que, apesar da Rua Sergipe - localizada no centro de Londrina - ter sido objeto de pesquisa de muitos autores, nenhum deles, e nem o



mesmo o trabalho pedagógico realizado por ela, incluiu a análise de uma loja de artefatos religiosos ligados à matriz africana, embora esta estivesse em funcionamento há mais de 40 anos. Utilizando como exemplo o silenciamento sobre esta loja nos trabalhos sobre o patrimônio na Rua Sergipe, a autora argumenta que algumas histórias e objetos tornam-se invisíveis na história da cidade pois não fomos ensinados a vê-los, seja no processo educativo familiar ou escolar. Assim, eles não fazem parte dos nossos mapas mentais e não chamam a nossa atenção.

Trazendo esta discussão para os museus, temos que estes objetos religiosos de matriz africana não podem ser invisibilizados, pois estão expostos, em destaque. Mas de que forma eles são vistos? Uma das premissas deste trabalho é tornar visíveis não apenas os objetos, mas também as suas histórias e os seus sentidos, para que eles ajudem a formar, como a autora sugere, mapas mentais marcados pela diversidade, a fim de estimular uma leitura mais plural do mundo.

A elaboração do material pedagógico Religiosidades nos museus

Para elaborar este material, a pesquisa foi dividida em diversas etapas: a primeira foi a pesquisa sobre a história dos museus, seus acervos e a escolha de alguns objetos para serem privilegiados no livreto, além das entrevistas com profissionais atuantes na seleção e disposição dos objetos nas exposições. Dessa forma, foram entrevistados Marcelo Pinto, cenógrafo do Museu da Maré; e Mariza Soares, professora aposentada pela Universidade Federal Fluminense, responsável pela identificação do acervo de etnografia africana do Museu Nacional. A segunda fase foi a elaboração de uma primeira versão do material pedagógico, abarcando os objetos selecionados e a história de formação destes acervos. A terceira etapa foi a apreciação deste material por um grupo focal formado por nove alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola da zona norte do Rio de Janeiro e sua posterior visita às exposições trabalhadas. A quarta etapa foi a readequação do material, com a introdução de questões trazidas pelo grupo, e sua elaboração em formato de livreto.

Considerações finais

O início deste percurso do mestrado profissional em ensino de História, iniciado em 2014, foi marcado nas aulas, textos e falas dos professores e alunos pela defesa da diversidade na educação. É dentro deste contexto que se encontra este trabalho, cujo fio condutor é a esperança de que podemos também ensinar atitudes, não só fatos ou contextos históricos. Podemos trabalhar com nossos alunos a empatia, o respeito, a curiosidade e o diálogo.



Na contramão de toda esta esperança, vemos por todo país e, inclusive na Câmara Federal, iniciativas como o projeto conhecido como “Escola sem Partido”, que buscam cercar os diálogos que envolvem a luta por uma educação mais plural, não só no que se refere à religiosidade, mas também à discussão sobre gênero e preconceito racial.

É a partir desta disputa envolvendo o tipo de educação que queremos, aliada à possibilidade pedagógica dos museus, que demarcamos esta proposta de material didático. Proposta esta alicerçada no entendimento de que os museus não são instituições neutras e que devemos também investigar as origens e a formação dos seus acervos como uma forma de investigar não só a história da instituição, mas também a história do país e de como formou seu acervo museal. Embora objetos de camadas privilegiadas e camadas exploradas da sociedade estejam hoje em dia em vitrines de museus, faz diferença saber quais objetos foram vendidos ou doados e quais foram tomados à força e depois entregues a museus.

Dentro desta temática é que defendemos que os objetos não podem ser fetichizados ou se tornar caricaturas de grupos sociais ou religiosos dentro dos museus. Se eles estão expostos, devemos nos perguntar: Como eles foram parar lá? Quem os levou? Por que? Por que continuam sendo expostos? Foram estas questões que impulsionaram as pesquisas no Museu Histórico Nacional e as entrevistas com a professora Mariza Soares e o cenógrafo Marcelo Vieira, cujo aproveitamento encontram-se nos textos e perguntas feitos no material pedagógico apresentado, dentro dos objetivos propostos inicialmente para o material.

Referências:

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ALBERTI, Verena. Pedacos da narrativa na exposição permanente do Museu Histórico Nacional. Disponível em http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364495348_ARQUIVO_textoanpuhmhn.pdf. Acesso em 10 de abril de 2016.

BARBOSA, Nila Rodrigues. O não-lugar do negro no acervo museológico: problemas e perspectivas. In. GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado; RAMOS, Francisco Régis Lopes (orgs.) *Futuro do Pretérito: Escrita da História e História do Museu*. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar. Expressão Gráfica Editora, 210, p. 276-293.



CHAGAS, Mario de S. e ABREU, Regina. Museu da Maré: memórias e narrativas a favor da dignidade social. *Musas. Revista Brasileira de Museus e Museologia*, nº 3, 2007 pp. 129-

CLIFFORD, James. Colecionando arte e cultura. *Musas. Revista Brasileira de Museus e Museologia*. 2007 p. 69-89

COLL, César et ali. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CUNHA, Marcelo Nascimento Bernardo da. Teatros da memória, palcos do esquecimento: culturas africanas e das diásporas negras em exposições museológicas. *Anais do Museu Histórico Nacional*. v. 40 , 2008, p. 149 -171.

FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. Do dever de memória ao dever de história: um exercício de deslocamento. In. GONÇALVES, Márcia de Almeida...[et.al.] (Orgs.) *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. P. 81-95.

LIMA, Mônica. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. In. ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Orgs.) *A escrita da história escolar: memória e historiografia*, Rio de Janeiro, Editora FGV, 2009 p. 149-164.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. Nova série, v. 2, 1994 p. 9-41

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECAD (Brasil). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. Brasília, 2004.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Da sala de aula para a rua ou da rua para a sala de aula? Os movimentos inesperados da vida na cidade e a relação com o saber escolar. *Revista História Hoje*, v.3, nº 6, 2014, p. 121-137.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. – Chapecó: Argos, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 187 -1930*. São Paulo, Companhia da Letras, 1993



SOARES, Marisa de Carvalho; LIMA, Rachel Corrêa. A africana do Museu Nacional: história e museologia. In. AGOSTINI, Camila (org.) *Objetos da Escravidão: abordagens sobre a cultura material da escravidão e seu legado*. Rio de Janeiro, 7Letras, 2013, p. 337-359.



A cidade como possibilidade para o ensino de História¹

Claudia Ferreira de Melo²

Resumo

O presente artigo versa acerca de algumas das relações possíveis entre o ensino de História Local e os processos de elaboração de memória(s) sobre a cidade. Para tanto, conceberemos, aqui, o conceito de História Local como um conjunto de saberes históricos sobre a cidade. Primeiramente, discutiremos a constituição do espaço urbano enquanto objeto de pesquisa e, posteriormente, o foco de nossa análise estará centrado na sua peculiar relação com o ensino de História. Pretendemos, nesse sentido, refletir sobre a própria configuração da cidade como temática de pesquisa para a História e, para além, desse enfoque, abordá-la em sua interface com a Educação. As relações entre história e memória também serão discutidas, já que as entendemos como fundamentais para a transposição das práticas pedagógicas centradas apenas na difusão das memórias públicas hegemônicas.

Palavras chave: cidade, educação histórica, memória.

O espaço urbano, indubitavelmente, tem se tornado o local onde se travam a vivência e as experiências de um número cada vez mais crescente de seres humanos. Os problemas relacionados à violência urbana, à falta de moradia, ao desemprego, à degradação ambiental, mesmo que não se constituam como objeto específico para esse trabalho, demonstram a especial pujança de tais questões para as pesquisas em qualquer campo das Ciências Humanas.

Sobretudo, partimos do pressuposto de que os problemas urbanos atingem, de diferentes formas, a vida dos sujeitos. O ritmo das cidades modernas, organizado segundo a lógica capitalista, influenciam sobremaneira as práticas sociais. Portanto, há que se considerar que a ciência, de um modo geral, não pode se furtar da reflexão sobre os variados efeitos e dimensões dos desafios oriundos do *locus* urbano. Diante desse contexto, compactuamos com a ideia de que:

(...) a cidade hoje – e também no passado – vem afetando a vida das pessoas por meio do engendramento contínuo de problemas e desafios que vem sendo enfrentados, de modo distinto a cada contexto histórico, pelas diferentes pessoas no tempo vivido – sempre contemporâneo – de suas cotidianidades. (MIRANDA & BLANCH: 2013, p. 60).

¹ Texto elaborado a partir das reflexões tecidas na dissertação de mestrado intitulada “Cidade, memórias públicas e ensino de história em Cascavel – PR”, desenvolvida sob orientação da Dra. Geni Rosa Duarte.

² Mestre em História pela Unioeste e professora de História na rede pública estadual SEED - PR.



Se por um lado, como afirmamos anteriormente, o espaço urbano é o local onde um grande número de indivíduos desenvolvem suas experiências sociais, realizam suas práticas cotidianas e procuram significar as suas existências em um determinado tempo; por outro, tais relações com urbano deixam marcas, são materializadas.

Dessa forma, esboçado esse ponto de partida, cabe ressaltar que consideramos a cidade como artefato, ou seja, como produto essencialmente humano, por isso de interesse privilegiado para qualquer historiador e, principalmente, para os professores de História.

As temporalidades na/da cidade

Primeiramente, defendemos a premente necessidade de estabelecermos as concepções teóricas e metodológicas com as quais pretendemos embasar esta reflexão. Assim, diante dessa necessidade e buscando uma delimitação bastante específica sobre a concepção de tempo que norteia este trabalho, devemos afirmar que vamos compreendê-lo de forma dialógica com outras duas categorias de análise que compõem a estrutura basilar de nosso texto, quais sejam: a memória e a cidade.

Todavia, mesmo com essa delimitação inicial, uma série de questionamentos ainda parece se impor de forma contumaz. Ora, como apreender algo composto de uma singular fugacidade, como o tempo? De que modo captá-lo? Onde está o tempo? É possível vislumbrar o tempo na/da cidade? A memória possui um tempo? Qual seria a natureza dele?

Com o fito de iniciar a discussão, nos utilizaremos do conceito de *cronotopo* (PESAVENTO: 2005, p. 10), considerando-o um termo que, sinteticamente, abrange duas dimensões fundamentais presentes no urbano, quais sejam o tempo e o espaço. Em outras palavras, isso significa dizer que nas cidades é possível ler o espaço e ver o tempo. Sobretudo, essas duas dimensões encontram sua possibilidade de expressão na própria materialização da cidade, mas também nas múltiplas e variadas formas de representação da experiência urbana. Segundo Pesavento:

A cidade é sempre um lugar no tempo, na medida em que é um espaço com reconhecimento e significação estabelecidos na temporalidade; ela é também um momento no espaço, pois expõe um tempo materializado em uma superfície dada. (PESAVENTO: 2007, p. 15).

Nessa mesma direção, podemos afirmar que é na cidade que as pessoas desenvolvem as suas experiências cotidianas e estabelecem as suas relações, seja com outros indivíduos, seja



com o espaço. Poderíamos desse modo, inferir que a cidade se converte no suporte espacial da memória e lugar de materialização do tempo, já que é nesse espaço peculiar que a vida se desenrola. Por isso, citamos as contribuições de Siman e Miranda:

(...) Quando nos lembramos de algo, nos lembramos de uma cadeia de aspectos sensoriais e da imagem mental que temos do espaço no qual se dera aquele evento. Por outro lado, quando percebemos os sinais do tempo na cidade, tais sinais se materializam em marcas visíveis, tangíveis, disparadoras de sensações e narrativas, mediadoras de relações entre diferentes tempos e sujeitos. (SIMAN & MIRANDA: 2013, p.16).

Partimos, pois, do pressuposto de que o transcorrido deixa marcas, trata-se de existências já extintas, mas que podem ser recuperadas por meio da memória e da história. Não obstante, o processo de recuperação do tempo escoado não ocorre de forma mecânica, definitiva e inalterada, ou seja, não é possível resgatar o passado em sua totalidade e reproduzi-lo em uma espécie de transcrição absoluta.

Sob essa perspectiva, consideramos que memória e história são duas formas de representação do passado. A rigor, as coisas passadas podem ser acessadas por meio da memória, porém apenas a história submete as recordações ao crivo da cientificidade determinada pelo seu método de estudo.

Acreditamos que, nas cidades exista uma produção e uma difusão intensa de memórias, ou seja, um conjunto vasto de representações que não estão delimitadas apenas ao passado, mas que são práticas culturais produzidas em meio a diversos diálogos temporais. Assim, passado, presente e futuro se entrelaçam nas memórias e histórias que circulam no ambiente urbano.

Dizemos isso, pois apesar de ser o passado, comumente, considerado como o tempo preferencial da memória e da história, é sempre em função do presente que os artefatos, os acontecimentos e os vestígios rememorados, são, enfim, selecionados, classificados, organizados e expressados. Portanto, as diferentes vivências sociais na cidade e suas diversas significações emergem em uma trama temporal que se relaciona de forma estreita com o presente.

Outro aspecto relevante é que os sentidos de tais constructos de memórias de experiências vividas no urbano podem ser lidos, decifrados, pela história. Nesse sentido, a cidade é um espaço que comporta múltiplas temporalidades, pois em última instância, as relações sociais estabelecidas ao longo do tempo na cidade, acabam por influir na própria



imagem dessa espacialidade específica.

Dessa forma, a configuração do espaço urbano, sua fisionomia e suas territorialidades são compostas por diferentes camadas de tempo. Tais camadas se sobrepõem, algumas marcas se mostram mais salientes, outras se apresentam menos evidentemente expostas. Mas é certo que elas produzem a aparência da cidade. Conforme aponta Pesavento:

A cidade sempre se dá a ver, pela materialidade de sua arquitetura ou pelo traçado de suas ruas, mas também se dá a ler, pela possibilidade de enxergar, nela, o passado de outras cidades, contidas na cidade do presente. Assim, o espaço construído se propõe como uma leitura no tempo, em uma ambivalência de dimensões que se cruzam e se entrelaçam. (PESAVENTO: 2007, p.16).

Embora não seja absolutamente visível, em uma análise aligeirada, transitamos por essas diferentes temporalidades nos espaços citadinos. Os sinais do tempo se encontram materializados na cidade, tais sinais revelam uma narrativa de experiências passadas, mas também são capazes de propiciar narrativas diversas que fujam à lógica das “memórias públicas hegemônicas”³.

Desse modo, cabe afirmar que estamos considerando a cidade como um texto a ser lido. Isso posto, a questão da narrativa nos parece fundamentalmente importante. A organização urbana, a sua lógica e configuração são prenhes de sentidos a serem lidos. Por conseguinte, essa textualidade da espacialidade urbana expressa nada mais do que narrativas sobre o processo de constituição deste espaço. Sob essa perspectiva, citamos novamente a pesquisadora Pesavento:

Nesta medida, o que passa a contar não será exatamente a permanência integral das formas antigas nem a sua capacidade de resistência à passagem do tempo físico, ao desgaste e à transformação, dada pela passagem do tempo social. É preciso descobrir os tempos da história que se acumulam no espaço e que podem e devem ser resgatados pela memória. (PESAVENTO: 2005, p.13).

Na cidade a passagem do tempo pode ser captada, não em sua pretensa acepção fixa e imutável, mas justamente na mudança. São inúmeros os exemplos de projetos e intervenções do poder público que efetuaram mudanças grandiosas no espaço da urbe e que, por conseguinte, alteraram também as formas pelas quais as pessoas se relacionavam com esse lugar.

³ Utilizamos a denominação “memórias públicas hegemônicas”, para definir o conjunto de saberes sobre o passado local que se tornam preponderantes no processo de representação do passado (LANGARO, 2012).



Para além de uma visão determinista sobre a atuação do poder público em relação à imposição da mudança, os indivíduos igualmente promovem alterações, sejam motivados pelas próprias relações sociais e/ou econômicas que fazem com que determinadas áreas passem por sucessivos processos de valorização ou desvalorização, demolição ou restauração, preservação ou alteração.

Por outro lado, há que se considerar também os usos que os indivíduos fazem do espaço urbano. As práticas culturais desenvolvidas nas cidades não são plenamente controláveis por parte do planejamento urbano e dos projetos de intervenção urbanística. Existem os usos alternativos dos espaços públicos e as experiências de resistência, que insistem em fazer desses lugares fins bastante diversos dos previstos por seus idealizadores.

Muitas práticas de memória são elaboradas para representar o passado de uma determinada localidade. Certamente, transitando pelo espaço urbano é possível detectar uma infinidade de locais, ruas, avenidas, monumentos, que referenciam temas remissivos ao que se constitui como passado local. Homenagens são prestadas, bustos são inaugurados, praças e ruas são nomeadas, citando um passado glorioso que se quer rememorar. Sobretudo, existe um processo de materialização da memória no espaço da cidade.

Entretanto, afora essa memória celebrativa, existem outras memórias presentes na configuração do espaço urbano? Como seria possível captar, apreender tal diversidade em meio às representações mitificadoras do passado local?

As memórias públicas mais usuais de uma cidade e, por isso, capazes de serem impostas como predominantes, mesmo sendo representadas como versões unívocas e verossímeis do passado local, foram produzidas em meio a intensas disputas entre os grupos sociais. Portanto, algumas versões de passado parecem ser dotadas de uma aura de sacralidade, porém é preciso considerar que se tornaram hegemônicas em seu poder de representação do passado da cidade.

Da mesma forma que ocorre com as diferentes temporalidades, a cidade também apresenta distintas camadas de memória. São diversas narrativas que foram sendo paulatinamente sedimentadas na configuração material deste espaço. Conforme as disputas e conflitos entre os grupos sociais, diferentes marcas foram deixadas no espaço urbano.



Todavia, tais relações conflituosas não são aparentes. Há versões, enredos e representações divergentes sobre a constituição do urbano. Portanto, apesar da superfície homogênea das histórias locais, os fatos, os acontecimentos e os personagens foram selecionados entre o que deveria ser lembrado e o que deveria ser esquecido ou mesmo ocultado.

Nessa direção, a historiadora Déa Ribeiro Felon, na apresentação de uma coletânea de artigos sobre a cidade como tema de investigação histórica, salienta que é necessário ter em conta os conflitos, as disputas que compõem a vida urbana:

(...) Isto porque a cidade e suas instituições devem ser vistas como espaços de produção de conflituosas relações que historicamente podem exprimir-se em dominação, cooptação ou consenso, mas também insubordinação e resistência. Neste sentido, a valorização da memória apresenta-se como oportunidade de trazer à tona outras histórias e outros olhares sobre o passado. (FENELON: 2000, p.7).

Sobretudo, chamamos a atenção às possibilidades de se considerar a cidade em sua interface com a educação. Ora, se, anteriormente, afirmamos a existência de certa invisibilidade em torno dos processos de constituição do espaço urbano, como poderiam ser construídos outros olhares sobre o urbano? Igualmente, as contradições presentes nos enredos materializados nos lugares de memória da cidade, contam uma versão sobre o passado, como poderiam as diferentes memórias e histórias emergir?

A cidade e o seu potencial educativo

Consideramos que a memória não deveria ser entendida como uma simples ilustração do passado, mas como elemento fundamental da aprendizagem histórica. Defendemos que uma fecunda possibilidade de ensino de História esteja justamente no possível caminho de interseção entre história e memória.

Conduzimos nossas reflexões baseados nas ideias elaboradas por Oliveira sobre as relações entre memória, história e ensino de história:

Todas essas concepções se fazem presentes quando recortamos um passado a ser trabalhado em sala de aula por meio de memórias: às vezes, elencamos o indivíduo e, a partir de suas memórias, construímos um entorno que pode nos levar a compreender um grupo; em outras, apoiamo-nos nos rituais, naquilo já estabelecido (ainda que o façamos a partir de outros recortes, sempre mais inovadores) e recorremos à memória de diferentes sujeitos para referendar, comprovar, atestar nosso recorte; por vezes, escolhemos o viés da subjetividade, esse sempre mais difícil, mas único para chegar aos sujeitos e aos grupos que são, insistentemente, colocados à margem das memórias selecionadas como fonte para compor 'a história' a ser ensinada nos bancos escolares. (...). (OLIVEIRA: 2013, p.140).



A emergência das memórias individuais, de sujeitos comuns que nada tem de excepcional⁴ para comporem as memórias públicas hegemônicas e participarem “da história”, torna tangível a experiência, o vivido. Dessa forma, preenchem a História de sentido. É necessário lembrar que, os enredos individuais mui frequentemente se entrelaçam às narrativas coletivas, às histórias públicas, por isso estão longe de representar um infecundo monólogo.

Por esse motivo, a rememoração⁵ das narrativas representadas como oficiais é um recurso pedagógico extremamente válido para que seja captada a experiência humana com/no tempo. Assim como, o trabalho com objetos do cotidiano ou mesmo às visitas aos lugares da cidade, por exemplo, ficam desprovidas de significado quando vistas como apartadas do uso humano.

Conforme ponderou o historiador francês, Marc Bloch, ao tratar do objeto da História e sua inegável relação com a experiência humana:

(...) Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas], por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está sua caça. (BLOCH: 2001, p.54).

Nessa direção, torna-se oportuno frisar que a memória age como uma espécie de mediador entre o passado e o presente. A fonte selecionada para o trabalho com o ensino de história - seja qual for a sua natureza – pode passar a ser dotada de significado quando ligada às narrativas, aos relatos, às experiências vividas em outras temporalidades. (OLIVEIRA: 2013, p.145).

Estamos certos de que a cidade, a fisionomia urbana, contém, em sua constituição básica, referenciais que auxiliam na leitura da realidade social. Igualmente, as representações historicamente arquitetadas, os usos desse espaço, as territorialidades elaboradas e as memórias construídas nesse processo, são prenhes de possibilidades de acesso ao passado vivido.

⁴ Absolutamente não estamos a reafirmar essa perspectiva excludente sobre as possibilidades de representação do passado, onde apenas alguns sujeitos ilustres “fazem história”. Pelo contrário, defendemos a importância do afloramento das memórias diversas, como alternativas aos enredos e versões oficiais. Nesse sentido, utilizamos o termo “excepcional” com o intento de se questionar o caráter mítico assumido por determinadas narrativas sobre o passado local.

⁵ Utilizamos a palavra “rememoração” em conformidade com a perspectiva defendida por Galzerani. Segundo essa pesquisadora, rememorar, seria trazer memórias alternativas à tona, fazer emergir o passado vivido. (GALZERANI: 2008, p. 21).



Sobretudo, conforme afirmou Raphael Samuel sobre a história local, “Ele [o historiador e também o professor]⁶ a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas no campo”. (SAMUEL: 1990, p. 220).

Por essa razão, é conveniente lembrar que, consideramos toda a potencialidade educativa do espaço urbano enquanto suporte que permite a materialização da memória e da história. Nessa acepção, a configuração urbana representa indícios de vivências, rastros de experiências humanas e, ainda, porta todo um emaranhado das contradições que isso possa significar. Basta que se tente decifrar tais vestígios.

Bibliografia

ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M. (org.). *Introdução à história pública*. SP: Letra & Voz, 2011.

ARAÚJO, Vanessa Barboza de. A leitura da cidade e o desenvolvimento da consciência da cidade. In: MIRANDA, Sonia Regina & SIMAN, Lana Mara Castro (orgs.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

BERNARDI, Andréia Menezes de & PEREIRA, Júnia Sales. Partilha da cidade nos territórios educativos: a escola entre sensibilidades e expansões. In: MIRANDA, Sonia Regina & SIMAN, Lana Mara Castro (orgs.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

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

BRESCIANI, Maria Stella Martins, *Imagens da cidade*. São Paulo: Marco Zero/Anpuh/Fapesp, 1994.

CERRI, Luis Fernando. Cidade e identidade. Região e ensino de história. In: ALEGRO, Regina Célia; [et al]. (orgs.) *Temas e questões para o ensino de história do Paraná*. Londrina: EDUEL, 2008.

COELHO, Maria da Luz. Na roda da Memória, sujeitos de um lugar: memórias de professores de História na “histórica” São João Del Rei. In: MIRANDA, Sonia Regina & SIMAN, Lana Mara Castro (orgs.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

⁶ Acréscimos nossos.



FENELON, Déa. (org.). *Cidades*. São Paulo: Olho D'Água, 2000.

FERNANDES, Ricardo Oriá. Um lugar na escola para a história local. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, vol. 4 n°1 jan. dez., 1995.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, cidade e educação das sensibilidades. *Resgate*, Campinas, vol. XX, Nº 23 - jan./jun. 2012.

_____. Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História. *Cadernos do CEOM* – Ano 21, n. 28. Chapecó: Argos, 2008.

GIL, Carmen Zeli de Vargas & SAENGER, Liane. Memórias do município nas aulas de História. *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História* 18, 19 e 20 de abril de 2011– Florianópolis/SC.

GRUPO MEMÓRIA POPULAR. Memória popular: teoria, política e método. In: FENELON, Déa [et al.]. *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Ed. Olho D' água, 2004.

_____. Muitas memórias, outras histórias: cultura e o sujeito na história. In: FENELON, Déa [et al.]. *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Ed. Olho D' água, 2004.

LANGARO, Jiani Fernando. Quando o futuro é inserido no passado “Colonização” e “pioneirismo” nas memórias públicas de Toledo-PR (1950-2010). PUC-SP: São Paulo, 2012 (tese de doutorado em História)

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

LEFEBVRE, Henri. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Centauro, 2006

LE MOS, Carlos A. C. *O que é patrimônio histórico*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo [et al.]. *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2014.

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

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. O museu na cidade, a cidade no museu: Para uma abordagem histórica dos museus de cidade. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.5, nº 8/9, set. 1984/abr. 1985.



MIRANDA, Sonia Regina & BLANCH, Joan Pagès. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos do vivido. In: MIRANDA, Sonia Regina & SIMAN, Lana Mara Castro (orgs.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*: São Paulo, n.º 10, 1993.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de & ZAMBONI, Ernesta. O estudo do município nas Séries Iniciais: refletindo sobre as relações entre a História Local, História do Local e a Teoria dos Círculos Concêntricos. In: ZAMBONI, Ernesta [et al.]. *Memórias e histórias na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Relações entre memória e objeto no estudo das cidades. In: SILVA, Cristiani Bereta da & ZAMBONI, Ernesta (org.). *Ensino de História, memória e culturas*. Curitiba, PR: CRV, 2013.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

PECHMAN, Robert Moses (org.). *Olhares sobre a cidade*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; TAVARES, Maria Tereza Goudard; ARAÚJO, Mairce da Silva (org.). *Memórias e patrimônios: experiências em formação de professores*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 8, n.º 16, 1995.

_____. Memória, história e cidade? Lugares no tempo, momentos no espaço. *ArtCultura*., Uberlândia, v. 4, n. 4, junho/2002.

_____. Cidade, espaço e tempo: reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano. *Cadernos do LEPAARQ – Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio*, Pelotas, vol. 2, n.º 4, 2005.

_____. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 27, n.º 53, junho/ 2007.

RAMINELLI, Ronald. História urbana. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.



ROLNIK, Raquel. *O que é cidade*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SALGUEIRO, Heliana Angotti, LEPETIT, Bernard. *Por uma nova história urbana*. São Paulo: EDUSP, 2001.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, nº 19, set.89/fev.90.

_____. Teatros da memória. *Projeto História*. São Paulo, nº 14, fev.1997.

SÃO PAULO (cidade) Secretaria Municipal de Cultura / Departamento do Patrimônio Histórico. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, 1992.

SENNET, Richard. Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SILVA, M. A. A História e Seus Limites. *Historia e Perspectivas*, Uberlândia, v. 6, n. 6, 1992.

SIMAN, Lana Mara Castro. Memórias sobre a história de uma cidade: a história como labirinto. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008.

_____. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. In: MIRANDA, Sonia Regina & SIMAN, Lana Mara Castro (orgs.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

_____. Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de história. *História & Ensino*, Londrina, v.9, out. 2003.

SOUZA, Célia Ferraz de & PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Imagens urbanas: os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

ZUKIN, Sharon. Paisagens urbanas pós-modernas: mapeando cultura e poder. In: ARANTES, Antonio A. (org.). *O espaço da diferença*. Campinas, SP: Papius, 2000.



O ESPETÁCULO DOS OBJETOS E O TEATRO DE MEMÓRIA ENCENADO PELO MUSEU DA CIDADE DE GOVERNADOR VALADARES/MG

Lucinei Pereira da Silva¹

Abrem-se as cortinas do espetáculo: Considerações Iniciais

As questões basilares deste texto consiste em entender quais as relações que os/as professores/as de História estabelecem com as memórias da cidade e em que medida isso se reflete na programação de suas visitas ao Museu da Cidade? Quais experiências sensíveis podem emergir da exposição encenada pelo Museu da Cidade de Governador Valadares? Chamamos a atenção para o fato de que, apesar de contar uma história, o museu de cidade pode acabar enaltecendo alguns fatos, bem como alguns sujeitos, e apagar outros. Muitas vezes a narrativa, os objetos apresentados no museu contam apenas uma história: a dos vencedores, ou seja, uma história vista pelo olhar do dominante. Nessa direção, este texto será tecido com base nos apontamentos de Mário Chagas (2015, p. 37) quando diz que, "em todo e qualquer museu está em cena a apresentação (mais ou menos espetacular) de uma visão possível sobre determinado fato, acontecimento, personagem ou processo histórico e não a história mesma".

Ainda, Chagas (2015, p. 32) alerta que a gota de sangue existente em cada museu muitas vezes é o resultado daquele sangue derramado, de forma silenciosa ou revoltada, de grupos ou pessoas que tiveram suas histórias, memórias, saberes apagados ou extirpados do processo de construção da cidade. Muitas mulheres, indígenas, LGBTs, crianças, negros e desclassificados ainda gritam suas vozes roucas para os ouvidos surdos da História. Portanto, compreender o Museu da Cidade de Governador Valadares (MCGV) como o grande palco do teatro de memória torna-se o desafio dessa pesquisa. Sua trajetória, escolhas, conflitos, silêncios, personagens e narrativas compõem o quadro desse emblemático lugar de memória, e os professores de História neste contexto atuam como importantes personagens da trama.

O cenário do espetáculo: Um histórico da cidade de Governador Valadares.

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).



Propomos neste momento do texto um breve retrospecto histórico do vale do rio doce e da cidade de Governador Valadares a fim de qualificar nosso olhar a respeito dos grupos identitários que se constituíram no tecido urbano valadarenses e de quais forças que se opunham e se tensionavam na cidade ao longo do tempo.

Governador Valadares é a maior cidade da região do vale do rio doce, com uma população de 263.594 habitantes, de acordo com o censo de 2010. A região do vale do rio doce até final do século XIX era composta por uma densa, exuberante e fantástica mata atlântica; lugar de “domínio de várias tribos indígenas, entre as quais as tribos dos temíveis botocudos” (Siman, 1988, p. 18). O nativo que habitava o Sertão do Rio Doce era conhecido naquele período por “[...] devorador de carne humana e senhor de toda aquela dilatada mata, da qual, pelo seu grande número, tem extinto e afugentado outras nações que na mesma habitavam; é por isso temido, respeitado e absoluto dominador daqueles extensos matos”².

A região do rio doce foi mantida como obstáculo natural para o contrabando do ouro e diamantes durante todo o século XVIII. A navegação do rio doce sempre foi um sonho alimentado pelos governos da colônia. Dessa forma, com a queda da extração do ouro na zona mineradora, esse sonho precisava ganhar concretude e assim a região que antes se constitui como barreira natural ao tráfico do ouro, torna-se local que poderia esconder grandes riquezas e desenvolver a prosperidade de Minas Gerais. Devido as frequentes reclamações dos governos das províncias, em 13 de maio de 1807, em uma Carta Régia o príncipe regente D. João determina o extermínio dos índios botocudos, conhecidos por serem antropófagos e bárbaros. A “limpeza” do rio tinha como central a viabilidade da colonização da temida região do rio doce (Siman, 1988).

A ocupação somente foi possível com a ferrovia inaugurada em 15 de agosto de 1910, na vila de Figueira (hoje Governador Valadares). E a inauguração da estação ferroviária de Figueira potencializou a chegada de comerciantes vindos de várias regiões de Minas Gerais e do Espírito Santo, e também estrangeiros como italianos, espanhóis, libaneses. A chegada da estrada de ferro Vitória-Minas contribuiu também para a fixação da população no povoado de Figueira. (Espindola, 2008, p. 184). Com a estrada de ferro começaram a chegar os primeiros

² Notícia sobre os nativos que habitavam os sertões do leste de Minas, dada pelo cartógrafo e alferes José Joaquim da Rocha ao Governador da Capitania de Minas Gerais, Dom Rodrigo José de Menezes. ROCHA, José Joaquim da. Geografia histórica da capitania de Minas Gerais; descrição geográfica topográfica, histórica e política da Capitania de Minas Gerais. Memória Histórica da Capitania de Minas Gerais. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1995, p.192.



trabalhadores da ferrovia e comerciantes compradores de café, reconhecidos pela memória local como forasteiros e pioneiros respectivamente. No entender de Siman (1988),

Pioneiros e forasteiros assim eram denominados e se auto-denominavam os que chegavam à Figueira. Pioneiros são aqueles que vêm da região, trazendo suas famílias, suas posses, suas raízes, e vão se estabelecendo no comércio e nas terras locais. Os forasteiros são aqueles que chegam de fora, peregrinando, de mãos vazias, sem sobrenome, solteiros e desagregados de suas raízes e que oferecem a sua força de trabalho à ferrovia ou aos donos das terras e comércio (SIMAN, 1988, p. 65).

O crescimento do arraial de Figueira, foi nitidamente observado, a partir da década de 1930. Com esse notório desenvolvimento, no início da década, entrou em curso o processo de emancipação do povoado, que era distrito de Peçanha. Em janeiro de 1938, por decreto do então governador de Minas Gerais Benedito Valadares, Figueira torna-se um município desmembrando-se de Peçanha. Somente em 1942, Figueira aceita mudar seu nome para Governador Valadares. A mudança converge para o projeto de industrialização do país proposto pelo governo de Getúlio Vargas. Nesse novo tempo, “parece que os figueirenses querem esquecer a história de que vai de Figueira a Governador Valadares” (Siman, 1988, p. 101).

Assim, a cidade foi sendo constituída pela relação, lutas e conflitos entre os diferentes atores que compunham o tecido urbano. De tal maneira e parafraseando Siman (2008), nessa cidade, cheia de medos e sonhos, a história ia sendo construída de modo instigante, *labiríntico*, transgressor. Poderíamos encontrar a história nos trilhos da estrada de ferro, no traçado da cidade, no cintilar da mica nos chão dos casebres. Enfim, a história estava na vida, no cotidiano e no desenrolar das cenas vividas pelos trabalhadores da ferrovia, da mica, pelos empalhadores de móveis, comerciantes e pedreiros.

Por estar localizada numa região estratégica em relação às fontes produtoras de minérios e pedras preciosas, a cidade atrai pessoas de diferentes locais para executar as diversas atividades, sobretudo as relacionadas à extração da mica. A exploração deste mineral, resultou no interesse de empresas americanas, que era estratégico para diversos empregos industriais, isolamento térmico, instrumentos de precisão e aeronáutica no contexto da Segunda Guerra Mundial. Segundo Siqueira (2006), a partir da década de 1940, o desenvolvimento da região propiciado principalmente pela mineração criou-se no imaginário dos valadarenses a ideia dos Estados Unidos como uma terra promissora com vasta oportunidade de emprego e ascensão social. No entanto, a partir da década de 1960, Governador Valadares passa por um processo de estagnação econômica, resultante do esgotamento das práticas extrativistas. Inicia-se então neste período, o processo de emigração para os Estados Unidos.



Nas décadas de 1940 e 1950 a abundância da madeira de lei e de terras propícias para a plantação despertou o interesse de diversos atores sociais. As tensões entre posseiros e fazendeiros que praticavam a grilagem se intensificaram, sobretudo, no início da década de 1960, com a organização dos camponeses em sindicatos rurais e o discurso em prol da Reforma Agrária, encabeçadas pelas ações governo de João Goulart. O contexto favorável aos posseiros gerou profundo descontentamento dos latifundiários.

O cenário de embates intensos entre fazendeiros e camponeses, resultou num conflito armado em Governador Valadares, iniciado por milícias fazendeiras à Sede do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, dois dias antes do início oficial do Golpe Militar de 1964. No confronto, uma pessoa morreu. A polícia chegou, dissipou o grupo e levou preso o líder do Sindicato, o sapateiro e filho de posseiro Francisco Raimundo da Paixão, mais conhecido por Chicão. Mediante ao episódio, tendemos a refletir que, na verdade, “essa terra tinha dono(s), que faziam de tudo para defender seus interesses e proteger suas terras, prevalecendo, muitas vezes, a lei da pólvora, a lei do mais forte sobre o mais fraco” (Felipe-Silva; Espindola; Genovez, 2010 p. 10).

1º cena do espetáculo: O Museu da Cidade e o mito do pioneirismo

O Museu da Cidade de Governador Valadares foi fundado em 30 de janeiro de 1983, portanto, um museu com mais de trinta anos. Está situado na Rua Prudente de Moraes, nº 711, Centro. Segundo documentos e narrativas dos memorialistas, esta rua é considerada uma das primeiras da cidade. O museu está aberto ao público de segunda à sexta-feira, das 8h às 18h; sábados das 8 às 13h. Esta instituição reúne coleções de arqueologia, objetos biográficos, de diferentes ofícios e meios de transporte, moedas, instrumentos musicais, mobílias e fotografias antigas da cidade. Ao adentrarmos a primeira sala do museu nos deparamos com uma forte representação dos "pioneiros" da cidade. Na figura 1 isso é notório e evidente.



Figura 1: Fotografia dos quadros de "pioneiros" na sala de entrada do Museu da Cidade
Fotografia: Michelle Gonçalves
Fev. 2018

Os personagens dos quadros acima (Figura 1), são figuras tidas como "ilustres" na construção da história da cidade. Nas etiquetas, são destacados como vereadores, farmacêuticos, engenheiros e coronéis, e são homenageados pelos seus "grandes feitos" e pelas suas veneráveis lutas pela emancipação de Governador Valadares. Entre os heróis fundadores, encontram-se o carpinteiro Serra Lima e seu auxiliar, Amador Alves da Silva, que se destacaram por terem sido responsáveis pelo moderno traçado urbano da cidade no início do século XX.

Assim, este espaço parece atender ao objetivo de reforçar o mito dos desbravadores que enfrentaram o sertão inóspito e lutaram pela emancipação da cidade. Na verdade, a figura do pioneiro, que se consolida como mito fundador/emancipador, está vinculada, primeiramente, à epopeia dos primeiros habitantes da cidade e até hoje considerados como distintos e notáveis moradores. Em Valadares, a questão do pioneiro, enquanto referencial de identidade histórica sempre foi muito forte. A prática de cultuar o pioneirismo ultrapassou o mero registro de participação na formação da cidade para se tornar onipresente na práxis do discurso da história local. No entanto, é inegável pensar que, ao se dar voz ou o espaço para determinadas memórias, outras acabaram sendo silenciadas, que, em tese, tiveram importância, igualmente, para o processo histórico de formação da cidade.

Ao adentrarmos as próximas salas de exposição vamos nos deparando com toda sorte de objetos, e notamos a ausência de uma configuração cronológica ou temática do acervo do MCGV. Na verdade, os objetos não aparecem dispostos e reunidos a partir de temas ou mesmo seguindo uma linha de tempo cronológica em conformidade com os acontecimentos destacados pela história oficial da cidade - mas dá-se a ler que a exposição privilegia a representação de uma moradia "típica" de pessoas pertencentes a camadas privilegiadas da cidade. Na figura 2, por exemplo, mostra a sala que dá destaque para os instrumentos musicais, fotográficos e



aparelhos de comunicação, objetos status que representam a moradia de uma camada social privilegiada, bastante distanciada da maioria das moradias da cidade tanto do passado como do presente.



Figura 2: Sala 1 - Cenário expositivo que reproduz uma sala de estar.
Fotografia: Michelle Gonçalves
Fev. 2018

Em nossa pesquisa pelo acervo, observamos alguns objetos sem as etiquetas de identificação. Verificamos também que outros objetos têm etiquetas bastante sucintas. Em muitas peças pertencentes à elite observa-se o nome das pessoas que doaram. Na verdade, observamos que nas legendas não cabem mais informações ou descrições sobre o objeto exposto. Em nosso entender, o museu ao destacar o doador dos objetos busca de certa maneira "imortalizá-lo" na memória histórica da cidade.

2ª cena do espetáculo: Silenciamentos e tentativas de pluralizar o Museu da Cidade

Conforme o depoimento do ex-gerente, houve uma tentativa da instituição em pluralizar o acervo, trazendo para o cenário expositivo objetos de uso cotidiano e ofícios dos diferentes grupos e camadas sociais.

Ex-gerente - Eu particularmente observei muito antes de gerenciar aquilo lá, que aquilo ali era um espaço dominado por grandes famílias, por sobrenomes muito fortes da cidade, e que as pessoas tradicionais quando iam queria ver o álbum de fotografia do bisavô, a fotografia do pai para mostrar para o visitante amigo ou familiar que ele levava, e às vezes eles se sentia parte integrante nesse momento. A partir do momento que a gente chegou, nós mudamos esse olhar para incluir a todas as camadas sociais, nós mudamos esse olhar para que todos pudessem estar contemplados, então a gente fez uma mudança que gerou um constrangimento em alguns momentos, mas com o tempo as pessoas entenderam que o espaço era de todos e que para ficar exposto, tinha que ficar exposto coisas que contemplasse todas as camadas sociais [...] Também fizemos uma campanha de doação de acervo para o Museu da Cidade, **então eu**



acredito que hoje, nós temos um museu mais plural que é a memória da sociedade local [...] o fato de poder incluir todas essas pessoas, que eram, por exemplo, que não entravam nas estatísticas de acervo do museu, parteiras, carroceiros, carregadores de água, o próprio índio, que aqui se firmou como o primeiro povoado. Então, nós temos, leiteiros, carroceiros, lavadeiras de roupas, que pegavam suas roupas, iam para beira do rio no São Tarcísio lavar suas roupas. Isso é um bem simbólico até hoje para esses moradores. (grifos meus)

No entanto, observamos ainda que diferentemente dos objetos que representam a elite valadarense, o acervo relacionado aos diferentes ofícios ficam em estantes de ferro, nos cantos ou quase escondidos na área externa do espaço museal como podemos ver na figura 3.



Figura 3: Objetos de diferente ofícios observados em um canto do museu

Fotografia: Michelle Gonçalves
Fev. 2018

Em nossa análise pelos cenários expositivos do Museu da Cidade, observamos a força da representação dos objetos da elite valadarense. Apesar da tentativa do ex-gerente em pluralizar o acervo trazendo objetos utilizados por segmentos mais populares, o acervo relacionado aos "pioneiros", em sua grande maioria, estão em posição de destaque e possuem uma notória hegemonia.



Figura 4: Sala 2 - Urnas funerárias indígenas e outros objetos

Fotografia: Michelle Gonçalves
Fev. 2018



Ainda, apesar de os povos indígenas terem sido os *pioneiros* da região do Vale do Rio Doce e no nosso entender serem importantes para a formação do povo valadarense, nota-se pouca centralidade do povo Krenak (antigos botocudos) no Museu da Cidade. Como podemos ver na figura 4, as urnas funerárias chamadas de *Igaçabas* ficam expostas em meio a outros objetos como, máquinas de costura, mica e pedras preciosas.

Entram em cena no espetáculo: as vozes dos professores de História

Como vimos, a narrativa operada pelo Museu da Cidade está vinculada, primeiramente, à epopeia dos primeiros habitantes da cidade e até hoje considerados como notáveis moradores. Os objetos e "reliquias memoráveis" de coleções doadas por patronos "pioneiros" tornou-se o referencial de identidade histórica neste espaço. Refletimos também que na construção da narrativa desta instituição, foram excluídos e silenciados diversos grupos que também contribuíram para a trajetória histórica da cidade de Governador Valadares. Nesse sentido, ao perguntarmos aos professores qual a identidade e diversidade que eles observam no Museu da Cidade, obtivemos algumas respostas distintas. Através do depoimento do Professor 4 a seguir, notamos que para ele o museu é visto como templo, que narra um passado quase estático e amorfo e que considera os objetos expostos na instituição como "valiosos", "excepcionais" e "memoráveis".

Professor 4: A identidade ali no museu é a antiguidade. São as coisas, os objetos, as peças de pessoas importantes ou não dentro da nossa cidade que de alguma forma aqueles objetos preciosos que foram parar ali. Ali tem um pouquinho de cada um que já fez alguma coisa por Valadares. De cada um que já deixou seu nome em Valadares ou de uma pessoa que não foi tão bem conhecida em Valadares, mas que deixou a sua marca ali [...] A sua identificação e a diversidade são os diversos tipos de objetos. Até uma xícara de porcelana do século passado que está quebrado um pouquinho aquilo é precioso para a história local, para a história de nosso município. (grifos meus)

É preciso salientar ainda que o Professor 4 ao dizer que o museu é antiguidade acaba trazendo, em meu entender, uma visão romântica desse espaço. Na verdade, esse docente traz consigo uma percepção do espaço museal como sem conflitos, sem disputas e qualquer *signal de sangue* (CHAGAS, 2015). Nesse pensar, o MCGV como todo museu por ser um território de construção e disputas de memórias, há objetos que acabam sendo sacralizados (como a cadeira do primeiro prefeito da cidade) e outros desconsiderados (como o pedaço de mica) pelo teatro de memória encenado por esta instituição.

O Professor 5 abaixo, apresenta sua visão sobre a narrativa que emerge do museu.



Professor 5: Eu acho que a identidade ali é a questão de Valadares né. De alguns objetos ali que mostram a identidade de um povo, de uma cultura, de uma sociedade, no caso de Valadares, uma construção. Então, identidade eu penso dessa forma. Um objeto que vai representar seja uma pessoa, uma cultura, seja alguém importante que viveu aqui né. E a questão da diversidade é mostrar que aqui tiveram várias pessoas com pensamentos, ideais, com filosofia, com abordagens. Então, eu vejo a diversidade dessa forma. E até mesmo a formação dessa cidade com a chegada de novas pessoas, com novas ideias ela foi tomando novas proporções, por exemplo a Açucareira que veio com um objetivo na época e hoje virou um patrimônio histórico, quer dizer ali mostra a identidade de GV. E a diversidade, é por que foi feito de outras culturas, de outros povos que se instalaram aqui. Então, a gente vê a questão da diversidade dessa forma, pelo menos é o que eu vejo que no museu proporciona. Se está certo ou está errado eu não sei, pelo menos é o meu ponto de vista em relação a isso.

Em nosso observar, o Professor 5 apresenta uma percepção do museu quase enciclopédica e petrificada. Seu entendimento do acervo parece ser de quem que o vê distanciado de sua realidade tanto pessoal, como pedagógica. Isso nos leva a pensar que em muitos casos, a experiência museológica não produz sentidos para o professor que leva seus alunos àquele espaço. O depoimento deste docente evidencia que o MCGV foi capaz de provocar variados sentidos a ele ao entrar em contato com o cenário expositivo, como também não criou experiências sensíveis de modo a questionar ou refletir sobre acervo do espaço museológico, colocando a história como lugar de juízo crítico, de problematização a partir do presente (RAMOS, 2004). Entre outros aspectos, apesar de no MCGV estarem os objetos, rastros do passado à espera de vida, nem sempre produz em seus visitantes a capacidade de tocar, afetar os sentidos humanos, evocar e potencializar a capacidade de orientação temporal dos sujeitos (SIMAN; CAMPOS; ANDRADE, 2012, p. 573).

Foi possível perceber nas falas dos professores a seguir uma problematização da narrativa do acervo do museu. Para esses professores os diversos objetos não dialogam entre si e acreditam ainda que a realidade operada pelo Museu da Cidade é fundamentada pela história dos heróis fundadores e dos donos do poder. O Professor 1 associa a falta de identificação e pertencimento com a memória da cidade pelos estudantes devido a maioria de seus pais estarem residindo nos Estados Unidos em busca de trabalho e conseqüentemente enviarem dinheiro para parentes que residem em GV. Esse movimento migratório, de certa forma, gera impacto nas relações sociais e na configuração dos bairros da cidade e segundo o docente, não era problematizado no discurso do MCGV.

Professor 1: Grande parte dos meninos, dos alunos, suas famílias não são daqui da cidade né! Ou chegaram novos aqui para Valadares. Então, Valadares é uma cidade muito nova. E grande parte dos nossos alunos, pelo menos naquele momento, os pais estavam nos Estados Unidos, que é uma característica aqui de Valadares. Grande parte dos pais dessas crianças estariam nos Estados Unidos, então essa identidade se dava de uma forma assim bem voltada mesmo para a história, para conhecer o que era a cidade em si, mas não dizia muita coisa sobre o aluno em si. Não dizia pessoalmente



sobre o aluno. Tinha TVs antigas, como tem no museu até hoje. Algumas peças históricas, cartas, mas não conversa, não tem um diálogo com a história mesmo local do aluno. Talvez tenha uma conversa com a história da cidade, mas a questão é: ambas conversam? **A história da cidade ainda conversa com esse menino?** Não consegui observar muito nas visitas. (grifos meus)

Em sua percepção, os objetos encenados no museu não conversam com a realidade do aluno, pois acredita que o acervo possui um vínculo exclusivo com o passado e observa pouca (ou nenhuma) questão ligada ao presente de forma a se conectar com a história local do estudante. O Professor 2 também pontua que os cenários expositivos não dialogam, e ao dizer que é uma "coisa meio intocável" sinaliza que o Museu da Cidade traz uma visão quase petrificada e "intocável" da história de Governador Valadares.

Professor 2: Olha, lá no museu está bem desconectado. Está bem baseada ainda naquela história da elite. A cadeira que foi do Joaquim de Barros, não sei o quê. Não toque nisso aqui! **Então, aquela coisa meio intocável.** Então hoje os museus precisam pensar nessa coisa da interatividade. Hoje você já vê museu, como o Museu da Pessoa, você manda a sua história para o museu. Tem que ter essa interatividade. O que tem de interatividade lá? Nada. E também você não pode tocar, as vezes questionar alguma coisa. Aí fica aquela coisa acabada. É a história da elite. É a cadeira que era do fulano de tal, a porcelana que foi mandada pela senhora de tal, da sociedade. Então, é muito baseado nisso. Meio que perde. **Onde está minha identidade?** Está no meio desse povo aí? Eu não sou esse povo da elite. E da nossa parte aqui, dos carroceiros? O que ficou desse povo? Desse povo simples? (grifos meus)

Por certo, podemos entender os objetos de uma exposição museal como fontes portadoras de informações, capazes de instigar os visitantes a problematizar, interpretar e comparar de narrativas sobre a cidade. No extrato a seguir, o Professor 6 consegue visualizar duas formas identitárias presentes na narrativa do museu.

Professor 6: A identidade no museu são duas: Tem uns banners com as fotos dos indígenas que eles conseguiram pegar, com os objetos dos indígenas que eles tem aqui ok. **É uma identidade de quem habitava o Vale do Rio Doce antes.** Antes do vale do rio doce começasse a ser desmatado, degradado né. O segundo é **a identidade dos pioneiros.** Essa é a identidade da cidade. Quem doou aquela casa para o museu? É uma pessoa do centro da cidade. E porque daquela casa? Porque não tem outro espaço? Por que a cidade não construiu um museu? Porque as praças, as estátuas tem um nome X das pessoas? Quem são essas pessoas? São os mesmos nomes das pessoas que estão nas identificações dos objetos. Os nomes querem dizer quem são da cidade. São esses que aparecem. Essa é a identidade da cidade. Sobrenome que nem sei quem são, mas sei que participam da política, tem nome de rua, de bairros aí, de supermercado, nome de loja. Esse nomes que aparecem. E os meninos até identificam às vezes, esses nomes que estão ali. Tem essas duas identidades ali. Mas **onde estão os miqueiros,** que trabalhavam com a mica, da extração da mica durante a segunda guerra mundial? **Onde estão os madeireiros?** Os caras que desmataram essa região toda. E quantas madeiras tinham aqui. **Onde é que estão os times de futebol gigantescos** que tinham aqui além do democrata? **E os engenheiros que passaram aqui, os construtores [da ferrovia] da Vale?** Esses caras não aparecem ali. O nome de ninguém. **Os nomes dos caras que morreram em 64 no golpe militar** não aparece, não se sabe quem são. **Não se fala do sindicato dos trabalhadores rurais. Não se fala do assentamento Oziel, não se fala do MST.** Não se fala nada sobre isso. Um museu não precisa ser só físico (grifos meus).



Em minha percepção, nesse depoimento o docente consegue problematizar a narrativa do museu e vai além. O Professor 6 consegue vislumbrar os embates e apagamentos de memória existentes na trajetória histórica da cidade. Enfatiza que no Museu da Cidade há duas narrativas evidentes: a do indígena e a dos "pioneiros". O docente realça que até mesmo os estudantes conseguem identificar os sobrenomes de personagens "notáveis" através das etiquetas nos objetos. O sobrenome desses doadores ilustres dão nome a bairros, lojas e monumentos na cidade. O professor questiona várias ausências na narrativa do MCGV de grupos que também tiveram importância na construção de Valadares como madeireiros, trabalhadores rurais, miqueiros, trabalhadores da ferrovia e as dezenas de times de futebol que existiram na cidade no passado. Nessa direção, a fala do professor vai ao encontro do que afirma Hidelbrando (2010, p. 29) da importância do professor estar atento numa reflexão sobre os museus de cidade, aos esquecimentos e, sobretudo, entender “a importância de se olhar para além das memórias de grupos segmentados e poderosos e tentar enxergar os silêncios e as omissões”.

Por aqui, as cortinas se fecham mas o teatro de memória continua

A primeira questão que me pareceu importante analisar ao observar os cenários expositivos do Museu da Cidade é a forte representação das famílias de elite, e dos heróis fundadores da cidade também chamadas de "pioneiros". Reforçar o mito dos desbravadores e pioneiros que enfrentaram o sertão e lutaram pela emancipação da cidade tornou-se fundamental ou central na narrativa do museu, apesar da tentativa do ex-gerente de torná-lo mais plural, trazendo para a exposição artefatos que pertenceram ao cotidiano das camadas populares ou dos grupos subalternizados, ao longo da história desta cidade. Em minha análise pelo circuito expositivo, pude constatar que o MCGV tece uma determinada versão da história da cidade, dispensando a presença de determinados grupos como negros favelados, trabalhadores sem terra, trabalhadores do comércio e deixando as mulheres como coadjuvantes. Personagens, estes, tradicionalmente excluídos do banquete da memória pública ou do teatro da memória.

Nesse sentido, torna-se necessário ponderar que o museu de cidade precisa trazer para dentro de suas paredes as tramas e conflitos da cidade com suas dicotomias e antagonismos e enfrentar de maneira veemente sua função de constituir apenas como lugar de celebração do passado (MENESES, 2003). Na cena deste grande teatro de memória, o Museu da Cidade pode incluir em seu espaço, outros personagens, outros cidadãos, outras classes, outros credos, outros



e outras... Mais do que um museu "da paz" ou "do silêncio", torna-se urgente que esta instituição museológica seja local "do grito" e "da polifonia", de modo a enfatizar as semelhanças e experiências comuns, permitindo comparações, análises e versões alternativas dos diferentes grupos que compõem as teias sociais da cidade.

Na verdade, os principais achados dessa pesquisa evidenciaram que alguns professores trazem uma visão quase romântica do espaço museal. Seus depoimentos revelam uma percepção petrificada e "intocável" da história de Governador Valadares e materializado pelos objetos do museu. Outros docentes porém, trazem a perspectiva de que os objetos encenados no Museu da Cidade não conversam com a realidade do aluno devido sua narrativa se basear preponderantemente na história dos personagens tidos como "pioneiros ilustres" no processo de construção da cidade.

Referências

CHAGAS, Mario de Souza. *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade*. Chapecó, SC: Argos, 2 ed, 2015.

ESPINDOLA, Haruf Salmen. *Sertão, território e fronteira: expansão territorial de Minas Gerais em direção ao litoral*. Revista Fronteiras, Dourados, MS, v. 10, n. 17, p. 69-96, jan./jun. 2008

FELIPE-SILVA, Fernanda de Melo; ESPINDOLA, H. S.; GENOVEZ, Patrícia Falco. *Memórias pela terra em Governador Valadares sob os olhares de três atores distintos: pai, mãe, filha*. X Encontro Nacional de História Oral. Recife: 2010, p.1-17.

HILDEBRANDO, Gilberto. *O Museu e a Escola: Memórias e Histórias em uma cidade de formação recente*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *O museu de cidade e a consciência de cidade*. In: SANTOS, Afonso Carlos Marques dos; KESSEL, Carlos Guimarães; GUIMARAENS, Cêça

(org.). **Museus & Cidades**. Livro do Seminário Internacional "Museus e Cidades". Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003, p. 255-282.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de historia*. Chapecó: Argos, 2004.



[SIMAN, Lana Mara de Castro.](#) *A História na Memória: uma contribuição para o ensino de história de cidades.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1988.

[SIMAN, Lana Mara de Castro.](#) *Memórias sobre a história de uma cidade: a História como labirinto.* Educação em Revista [online]. 2008, n.47, pp.241-270.

SIMAN, Lana Mara de Castro; CAMPOS, Edson Nascimento; ANDRADE, João Carlos de. *Sentidos do passado no museu: concordância e dissonância de vozes.* Antíteses, vol. 5, núm. 10, jul-dez, 2012, pp. 567-587.

SIQUEIRA, Sueli. *Migrantes e empreendedorismo na Microrregião de Governador Valadares – Sonhos e frustrações no retorno.* 2006. Tese (doutorado em Ciências Humanas – Sociologia e Política) – Faculdade de filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.



A educação patrimonial e a Pequena África: Memória e identidade negra na zona portuária da cidade do Rio de Janeiro

Marta Dile Robalinho¹

Viviane Fernandes Silva²

Introdução

O presente relato de experiência pretende apresentar um roteiro patrimonial pensado para a região conhecida como “Pequena África”, localizada na zona portuária da cidade do Rio de Janeiro e recentemente promovida a patrimônio da humanidade. Para tanto, buscamos criar um diálogo fecundo entre o passado e o presente daquele lugar da cidade, realçando sua relevância enquanto espaço de luta e resistência do povo negro ontem e hoje.

Neste sentido, partimos do comércio transatlântico de escravos africanos durante o século XIX para, em seguida, alcançarmos questões sensíveis presentes na contemporaneidade, como a discriminação racial, envolvendo ataques à cultura negra e episódios de intolerância religiosa, indícios irrefutáveis do racismo operante que segue marginalizando aquela região e seus habitantes, na vasta maioria, negros e pobres.

Feitas as devidas considerações iniciais, faz-se necessário pontuarmos que o roteiro patrimonial em questão compõe uma sequência didática elaborada por cinco bolsistas e uma professora supervisora, todas vinculadas, na ocasião, ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no Subprojeto “Usinas de futuro: memórias e saberes históricos” atuando em escolas de periferia e compondo o grupo de pesquisa “Tessituras do Ensino de História” (Tehia), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Campus Maracanã.

Tal equipe atuou ao longo do ano letivo de 2017 no Colégio Estadual Soares Pereira, localizado no bairro da Tijuca, zona norte da cidade, no qual acompanhamos duas turmas do 1º

¹ Mestre em Ensino de História pela UERJ, Profª da SME- RJ e SEEDUC –RJ, Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto História – Maracanã.

² Graduada em História UERJ e mestranda do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) na Escola de Ciências Sociais Da Fundação Getúlio Vargas (FGV).



ano do Ensino Médio e criamos ações pedagógicas diferenciadas envolvendo tanto os conteúdos programáticos quanto os temas transversais.

Como primeira etapa, concentramo-nos em apresentar e debater a noção de patrimônio cultural, definindo os conceitos de patrimônio e bem cultural, especificando suas diferentes categorias e sua relação e importância com o ensino de História, levando em consideração a heterogeneidade e a complexidade da cultura brasileira.

Além disso, destacamos o papel imprescindível dos instrumentos de salvaguarda para a preservação dos bens culturais, bem como a mobilização social, uma vez que entendemos o valor de um bem como diretamente relacionado com a capacidade de estimular a memória das pessoas historicamente vinculadas a uma determinada comunidade.

Deste modo, tínhamos como principal objetivo neste primeiro momento enfatizar aos alunos que, mais que um momento de recreação, o roteiro patrimonial constituía em um recurso pedagógico que visava a desenvolver um conhecimento crítico que possibilitasse a eles se apropriarem do patrimônio cultural que lhes pertence enquanto negros e cariocas, fortalecendo os sentimentos de identidade e incentivando o exercício pleno de sua autonomia e cidadania no que tange ao direito à cidade, posto que:

“A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.” (HORTA, 1999: p.4)

Em seguida, voltamos nossa atenção para o conteúdo programático norteador da sequência didática, isto é, o comércio transatlântico de escravos durante o século XIX, por meio de um recurso audiovisual instigante e potente, a saber, um documentário produzido e disponibilizado pelo Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN)³, no qual narram-se os momentos de captura, transporte e chegada dos africanos trazidos para o Brasil na condição de cativos.

As reações dos alunos durante a exibição do vídeo revelavam o assombro, repulsa e angústia diante das cenas de extrema violência e crueldade, impressão confirmada no debate

³ O Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN) foi criado em 13 de maio de 2005, com a missão de pesquisar, estudar, investigar e preservar o patrimônio material e imaterial africano e afro-brasileiro, cuja conservação e proteção seja de interesse público, com ênfase ao sítio histórico e arqueológico do Cemitério dos Pretos Novos, sobretudo com a finalidade de valorizar a memória e identidade cultural brasileira em Diáspora. (Disponível em: <http://pretosnovos.com.br/ipn/> - acesso em 16/05/2018).



que se seguiu. Contudo, um simples exercício de produção textual, no qual os alunos comentariam sobre suas expectativas no que se referia à prática do roteiro, serviu-nos para perceber a curiosidade expressa em desvendar e conhecer essa região da zona portuária e o legado cultural expresso em patrimônios materiais e imateriais fundamentais, ainda hoje, para a construção da memória e identidade negra.

Assim, colocamos em prática a segunda etapa da sequência didática, isto é, o roteiro patrimonial que teve como pontos selecionados: a Praça Mauá, o Morro da Conceição, a Igreja São Francisco da Penitência, o Largo da Prainha, o Largo João da Baiana, a Pedra do Sal, o Cais do Valongo e as Docas de André Rebouças.

Durante o percurso, discutimos os contrastes entre a região da Pequena África e o Porto Maravilha e o suposto “legado olímpico” pois, embora tão próximos, evidenciam uma dicotomia latente na cidade entre a que é e a que se pretende ser ou parecer e, disso resulta embates entre os antigos e novos usos do espaço, questões envolvendo preservação e restauração *versus* abandono e ruína, dentre outros embates travados pela comunidade residente e o poder público e privado, interesses distintos e conflitantes que tornam aquela região uma área de disputa.

Além disso, abordamos as diversas formas de resistência do povo negro nos lugares vislumbrados, uma vez que manifestações culturais como as rodas de samba e a capoeira e cerimônias religiosas atreladas ao candomblé e a umbanda foram marginalizadas por muito tempo, tanto pela exclusão e silenciamento, quanto pela criminalização e repressão policial, braço operante do Estado.

Sob este ponto, trouxemos discussões para a contemporaneidade para debater como, ainda hoje, tais práticas culturais e religiosas são rechaçadas, proibidas e perseguidas pelo poder público, sobretudo na atual gestão da prefeitura do Rio a cargo de Marcelo Crivella, figura pública, não só por sua atuação na área da política, como também por seu engajamento enquanto representante religioso de uma instituição cristã que claramente se opõe às religiões de matriz africana de modo quase sempre preconceituoso e intolerante.

Além disso, apresentamos o racismo como um preconceito estruturado a partir do passado escravista e perpetuado, ainda que de modo velado, até os dias de hoje. Neste ponto, tratamos de pontuar o cais como lugar de chegada dos cativos africanos, o mercado como



ambiente de engorda para posterior venda, o cemitério clandestino como área de descarte dos que não sobreviviam àquelas atrocidades.

E, com base nesta questão, refletimos sobre as diferentes camadas de tempo descobertas através de vestígios arqueológicos e históricos presentes nesses lugares, muitas das quais encontradas ao acaso, por não possuírem sequer documentação que precisasse sua localização ou mesmo existência, dado o processo de soterramento físico e/ou simbólico que se verifica como forma de ocultação da presença africana na história.

Todavia, ao mesmo tempo, enaltecemos o protagonismo negro que perpassa toda aquela região com nomes como Tia Ciata, Donga e Mauro de Almeida associados ao surgimento do samba, André Rebouças e a construção das docas sem mão de obra escrava, e Mercedes Baptista como primeira bailarina negra a integrar o corpo de ballet do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, no intento de resgatar tais personalidades e suas respectivas ações que, fizeram daquele lugar da cidade, um ambiente de resistência, luta e celebração da cultura negra.

Na terceira e última etapa, desenvolvemos uma atividade em sala de aula intitulada “Muros de Memórias”, na qual partimos dos grafites localizados na Pedra do Sal e no Largo João da Baiana para estimularmos o olhar e a leitura imagética em consonância com o que foi discutido na aula anterior e no roteiro patrimonial, trabalhando elementos como a organização matriarcal de África, a colaboração da cultura africana para a cultura brasileira, as figuras e marcos de resistência como Zumbi e o Quilombo de Palmares e as discussões em torno do empoderamento negro presentes na atualidade como nunca antes foi visto em nosso país.

O trabalho proposto irá, portanto, apresentar o relato de experiência, seu referencial teórico-metodológico e as avaliações realizadas com os estudantes, de forma a refletir sobre as apropriações culturais do patrimônio e as tensões e litígios que permeiam o direito à cidade, sobretudo no caso da Pequena África no Rio de Janeiro.

Roteiro patrimonial pela Pequena África: Caminhos de dor, resistência e luta ontem e hoje

A princípio, cabe apresentar o contexto de produção mais amplo em que pensamos e pusemos em prática tal atividade pedagógica. Em primeiro lugar, a Secretária de Estado de Educação (SEEDUC), através da Lei nº 10.639 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino Fundamental e Médio, estimula que a comunidade



escolar desenvolva um projeto étnico-racial ao longo do ano letivo que resulte em uma culminância na semana que celebra o dia da Consciência Negra, em novembro.

E, em segundo lugar, interessa-nos frisar que toda a construção desta sequência didática veio de um diálogo fecundo entre a universidade e a escola, isto é, do suporte tanto da equipe do Pibid quanto da direção do colégio, uma vez que a professora supervisora em conjunto com sua equipe de bolsistas realizou todo um levantamento bibliográfico e documental sobre a região compreendida como Pequena África mobilizando conceitos como História, Memória e Identidade através de um roteiro patrimonial que teve sua inspiração inicial no aplicativo Passados Presentes⁴, inclusive lançando mão deste recurso tecnológico, mas também pedagógico, para despertar nos alunos um interesse e curiosidade iniciais no tocante a nossa proposta de percorrermos de modo crítico-reflexivo este lugar da cidade.

Passados esses preparativos mais práticos, concentramos nossas energias em construir um roteiro patrimonial o mais inclusivo e dialógico possível, assim, todos os pontos vislumbrados eram pensados para e com os alunos, construindo uma narrativa sobre a história da cidade e do país, pois “essa região condensa um conjunto de histórias que transcende os limites do Rio de Janeiro, ou melhor, apresenta a cidade em suas múltiplas conexões e, em especial, com os espaços afro-atlânticos” (LIMA, 2016: p. 148) e, por este motivo, vem tomando cada vez mais notoriedade.

Somam-se a isto, iniciativas como o Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Africana⁵, promovido pela Prefeitura do Rio, bem como a declaração da Unesco que apresenta o Cais do Valongo como um Patrimônio da Humanidade importantíssimo enquanto vestígio material, fora da África, do comércio transatlântico de africanos escravizados. Ambas as ações contribuíram para revitalizar o interesse geral por essa região permeada de lugares de memória, isto é, lugares que comportam em si “sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade” (NORA, 1993: p. 13) e, sob este aspecto, relacionam-se a uma identidade que se constitui e se percebe também a partir desse local.

Neste sentido, Circe Bittencourt entende que “a constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades

⁴ O projeto Passados Presentes: Memória da Escravidão no Brasil é uma iniciativa da Rede de Pesquisa Passados Presentes (LABHOI/UFF - Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense e NUMEM/UNIRIO – Núcleo de Memória e Documentação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro).

⁵ Ver <http://portomaravilha.com.br/circuito>.



educacionais mais amplas e o papel da escola em particular” (BITTENCOURT, 2011, p.121) e, no caso específico da História, esta teria papel fundamental à cidadania, contribuindo decisivamente para a formação do cidadão crítico.

Partindo deste olhar da historiadora sobre o Ensino da História, concluímos que todas as escolhas curriculares são escolhas políticas e, ao elaborarmos um roteiro patrimonial voltado para a Pequena África tendo como público alvo estudantes do 1º ano do Ensino Médio noturno e estudantes da EJA, em sua maioria, negros e moradores de comunidades do Rio de Janeiro, buscamos evocar o lugar desses estudantes na sociedade brasileira, suas memórias e histórias, seu passado e seu presente.

Aliás, sob este ponto de vista, julgamos pertinente acentuar que, embora o roteiro parta de um conteúdo programático, isto é, a História da Escravidão e, desta forma, o uso da força de trabalho e o controle sobre os africanos escravizados marcadamente permeados de dor, opressão e perda serão alguns dos pontos estudados, outros aspectos se fazem substancialmente presentes, tais como a resistência, a luta e a capacidade de negociação e conquista de espaços de liberdade desta região da cidade e as memórias que emana.

Memória que, segundo o sociólogo Maurice Halbwachs (2003), consiste num fenômeno coletivo, definindo-a como uma construção social e, por esse motivo, a memória envolve um processo de escolha, parcial e seletiva. Além disso, aponta a memória como uma construção do passado realizada no presente, portanto, variável e múltipla, pois cada grupo cultiva um conjunto particular de recordações. E, por fim, destaca o papel fundamental da memória para a criação do sentimento de identidade.

Não abandonando de um todo os apontamentos de Halbwachs, o sociólogo Michael Pollak (1992) trouxe importantes inovações para a abordagem sociológica da memória, ao defender que o indivíduo também é capaz de formar e acessar memórias, participando ativamente da construção das recordações dos grupos, pois o sujeito administra as influências que lhe chegam de fora a fim de construir suas próprias recordações, de modo que não se encontram totalmente submetidos aos “quadros sociais da memória”.

Sob esta perspectiva, as memórias individuais ou coletivas, segundo Pollak, incluem sempre três elementos, a mencionar: acontecimentos, pessoas ou personagens e lugares. Por acontecimentos entendem-se as experiências vividas pelo indivíduo ou pelo grupo a que pertence, neste segundo caso, trata-se de experiências vividas por tabela, resultando numa



memória “herdada”. Enquanto as pessoas ou personagens podem compor o círculo de convívio do sujeito ou não, mais uma vez nesse segundo caso, tais pessoas tornam-se conhecidas devido a sua relevância como figuras públicas. E, por fim, os lugares que servem de base para o desenvolvimento das memórias de um indivíduo, locais frequentados durante certo tempo ou incorporados de modo indireto às suas experiências.

Em outro estudo, Pollak (1989) se debruça sobre os conceitos de memória, esquecimento e silêncio e sustenta a História Oral como um caminho possível para resgatar as memórias subterrâneas, em contraponto com as memórias oficiais, do Estado. Tal pensamento nos soa caro no que tange ao roteiro patrimonial proposto, posto que preconiza dar visibilidade àquele lugar da cidade outrora marginalizado e dar voz aos que ali foram amordaçados física e simbolicamente.

Partindo desta proposição se, no processo de ensino-aprendizagem, os alunos puderem dar conta do conhecimento dessas memórias subterrâneas e construírem caminhos para perceber como estas fazem parte da nossa história e da nossa memória coletiva, teremos um ganho inestimável no processo educativo daquele jovem.

Esta visão se reforça com o filósofo e linguista Tzvetan Todorov (2002) quando afirma que a memória é necessária e precisamos lembrar, embora defenda não um “dever de memória”, isto é, uma obrigação em termos que lembrar, mas sim um “trabalho de memória” que reaviva as lembranças e faz com que o indivíduo queira construir o bem, nem sacralizando e nem banalizando a memória.

Sob esta perspectiva, o olhar de Todorov sobre a questão da memória se revela valioso ao nos voltarmos para os patrimônios se considerarmos que estes podem proporcionar a criação de referências para que se repare e se trabalhe questões das sociedades que não puderam ser feitas em outros momentos. Em outras palavras, pensar o patrimônio desta maneira é poder dar voz àqueles que estiveram calados por muito tempo. O papel do educador/ historiador se faz imprescindível no ato de rememorar ainda que se defronte com muitos desafios, E, por este ângulo, torna-se fundamental pensarmos a experiência dos alunos com o espaço urbano carioca, como opinam as historiadoras Lana Siman e Sonia Miranda, que nos apresentam a cidade como espaço limiar que abarca uma experiência urbana e sua condição educativa, enfatizando que é:

“Na experiência com a cidade que guardamos - em cada um de nós - os símbolos e emblemas que vão forjando, com a passagem do tempo, nossos sentidos de pertencimento e identidade. Mas é também no espaço da cidade que vão se dando os



lapsos, as perdas, os esquecimentos e os silenciamentos.” (SIMAN e MIRANDA, 2013, p. 15)

Logo, é importante proporcionarmos aos nossos estudantes esse diálogo com a cidade, pois nela estão nosso passado, nossas memórias, nossos anseios. Construímos juntos esse diálogo, refletindo sobre ela é garantir o Direito à cidade no que diz respeito a valores, interesses e emoções; isso foi uma das premissas durante a construção e prática do roteiro patrimonial, isto é, compreendendo “a cidade como uma questão politicamente sensível”. (SIMAN e MIRANDA, 2015, p. 17)

E, exatamente neste terreno, emerge o patrimônio, o qual entendemos como tudo o que a sociedade preserva com o objetivo de garantir a sobrevivência de sua história e de sua cultura e, seguindo esta interpretação, o historiador José Reginaldo Santos Gonçalves, sinaliza que o termo patrimônio encontra-se entre as palavras mais usuais do nosso cotidiano em seu sentido moderno, tais como: patrimônio arquitetônico, histórico, paisagístico, etnográfico, dentre outras categorias.

Sabemos que patrimônios podem representar outra época, outra classe social, mas da mesma forma, fazem parte da coletividade humana e falam sobre ela e, portanto, visitar patrimônios presentes em nossa cidade pode gerar indagações, debates e troca de saberes desde que proporcionemos aos alunos o protagonismo e interação durante todo o processo, isto é, ouvindo nossos alunos para além do roteiro em si e aprendendo com eles outros caminhos⁶, outros saberes, saberes de experiência como nos apresenta o filósofo Jorge Larrosa (2002):

“Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento.” (LARROSA, 2002, p. 27)

Aliás, o autor complementa sua ideia de saber de experiência ao esclarecer que cada experiência sempre é única e cada um percebe e se percebe à sua própria maneira, como explicitamos no trecho a seguir:

“Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento

⁶ LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso: 21-05-2018.



científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).” (LARROSA, 2002, P. 27)

Entendemos, como o autor, que esse saber da experiência junto com o conhecimento podem produzir algo importante para a vida das pessoas, que seria o fato de cada um apropriar-se de si, desses patrimônios e da cidade e, conseqüentemente, passaria para um outro momento na educação no qual os alunos e nós mesmas enquanto educadoras pudéssemos compreender de fato o mundo a partir de nosso próprio olhar e de nossas próprias experiências de vida.

Transbordamentos de sentido: impressões e saberes de experiência

Ao longo do terceiro bimestre de 2017, as turmas de 1º ano do Ensino Médio e as turmas de EJA III e EJA IV tornaram a sequência didática uma ação pedagógica que superava as expectativas a cada etapa. Durante as aulas, questões fomentavam debates ricos com relação aos conceitos de patrimônio, memória e identidade atrelados a cidadania e autonomia, bem como o direito a cidade, foram falas que revelavam muitos jovens e adultos se apropriando da história da sua cidade, seu país, sua própria história.

Logo na primeira etapa, foi possível verificarmos a curiosidade sobre o que poderia ser considerado patrimônio, quais os recursos para reconhecê-lo e preservá-lo como tal e, sobretudo, o espanto e satisfação em se perceberem também detentores desses patrimônios. Em seguida, diante do documentário do IPN, o semblante dos alunos modificou-se, de eufóricos e entusiasmados, suas feições foram expressando a dor, a angústia e a revolta diante das cenas de captura, confinamento, travessia e chegada dos africanos escravizados na dinâmica do comércio transatlântico, as falas durante o debate que se seguiu apenas reforçaram a indignação diante de tamanha barbárie e crueldade presentes na lógica da escravidão.

Na segunda etapa, o roteiro patrimonial, infelizmente houve uma baixa de alunos das turmas de 1º ano em consequência de um posicionamento adotado pela direção da escola que, no intuito de manter a ordem e a disciplina, acabou por fazer recomendações que extrapolaram os limites respeitosos e chegaram mesmo a agredir brutalmente a autoestima e confiança desses jovens que se sentiram humilhados e despreparados para ocupar outros espaços da cidade, um verdadeiro desserviço a toda a discussão e postura que vínhamos trabalhando com eles na primeira etapa.



Em compensação, as turmas de EJA, possivelmente por não terem sido submetidas ao mesmo constrangimento, se viram mais à vontade de compor o roteiro, de modo que o número significativo de alunos presentes foi deste segmento.

Na terceira e última etapa, os alunos aderiram bem ao exercício de leitura imagética dos grafites selecionados, embora a questão de intolerância religiosa tenha se manifestado de modo expressivo no que se referia a um grafite que fazia alusão a Iemanjá, ao ponto que os ânimos se exaltaram até o momento que o intervalo interrompeu e apaziguou a situação nas turmas de 1º ano. Ainda assim, todos os alunos se dedicaram a esta atividade, alguns lançando sua opinião independente do preconceito implícito ou explícito nas suas respostas, mas outros adotaram o caminho inverso do respeito e elogio às religiões de matriz africana, incentivando a tolerância e criticando agressões à fé alheia.

E, por fim, a produção textual que consiste no produto dotado de materialidade quanto aos diversos sentidos que surgiram a partir desta experiência, no qual os alunos na primeira etapa responderam à seguinte pergunta: “O que você espera desta prática de roteiro pela Pequena África?” e no retorno do roteiro patrimonial, na terceira etapa, mais uma pergunta: “O que eles tinham achado do roteiro da Pequena África”.

Este material foi analisado do ponto de vista qualitativo, que consistia no nosso anseio maior com tal questionário, e se mostrou significativo no que tange aos verbos utilizados do início ao fim, ações que tomavam o roteiro como busca por conhecimento e diálogo.

As respostas da primeira questão nas turmas de 1º ano na sua vasta maioria faziam referência ao interesse em conhecer o local que seria visitado e a história daquele patrimônio, tomando o roteiro como uma “atividade para saber mais” que pudessem “ver coisas legais para conhecer, entender, saber”, além de “aprender sobre África e escravidão”, mas a frase mais reveladora adveio do deslocamento do lugar de ensino-aprendizagem da sala para as ruas da cidade como tarefa de conhecimento dialógico e lúdico, nas suas palavras, “aprender se divertindo”.

Neste ponto, cabe ainda salientarmos como questões mais sensíveis se manifestaram nas respostas no que diz respeito ao vídeo do IPN e o tema da escravidão sofrida pelos africanos, onde uma fala marcante defendeu que é preciso “ensinar que não merecemos ser escravizados”.

Enquanto que nas turmas de EJA, possivelmente por conta das vivências e maturidade dos alunos em questão, expressaram logo na primeira questão a relação entre o roteiros e os



patrimônios nele presentes e a aprendizagem da história, da cultura, “coisas que vou levar comigo para o resto da vida”, associando a trajetória e a vida de africanos escravizados ao fato de poderem lembrar seus antepassados e aprenderem mais sobre si mesmos.

Outra fala sugere “sair com a visão mais ampla da história da escravidão, entender essa história, conhecer esse patrimônio, esse espaço que é nosso por direito”, na qual percebe-se a associação entre a ideia de conhecer o patrimônio com o direito à cidade, enquanto outra fala remete à noção de tempo, ao pretender “aprender para o presente e para o futuro”, sugerindo que o que for aprendido naquele patrimônio será passado adiante.

Quanto à segunda questão, tanto as turmas de 1º ano quanto as turmas de EJA, enfatizaram em suas respostas a importância do roteiro para o conhecimento do tema e para suas vidas, além disso comentaram que pretendiam levar seus amigos e parentes para a região da Pequena África, afirmando que “são lugares maravilhosos e lindos que contam muito conhecimento escondido, são pontos que apresentam artes que também são uma forma de protesto”.

Falas elogiosas como “roteiro muito produtivo” e observações como “o Rio de Janeiro contém memórias incríveis que poucas pessoas conhecem” nos deram a sensação de dever cumprido, mas não somente isso, eles nos fizeram constatar o quanto atividades diferenciadas, bem planejadas e construídas em parceria com os alunos se revelam transformadoras para os alunos e para nós, educadoras e historiadoras, pois a formação escolar e acadêmica e a cidadania só podem ser pensadas desta forma, em diálogo fecundo.

Referências Bibliográficas:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*, 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2011, pp. 120-121.

BRESCIANI, Stella; NAXARA, Marcia (Org). *Memória e (Res)sentimento. Indagações sobre uma questão sensível*, Campinas, SP: Unicamp, 2004.

CARVALHO, Evandro de. “Educar para o patrimônio”. In: *Patrimônio cultural: educação para o patrimônio cultural*. Rio de Janeiro: Secretaria de Cultura, Instituto Estadual do Patrimônio Cultural, 2014, p. 67-71.



GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O Patrimônio Como Categoria de Pensamento In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Orgs.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

GUIMARÃES, Roberta Sampaio. A utopia da Pequena África - projetos urbanísticos, patrimônios e conflitos na zona portuária carioca. fgv/faperj, 2014.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.

HORTA, M. de L.P; GRUNBERG, E; MONTEIRO, A.Q. Guia Básico de educação patrimonial. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso: 21-05-2018.

LIMA, Monica. Caminhos da História Africana e Afro-Brasileira: aulas de campo no Cais do Valongo no Ensino de História na cidade do Rio de Janeiro. In.: *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História/ Org. Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcos Leonardo Bomfim Martins – 1 ed.- Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.*

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In.: *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Orgs. Martha Abreu e Rachel Soihet, Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MIRANDA, Sônia Regina e SIMAN, Lana Mara Castro. A cidade como espaço limiar: sobre a experiência urbana e sua condição educativa, em caminhos de investigação. In.: *Cidade, memória e educação*. Orgs. Sonia Regina Miranda, Lana Mara Castro Siman, Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

NORA, Pierre. “Entre memória e história: A problemática dos lugares”. *Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*. São Paulo, (10), dezembro de 1993, p. 7-28.

PEREIRA, Junia Sales. Da ruína à aura: convocações da África no ensino de história. In: *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia/ Org. Marcelo Magalhães...[Et. al.]*. _ Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

POLLAK, Michael. “Memória, esquecimento e silêncio”. *Revista Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.



_____. “Memória e identidade social”. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

POMIAN, K. Memória - História. Enciclopédia Einaudi, v. 1. Memória (Jacques Le Goff).

TODOROV, Tzvetan. “Los usos de la memoria”. In: *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Barcelona: Ediciones Península, 2002, pp. 191-211.

<http://passadospresentes.com.br/site/Site/index.php>



Estamos mesmo a ouvir-te, Tom? Uma análise de um material educativo do Instituto Tom Jobim

Soraia Freitas Dutra¹

Maria do Céu de Melo²

Introdução

O interesse em estudar alguns materiais educativos direccionados ao público escolar produzido pelos museus e espaços artísticos e culturais surge do desejo de compreender os seus fundamentos e objetivos educativos. A análise dos materiais produzidos pelos setores educativos das instituições pesquisadas pode elucidar a natureza das diferentes atividades propostas e as estratégias de intervenção que permitam ao visitante/aluno a construção de novos significados acerca de uma determinada realidade a ser compreendida, sentida, vivenciada. Para tanto, algumas questões nortearam a leitura dos materiais educativos analisados: Quais aspectos educativos norteiam a produção desses materiais e como são estruturados? Quais são as competências são demandadas ao público escolar e como essas atividades favorecem a construção de novos significados?

Neste texto apresentaremos a análise do material educativo intitulado O Observador da Natureza - Caderno do Professor elaborado para orientar a exposição *Tom Jobim, música e Natureza*, produzida pelo Instituto Tom Jobim que compôs o universo da nossa pesquisa³.

¹ Professora Aposentada da Escola de Educação Básica da UFMG - Centro Pedagógico, Doutora em Educação (UFMG), Brasil, Pós-Doutorado UMINHO (PT). Email: soraiafreitasdutra@yahoo.com.br

² Professora Associada, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Portugal Email: mariaceumelo@gmail.com

³ Trata-se de uma pesquisa realizada em 2016 no Instituto de Educação da Universidade do Minho (PT) como parte das atividades do programa de Pós-doutoramento, sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Céu de Melo. Foram pesquisados os seguintes museus e centros culturais: Instituto Tom Jobim (RJ-BR), Instituto Inhotim (MG-BR); Casa da Música (Porto-PT) e Museu dos Tibães (Braga-PT). Diante da gama de materiais voltados para o público em geral e para o público escolar de cada instituição, priorizamos aqueles que apresentavam atividades didáticas direccionadas para o professor e para o aluno a fim de conferir certa homogeneidade ao nosso universo de análise.



O Instituto Tom Jobim⁴ foi criado em maio de 2001 para preservar e tornar público o acervo pessoal do maestro, cantor e compositor Antônio Carlos Jobim⁵ e para “desenvolver projetos educativos sobre ecologia e artes em geral”.

2. A natureza do material educativo do Instituto Tom Jobim e sua análise

Para a apreciação do material educativo construímos uma estrutura analítica que nos possibilitasse destacar os seguintes aspectos: informações gerais do material produzido, os focos de ensino, a abordagem comunicativa sugerida e as competências⁶ mobilizadas (ou exigidas) nas atividades.

Escolhemos quatro dimensões que nos permitiram uma análise global do material – Caderno do Professor – cujos descritores serão explanados a seguir.

1^a – *Informações gerais*: Nesta dimensão destacamos os aspectos gerais do material analisado, quais sejam: a intenção/objetivo do material, autoria, ano de publicação; público-alvo, natureza do material (caderno; livro; revista; CDR, dentre outros), tipo de suporte (digital, escrito, jogos, dentre outros). Identificamos também a presença de atividades didáticas, as áreas do conhecimento abordadas; os níveis de ensino destinados e as disciplinas/áreas do conhecimento contempladas em cada atividade. Os itens seguintes (2^o, 3^o e 4^o) foram elaborados para viabilizar a análise das atividades elaboradas para as canções.

2^a – *Focos de Ensino*: Nesta dimensão, fizemos o *detalhamento de cada atividade* sugerida para que se infiram as *intenções do professor* por meio das sugestões e orientações explícitas no material (Exemplos: Criar um problema, Explorar a visão dos estudantes; Introduzir e desenvolver as ideias científicas (incluindo temas, conceitos, etc.), a existência de

⁴ Para maiores informações sobre o Instituto Antônio Carlos Jobim: www.jobim.org. Consulta realizada em setembro de 2016; Este artista é nomeado no Brasil familiarmente por Tom, ou apenas Jobim... O mesmo acontecerá neste texto.

⁵ Embora muito já se tenha escrito sobre a vida e a obra de Antônio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim, é importante apresentar aqui um breve retrato. Ele foi compositor, maestro, pianista, cantor, arranjador e violonista brasileiro, cujo talento, importância e projeção marcaram definitivamente o cenário musical brasileiro. A sua extensa obra ganhou notoriedade e reconhecimento nacional e internacional, tendo sido um dos criadores e principais representantes do movimento da Bossa Nova⁵. O artista nutria uma admiração especial pelo Jardim Botânico do Rio de Janeiro local onde se localiza o Instituto Tom Jobim e a sua obra é repleta de canções inspiradas em temas da natureza brasileira. Nasceu no Riode Janeiro em 1927 e morreu em 1994 em Nova York.

⁶ A competência é um conceito amplo que envolve a capacidade de responder a problemas e desafios complexos, desenhando e mobilizando recursos psicossociais, incluindo conhecimentos, habilidades (skills), atitudes e valores num contexto particular. No entanto, os termos competências e habilidades são por vezes usados como sinônimos ou com definições ligeiramente diferentes em muitos países, com idiomas, escolas acadêmicas... Esta definição está presente em muitos documentos oficiais: OECD; 21st Century skills project (www.atc21s.org); Orientações oficiais do Ministérios de Educação de Portugal e do Brasil, etc.



dar oportunidades aos estudantes de falar, pensar, criar e ou aplicar (com) as novas ideias científicas (grupos /individuais), etc.; e ainda os analisar os *conteúdos abordados* uma vez que o material explicita claramente os conteúdos a abordar adstritos às áreas de saber eleitas para essa estratégia.

3ª – Abordagem comunicativa: Esta dimensão possibilita identificar o tipo de abordagem comunicativa sugerida e ou possibilitada pelas atividades. Segundo Mortimer e Scott (2002:287): “O conceito de ‘abordagem comunicativa’ é central na estrutura analítica, fornecendo a perspectiva sobre como o professor trabalha as intenções e o conteúdo do ensino por meio das diferentes intervenções pedagógicas que resultam em diferentes padrões de interação”⁷. Embora o nosso estudo não incida sobre os discursos em sala de aula, compreendemos que as propostas de atividade sugerem tipos de interação entre professor e aluno e interpares, podendo oferecer indícios acerca da perspectiva educativa que norteia o material analisado.

Em nossa abordagem analítica não utilizaremos o referencial teórico da análise do discurso de um modo sistemático e como instrumento analítico. No entanto, consideramos importante identificar a natureza dos movimentos discursivos sugerida nas atividades, uma vez que as diferentes formas de interação do professor com os alunos são centrais para o entendimento dos processos de construção de significados. Os autores referidos identificaram quatro classes de abordagem comunicativa definidas por meio da caracterização do discurso entre professor e alunos ou interpares em dois tipos-base: 1) discurso dialógico ou de autoridade e 2) discurso interativo ou não-interativo. Estes podem ser combinados podendo gerar quatro classes assim definidas:

“ a) Interativo/dialógico: professor e estudantes exploram ideias, formularam perguntas autênticas e oferecem, consideram e trabalham diferentes pontos de vista; b) Não-interativo/dialógico: professor reconsidera, na sua fala, vários pontos de vista, destacando similaridades e diferenças; c) Interativo/de autoridade: professor geralmente conduz os estudantes por meio de uma sequência de perguntas e respostas, com o objetivo de chegar a um ponto de vista específico; d) Não-interativo/ de autoridade: professor apresenta um ponto de vista específico” (Mortimer e Scott, 2002:287).

4ª – Na última dimensão, intitulada *competências mobilizadas*, pretendeu-se identificar os sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato) mobilizados, as competências demandadas e/ou

⁷ O item ‘abordagem comunicativa’ foi tomado de empréstimo do quadro analítico utilizado em estudos sobre o movimento discursivo em salas de aulas de Ciências. A utilização do conceito de abordagem comunicativa em nossa análise é pontual e servirá para compreender o movimento discursivo sugerido em cada atividade proposta. Nesta pesquisa utilizaremos o referencial teórico-metodológico da análise de conteúdo.



a serem desenvolvidas pelos alunos de modo a cumprir os desafios de cada atividade, considerando estas díades (e muitas outras formulações) que muitos autores consideram ou rejeitam: o teórico/ o conhecido e o prático/ o vivido; a afetividade /a cognição; a racionalidade /a sensibilidade; o pensamento /o sentimento...

2. O observador da Natureza – Caderno do Professor

Este caderno⁸ foi elaborado para oferecer “informações de suporte sobre a exposição permanente: Tom Jobim: música e natureza”, com o objetivo de “possibilitar o conhecimento e a difusão da obra de Tom Jobim e as suas preocupações com a natureza e com o Brasil” (CP:9).



Imagem 1: Capa do Caderno do Professor

Direcionado aos professores de diferentes áreas do conhecimento (disciplinas curriculares), o Caderno é um material impresso composto de encartes com atividades para o aluno, que não serão analisadas neste estudo, contendo 95 páginas compostas por uma síntese biográfica do Tom Jobim – a Linha do Tempo – e de dez canções acompanhadas de sugestões de atividades didáticas que contemplam a Língua Portuguesa; Geografia; Artes; Ciências e História.

A síntese biográfica apresenta informações breves datadas sobre a vida de Tom Jobim acompanhadas de fontes primárias (fotografias de lugares e de familiares; capas de discos; notícias de jornais, trechos de entrevistas do Tom Jobim, dentre outros). Os textos abordam temas como: as parcerias; os cargos; a sua produção para o teatro, prêmios; internacionalização da carreira; gravações no exterior; lançamentos de Long plays (LP); parcerias internacionais; residência no exterior, dentre outros. Na sequência, são apresentadas dez canções seguidas de sugestões de atividades didáticas, sendo oito canções abordando temas relacionados à Natureza e duas – Desafinado e Garota de Ipanema – temas que marcaram o surgimento da Bossa Nova (CP:9). Cada atividade é sinalizada com uma cor correspondente ao nível de ensino a qual está

⁸ Concebido por Suelly Avellar e a equipe do programa educativo do Instituto Tom Jobim, sem data. Para futuras citações oriundas deste caderno será usada a seguinte sigla - Ex: CP:4 (pág.)



destinada, o que denota uma preocupação didática (Fundamental 1 – Vermelho; Fundamental 2 – Azul; Ensino Médio – Verde e EJA – Preto).

Após a análise do conjunto das atividades propostas, selecionamos para esse artigo duas canções e suas respectivas sequências didáticas, que contemplam as diferentes áreas do conhecimento, já que nem todas abordam todas as áreas de uma só vez. Todas as propostas iniciam-se com a letra de uma canção como mote para o desenvolvimento da sequência didática propostas.

3.1 ‘Chovendo na roseira’

O caderno apresenta para esta Atividade (Nº 3) a letra da canção (V. Anexo 1) e, em seguida, são indicadas as áreas do conhecimento contempladas nas atividades sugeridas: Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e Arte.

Antes do início das atividades propriamente ditas, há uma seção introdutória intitulada “*A história por trás da canção*” que exhibe uma breve história de criação da música, o contexto em que foi produzida, a fonte de inspiração, a parceria, dentre outros. A seguir, e durante as estratégias iniciais de sensibilização, é sugerida ainda uma conversa com os alunos sobre a canção, a vida e a obra do seu autor, seguida de um comentário. Os alunos são convidados a ouvirem e cantarem a canção, lendo a sua letra. Embora a atividade se inicie com a proposta de uma conversa sobre a música e o autor, sugerindo um tipo de abordagem comunicativa interativa-dialógica, a tomada da palavra será predominante do professor uma vez que se trata de um momento de apresentação da informação nova, favorecendo o predomínio de uma abordagem comunicativa interativa-de autoridade e mesmo não iterativo-de autoridade. Poderemos inferir que, se a atividade tivesse sido iniciada com a escuta da música favorecendo a fruição estética da canção seguida das reflexões sobre o universo da vida e obra do Tom, os alunos teriam uma oportunidade de vivenciar uma interação livre com a música. A sugestão de se partilhar com os alunos a vida e a obra do autor requer o estabelecimento de critérios de relevância daquilo que pode ser mais significativo para o grupo de alunos, uma vez que a leitura de toda a biografia pode gerar exaustão e desinteresse. O convite aos alunos para cantar a canção é um momento que permite maior descontração e uso da expressão corporal que poderia ser acrescido da sugestão da marcação do ritmo usando o movimento do corpo. Por outro lado, poderia haver ainda a indicação, mesmo que incipiente, dos modos como se ensina uma canção.

Após esse momento de audição e apreciação da música segue-se a proposta de realização de uma “*Roda de Conversa: Um apanhado de recordações*” mediada por trechos da



vida do Tom extraídos da biografia do artista escrita pela sua irmã Helena Jobim⁹. O mergulho na vida afetiva de Jobim permite a sugestão de reflexões sobre as relações familiares e o universo afetivo da família. Há uma proposta para que o professor comente a relação entre pais e filhos, e é solicitada a produção de um texto (redação) com título: “Meu Pai”. A escolha deste tema pode colocar em evidência problemas relacionais familiares dos alunos (desconhecimento da paternidade, conflitos entre pais e filhos, ausência, violência...). A leitura e publicitação dos textos devem ficar ao critério de cada aluno, pois podem desencadear momentos de emoções e até constrangimentos, daí que a Roda de Conversa e os comentários sobre os textos produzidos possam ser momentos delicados que exigirão a mediação do professor, respeitando os alunos que não queiram se manifestar. Talvez fosse mais interessante apresentar um tema que permitisse a discussão das relações familiares de uma forma mais abrangente. As atividades sugeridas permitem padrões de comunicação do tipo interativo de autoridade, não-interativo de autoridade e ainda interativo dialógico. As habilidades solicitadas e/ou a serem desenvolvidas foram: leitura; audição musical; fala; escrita e formação de opinião. Como a atividade proposta parte de trechos da biografia do artista, teria sido oportuna a proposição da discussão sobre o gênero Biografia e a sua importância como fonte histórica.

A atividade intitulada *Poetando* é inspirada em uma citação feita por Jobim de versos do poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade¹⁰ em sua canção “Matita Perê”, tendo sido retribuído pelo poeta com uma crônica publicada no Jornal do Brasil (1972) intitulada “Tom e o pássaro”. A atividade propõe ‘o dia de poetar’ que incentiva os alunos à criação de poemas e sua divulgação, momento que abre espaço para a expressão e a criatividade do aluno.

A seguir, a atividade *Observação do fenômeno da natureza* apresenta um pequeno texto que aborda o tema da água e da chuva como elementos/fenômenos da natureza enquanto temas recorrentes na obra de Tom. Em seguida, há um desenho ilustrativo do processo do ciclo da água. Neste contexto temático sugere-se a *criação de uma maquete* representativa do ciclo da água e sua exposição às outras turmas. Nessa intervenção didática o professor é o que propõe a atividade, o gestor da dinâmica de organização dos grupos e aquele que resolve os problemas técnicos-visuais, já que ela depende das competências manuais dos alunos. No entanto, apesar de faltarem sugestões de tipos de material para modelagem, tais como *papier-maché*, massinha ou outras técnicas, há a preocupação em mobilizar uma técnica artística-visual, o que pode

⁹ Ver Helena Jobim (1996). Op. Cit.

¹⁰ Carlos Drummond de Andrade foi um poeta, [cronista](#) e [contista](#) brasileiro, reconhecido como um dos maiores poetas do século XX, autor de uma vasta obra publicada no Brasil e no exterior.



indiciar a atribuição de relevância do papel desta expressão artística na compreensão de outra área de saber. Por outro lado, é exigido do estudante a compreensão teórica do fenômeno científico (o ciclo da água) e a competência da gestão de trabalhos em grupo. Poder-se-á prever a ocorrência de alguns problemas derivados de uma compreensão limitada ou insuficiente do fenômeno e ou outros de natureza técnico-visual na construção da maquete. A sugestão da exposição desta para outras turmas da escola permite ao professor a percepção da real compreensão do grupo sobre o ciclo da água independentemente da correção técnica ou artísticas da maquete e permite ainda avaliar as capacidades de organização de trabalhos em grupo. O professor pode ainda considerar na sua avaliação os problemas artísticos tais como: o tempo dedicado a criação da tarefa, o envolvimento na produção dessa técnica, vivenciados pelos grupos, para utilização em futuras aulas dedicadas aos trabalhos manuais.

No *Jogo dos sete erros* são apresentados dois desenhos de um dia chuvoso provavelmente feito em aquarela, para que a criança do ensino fundamental descubra os sete erros. Nessa atividade a observação do detalhe e a percepção aguçada são-lhe exigidas.

A *Roda de conversa – Pessoas com nomes de flores e famílias com nomes de árvores* é uma atividade de caráter lúdico que brinca com a existência de nomes e sobrenomes de flores e árvores que são também nomes de pessoas. É sugerida a criação de uma história a partir da substituição do nome pessoal por um nome imaginado de flor ou árvore. A brincadeira permite a interação entre alunos, mobiliza saberes prévios, incentiva o diálogo, a ludicidade e a criatividade e a sua imaginação, sendo de realçar que ela não se articula explicitamente ao desenvolvimento de um conteúdo curricular específico.

A atividade *Por um mundo mais cordial* busca estimular cordialidade e a manifestação do afeto entre os alunos por meio do hábito de homenagear os amigos, sugerindo-se a escrita de um bilhete a um amigo acompanhado da oferta de flores, sendo assim um estímulo à conversa, a leitura e a manifestação de afeto entre os estudantes.

A atividade *Em cada canto uma canção – Música sertaneja* é acompanhada de um texto de apoio ao professor sobre a história da música sertaneja no Brasil, extraído do Dicionário Cravo Albim da Música Popular Brasileira. Ela propõe o desenvolvimento de uma pesquisa sobre a história da música sertaneja brasileira das raízes até a atualidade. É proposta a divisão da turma em grupos para se pesquisar as variações da música sertaneja, tema que não resulta de uma discussão entre os alunos, mas sim sugerida pelo professor. Não é explicitado aos alunos a associação entre o tema da canção e a música sertaneja. Ao fim é proposto a realização de um



festival de música sertaneja para os alunos dos ciclos finais de escolarização. Não há uma orientação específica que nos permita compreender a proposição de realização do festival de música sertaneja, apesar de entendermos que a sua realização abre espaço e tempo para o uso e fruição das expressões artísticas. No entanto, a participação em um festival pode ficar restrita a uma minoria de estudantes que possuam conhecimentos musicais como a execução de instrumentos e ou de canto. Esta situação pode reforçar o *estereótipo comum* (Melo, 2012) que se substancia na:

“valorização dos alunos mais “afinados” ou “com ritmo” que sempre são selecionados para as apresentações artísticas da escola, e a exclusão dos outros que ficam impedidos de ampliar suas possibilidades de percepção, criação, reflexão, comunicação e expressão musical” (Chiqueto e Araldi, 2009:7-8).

A atividade ‘*Tons, formas e matizes da canção – Flores de todos os tons*’ propõe uma reflexão sobre a importância das flores na polinização, na decoração, nas homenagens, etc., propondo-se -se uma visita ao Jardim Botânico do Rio de Janeiro de modo a promover o contato dos alunos com a natureza e com as flores. No entanto, não se oferece um roteiro fixo para a visita, sugerindo antes a escolha de uma ‘aldeia’ do Jardim Botânico para a realização de observações, anotações das espécies e outras informações, e ainda a realização de fotografias das plantas. O tipo de abordagem comunicativa adotada é predominantemente do tipo interativo/de autoridade. Esta atividade permite a mobilização de aspectos sensoriais e corporais como audição e o olfato, faltando orientações que despertem outros sentidos como a percepção da temperatura, cores, sons etc. A inserção deste tipo de experiências poderia aproximar os alunos do processo criativo do Tom Jobim que teve a natureza como fonte permanente de inspiração da sua obra. Ela promove também o desenvolvimento de competências adstritas à como a leitura e à escrita, já que propõe o registro escrito e fotográfico das atividades realizadas e incentiva a organização e a elaboração de sínteses para a criação de uma partilha pública, tanto oral quanto em PowerPoint. São também demandadas capacidades da tomada de decisões, escolhas e defesa de opiniões. Finalmente na sugestão intitulada *Observação da natureza*, os alunos são estimulados a criarem um caderno para registro de aspectos vistos na natureza com o objetivo de incentivar a observação da natureza. Seria interessante que estas tarefas contivessem orientações mais específicas, tipo guiões, sobre a realização de trabalhos de campo, incluindo orientações sobre o antes, durante e depois da visita.

3.2 ‘Desafinado’



Nesta atividade (Nº 6) é inicialmente apresentada a letra da canção *Desafinado* (V. Anexo 1) e, em seguida, são apresentadas as áreas do conhecimento contempladas nas atividades sugeridas: Língua Portuguesa; História e Arte. Seguindo o rito das atividades anteriores, antes de iniciar as atividades propriamente ditas, é sugerido um momento inicial intitulado *A história por trás da canção* que apresenta uma breve história da sua criação, o contexto em que foi produzida, a fonte de inspiração, as parcerias, etc., seguindo o mesmo roteiro apresentado nas atividades para “Chovendo na Roseira”. Assim como na atividade anterior há uma proposta de abordagem comunicativa interativa-dialógica, mas a tomada da palavra é predominante do professor por se tratar de um momento de apresentação da informação nova, favorecendo o predomínio de uma abordagem comunicativa interativa-de autoridade e mesmo não iterativo-de autoridade. Tal como na proposta anterior cremos que a atividade deveria ter sido iniciada com a audição da canção, antes de serem oferecidas as informações sobre a obra.

A atividade “*Um Pouco de História – O que é Bossa Nova?*” tem início com a distribuição de um texto sobre o significado da Bossa Nova, sendo o passo seguinte a proposta de uma pesquisa em livros, revistas, enciclopédias e internet sobre este movimento musical. Há também a sugestão de um site do Instituto Cravo Albin para uma consulta virtual e a possibilidade dos alunos participarem no seu fórum virtual sobre a Música Popular Brasileira (MPB)¹¹. O debate, o diálogo, a participação e a realização de pesquisas são algumas das diferentes habilidades a serem aprimoradas por meio desta atividade.

Na atividade intitulada *Um pouco mais de história – Os anos de JK – Um presidente Bossa Nova* apresenta uma breve introdução sobre o presidente brasileiro (entre 1956 e 1961) Juscelino Kubitschek (JK) a relação entre ele e a Bossa Nova, seguida por outro texto da Fundação Getúlio Vargas sobre o seu período de governo. Nesta atividade é apresentado ao professor uma sugestão de trabalho com os alunos sob a forma de pesquisa e ou de um fórum de discussão sobre o período JK.

Na atividade *A Moral da História* é proposta a leitura de alguns versos da canção “Desafinado” que fala de tristeza e da rejeição por se ser considerado desafinado. Sugere-se que os alunos escrevam frases capazes de consolar a tristeza do poeta. Em seguida, é

¹¹ O site do Instituto Cultural Cravo Albin (ICCA) tem um fórum que permite a participação de alunos no debate sobre MPB - Música Popular Brasileira. <<http://institutocravoalbin.com.br/>> Consulta realizada em 20 de agosto de 2016.



apresentado um texto do Fernando Sabino¹² que relata uma situação cotidiana de aceitação e carinho do personagem, em contraposição ao texto da canção. É sugerida a sua leitura pelo professor e é proposto um fórum de discussão para analisar e opinar sobre o comportamento do personagem da história sugerindo uma abordagem comunicativa dos tipos interativo/de autoridade e interativo/dialógico. Cabe o destaque para o uso da literatura (crônicas, poemas) no desenvolvimento das atividades. A atividade incentiva um cuidado com os sentimentos e afetos, e sugere uma preocupação com a formação moral e ética dos estudantes. Os sentidos da audição, a capacidade de criação literária e a capacidade de reflexão sobre o comportamento e atitude humana são algumas das proposições da atividade.

A atividade *Bate-Papo* pretende fomentar um debate sobre fenômeno do bullying, cabendo ao professor defini-lo. Os alunos são convidados a emitirem as suas opiniões sobre o tema, que poderá ser enriquecido por outras informações dadas pelo professor. Ela objetiva chamar a atenção para a existência de preconceitos e discriminações ao longo da história e a necessidade de construção de práticas de tolerância face à diversidade. Sugere-se a produção de um texto coletivo sobre o bullying e, para finalizar a sequência didática, a produção de um texto coletivo. Alerta-se para a necessidade de se contextualizar historicamente o fenômeno, permitindo uma maior compreensão das circunstâncias que o gera. Esta atividade evidencia uma preocupação com a formação moral e ética dos alunos por meio de uma reflexão sobre os direitos e deveres, o respeito sobre as diferenças e a construção da cidadania. Fica evidente o lugar de autoridade do professor na condução do debate, embora haja também a participação dos alunos por meio num tipo de comunicação interativa-dialógica.

A atividade seguinte intitulada *Em cada canto uma canção – Festival Bossa Nova* propõe a realização de um Festival Bossa Nova na escola. O trabalho inicial é a seleção de canções por meio de pesquisas em diferentes fontes, sugerindo à participação por meio de Karaoke ou com a formação de bandas de instrumentistas da escola. O passo seguinte é a preparação da apresentação final com ensaios durante as aulas de música. A proposta de realização do festival exige uma organização específica e necessita de um tempo grande de ensaios, além de uma logística operacional. No entanto, a sua realização permite o desenvolvimento de investigações sobre a bossa nova, a escuta e seleção de repertório, a

¹² Fernando Sabino (1923-2004) foi um escritor, jornalista e editor brasileiro com diversos prêmios atribuídos pela Academia Brasileira de Letras. Ver: <https://www.ebiografia.com/fernando_sabino/> Consulta realizada em setembro de 2016.



realizações de ensaios e a preparação para a apresentação que também é uma oportunidade de se desenvolver habilidades ligadas à interpretação e expressão artística.

A atividade *Tons, formas e matizes das canções – Fotografando com uma máquina pinhole* tem como inspiração a da frase *Fotografei você na minha Rolleiflex*. O possível desconhecimento dos estudantes sobre esta máquina /marca fotográfica específica levou à sugestão de um sequência didática que permitisse colocar o aluno em contato com a história da fotografia. Inicia-se a sequência com a apresentação de fotos da máquina Rolleiflex, seguidos de comentários do professor sobre a evolução das câmaras fotográficas. Em seguida, propõe-se a realização de uma pesquisa sobre o inventor da fotografia a ser debatida em sala. Sugere-se depois a construção de uma ‘câmara pinhole’ além da realização de uma sessão de fotos sobre diferentes temas seguidos da revelação das fotos com os alunos, e da realização de uma exposição de fotos na escola com convite e divulgação do evento. Ao final da atividade há a sugestão de um site com orientações para a construção da câmara de pinhole¹³.

Esta atividade conjuga diferentes tipos de abordagens comunicativas ao alternar discursos dos tipos interativo/de autoridade e não interativo/de autoridade. Possibilita a mobilização dos múltiplos sentidos (visão, audição, e tato), e o desenvolvimento de competências plástico-visuais; habilidades de leitura, seleção e síntese de informação, o domínio de técnicas fotográficas e organização e montagem de exposição. A atividade poderia incluir a partilha de informações simples sobre técnicas básicas de fotografia tais como a iluminação, ângulo, filtros, etc., ou incluir a sugestão de visita presencial ou virtual a museus com acervo fotográfico e ou a exposições de fotografia. Poder-se-ia também discutir o papel dos objetos da cultura material e a importância da fotografia como fonte de conhecimento.

Algumas considerações finais

A análise parcial do material educativo do Instituto Tom Jobim aponta uma diversidade de estratégias pedagógicas pensadas pelos seus autores com o objetivo de favorecer a construção de significados acerca da obra de Tom Jobim e ainda de diferentes temáticas abordadas a partir do conjunto de dez canções do maestro. As atividades propostas contemplam as seguintes áreas de conhecimentos: a Língua Portuguesa, a Geografia, as Artes (visuais e

¹³ Uma *câmara pinhole* é uma [máquina fotográfica](#) sem [lente](#). A designação advem do [inglês](#), *pin-hole*, "buraco de alfinete". Consiste numa maneira de ver uma [imagem real](#) através de uma câmara (caixa) escura. De um pequeno orifício onde a luz é captada para dentro da câmara, e sofrendo um movimento de inversão, a imagem é projetada para a parede oposta ao orifício ao contrário.



plásticas), as Ciências e a História. Muitos dos temas propostos mantiveram uma relação estreita com a temática da exposição *Tom Jobim- música e natureza*, inaugurada em 2012 que possibilitaram o desenvolvimento de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais específicos de certos campos disciplinares. A ausência de outras áreas convida-nos a refletir sobre os limites e possibilidades contidas em todo o material de natureza didática, e a embarcar em digressões temáticas pautadas por conteúdos e temáticas transversais o que permitiria uma leitura, apreciação e criação de obras e atividades mais abertas e criativas por parte dos alunos.

Considerando que a educação musical nas escolas brasileiras tem sofrido um recuo sistemático¹⁴, essa oportunidade de contato com a música jobiniana com a sua riqueza melódica e harmônica poder-se-ia constituir em uma experiência de apreciação musical para as crianças e jovens brasileiros tão fortemente bombardeados pela indústria musical. Estudiosos que analisam o ensino da música na Educação Básica no Brasil têm apontado o contínuo desprestígio e até mesmo a sumária exclusão desta área do currículo escolar, sinalizando a precarização do ensino da Arte tanto no que se refere à sua abordagem na BNCC, à sua oferta aos alunos e à formação de professores (PERES, 2017). Além da luta pela valorização da arte nas escolas, é necessário ampliar as possibilidades de sua fruição em diferentes espaços de formação. Não se trata de esperar que o museu assuma um lugar redentor frente ao “silêncio musical das escolas”, mas considerá-lo como espaço de fruição das diferentes linguagens artísticas.

Nas atividades propostas percebe-se nitidamente um aproveitamento maior dos conteúdos das letras das canções do que na música propriamente dita, nomeadamente, nas suas componentes musicais (a melodia, harmonia, ritmo, os instrumentos musicais, etc.). Muitos críticos sobre o ensino de música nas escolas tendem a apontar essa prática como utilitarista. A combinação entre a letra e a melodia que compõem a canção poderia ser objeto de maior investimento nas atividades, permitindo uma imersão no universo musical que compõe a maior parte do acervo do Instituto e nas suas relações com as outras artes. Outra dimensão negligenciada é a exploração, mesmo que através de mera observação de imagens, dos instrumentos musicais que estão presentes numa dada canção, e ou que fazem parte da cultura material de uma região ou país.

Reconhece-se também uma ênfase na audição linear e numa desvalorização da expressão do corpo através do movimento/dança criativa... (Freire e Dantas, 2012). Estas

¹⁴ Ver LOUREIRO (2003), PENNA (2005), BRASIL (1997) dentre outros.



ausências criam a necessidade de referir o método de educação musical ([Orff-Schulwerk](#)) criado após a 1ª Guerra Mundial por de Carl Orff¹⁵, desenvolvido até os nossos dias. De um modo breve, ele consiste em sessões onde os alunos utilizam instrumentos de percussão e melódicos elementares e executam práticas de expressão corporal e vocal que exprimem e ou acompanham os ritmos e as melodias por eles produzidos, mobilizando também elementos que fazem parte do universo infantil como as onomatopeias, rimas, quadras simples, canções de roda, etc. A presença desta abordagem e outras similares adequam-se à oferta de atividades pedagógicas em museus que ofereçam acervo artísticos, norteadas pelos seguintes princípios: 1) a presença da criação (improvisação e ou interpretação); 2) a apreciação artística de (e com) várias linguagens artísticas; 3) o desenvolvimento do sentido de comunidade e de pertença social e artística (trabalho em grupo; património cultural), e 4) e por fim, a presença do prazer e da alegria nas práticas.

Os museus e centros culturais independentemente das suas tipologias devem ser espaços que engendrem processos de aprendizagens que ultrapassem o espartilho do conhecimento em ‘meras disciplinas’ erigidas curricularmente através de constrangimentos gerados nas tomadas de decisão política educativa, e permitam uma compreensão mais holística do mundo dos saberes. Seja qual for o objeto-acervo específico (artes visual-plásticas, música, história, ciência, etc.), os museus e centros culturais devem promover leituras menos fragmentadas da realidade, análises interdisciplinares ou transdisciplinares¹⁶. O caráter instrucional e conteudista dos materiais pedagógicos têm uma forte adesão dos professores, mas podem inibir um olhar mais polifónico que é a essência da criação e apreciação artística e estética.

Referências bibliográficas

AVELLAR, Suely. *O Observador da natureza – Exposição Tom Jobim: música e natureza*. Caderno do Professor. Rio de Janeiro Instituto Tom Jobim. s/d.

BRASIL (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p

¹⁵ Compositor musical e pedagogo alemão (1895-1982). Para mais informação ver o site de [Associações de Educação Musical \(portuguesas e brasileiras\)](#). Na sua divulgação foi importantíssimo o papel de Jos Wuytack, que como Orff defendia a união de três formas de expressão: verbal, musical e corporal.

¹⁶ De acordo com Domingues (s/d) a transdisciplinaridade “consiste na tentativa de ir além das disciplinas (trans = além e através) e sua índole é transgressiva, levando à quebra das barreiras disciplinares e à desobediência das regras impostas pelas diferentes disciplinas” (Domingues, 2003:5).



BRASIL (2016). Base Nacional Curricular Comum (Proposta Preliminar – Segunda versão). Ministério da Educação. Disponível em: Acesso em: 20 maio 2018.

CHIQUETO, Márcia Rosane, ARALDI, Juciane. Música na Educação Básica: Uma experiência com sons alternativos, 2009

<www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2269-8.pdf> Consulta Setembro 2016.

DOMINGUES, IVAN Entrevista Humanidade inquieta - Ivan Domingues IN: Revista da Universidade Federal de Minas Gerais Ano 1 - nº. 2 – 2003. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/2/entrevista.htm>

EXPRESSING MUSIC - Portal do conhecimento musical

<http://xmusic.pt/blog/item/educacao-musical-metodologias-e-pedagogia-em-confronto-com-a-realidade-da-musica-para-a-infancia> Consulta em Setembro 2016

FREIRE, I. M e. DANTAS. M. H. A educação e corporeidade: um novo olhar sobre o corpo, RN, Natal. HOLOS, Ano 28, Vol. 4., 2012. <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/729/578>. (Consulta em Agosto, 2016)

JOBIM, Helena. Antônio Carlos Jobim: um homem iluminado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

LOUREIRO, O ensino da música na Escola Fundamental: dilemas e perspectivas. Revista Educação v. 28, Nº 01, 2003.

MEDAGLIA, Júlio. in CAMPOS, Augusto de. "Balanço da bossa e outras bossas". São Paulo: Perspectiva, 1993, p. 72.

MELO, Maria do Céu de Melo. A pescadinha de rabo na boca: a persistência das ideias tácitas sobre a educação e intervenção/criação artísticas. In Fernando Canastra, Graça Poças Santos, Maria de São Pedro Lopes (Coord.) *Animação Cultural. Descobrindo Caminhos* (pp. 11-21). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, 2012

MORTIMER, E. e SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de Ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. IN: *Investigações em Ensino de Ciências – V.7 (3)*, pp. 283-306, 2002.



PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. IN: *Revista da Abem*, número 13 setembro de 2005.

PERES, José. R. P. (2017). O ensino de arte no Brasil: o lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. IN: *Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais*. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/index>. Consulta: Junho de 2018.

SCHAFFER, R. Murray. O ouvido Pensante. São Paulo. (trad.) Marisa Fonterrada. Fundação Editora da UNESP, 1991.

Anexo 1: Letras das canções

Chovendo na Roseira Música e letra: Antônio Carlos Jobim	Desafinado Música: Antônio Carlos Jobim; Letra: Newton Mendonça
<p>Olha Está chovendo na roseira Que só dá rosa mas não cheira A frescura das gotas húmidas Que é de Betinho, que é de Paulinho, que é de João Que é de ninguém! Pétalas de rosa carregadas pelo vento Um amor tão puro carregou meu pensamento Olha, um tico-tico mora ao lado E passeando no molhado Adivinhou a primavera Olha, que chuva boa, prazenteira Que vem molhar minha roseira Chuva boa, criadeira Que molha a terra, que enche o rio, que lava o céu Que traz o azul! Olha, o jasmineiro está florido E o riachinho de água esperta Se lança em baixo do rio de águas calmas Ah, você é de ninguém!</p>	<p>Quando eu vou cantar, você não deixa E sempre vêm a mesma queixa Diz que eu desafino, que eu não sei cantar Você é tão bonita Mas tanta beleza também pode se acabar Se você disser que eu desafino, amor Saiba que isto em mim provoca imensa dor Só privilegiados têm o ouvido igual ao seu Eu possuo apenas o que Deus me deu Se você insiste em classificar Meu comportamento de anti-musical Eu mesmo mentindo devo argumentar Que isto é Bossa Nova, isto é muito natural O que você não sabe nem sequer pressente É que os desafinados também têm um coração Fotografei você na minha Rolleiflex Revelou-se a sua enorme ingratidão Só não poderá falar assim do meu amor Este é o maior que você pode encontrar Você com a sua música esqueceu o principal Que no peito dos desafinados No fundo do peito bate calado Que no peito dos desafinados também bate um coração</p>

**GRD 08. No ensino da História, partidarismo versus objetividade
é mesmo a questão?**

Coordenadores:

Luis Fernando Cerri (UEPG)

Michele Rotta Telles (Rede Estadual de Educação do Paraná)

Norma Lúcia da Silva (UFTM)



MULTIPERSPECTIVIDADE, OBJETIVIDADE E IDENTIDADES: Reflexões sobre o Ensino de História da “Guerra do Paraguai” *

Éder Cristiano de Souza – UNILA **

1. Apresentação:

A presente pesquisa toma como foco a “Guerra do Paraguai”, ou Guerra da Tríplice Aliança, como conteúdo central na Cultura Histórica (RÜSEN, 1994) no Paraguai e, ao mesmo tempo, questão relevante e desafio para o ensino no Brasil. O objetivo geral consiste em compreender a presença dessa temática na cultura histórica como fator determinante para a constituição da identidade nacional paraguaia, bem como e as apropriações, interpretações e usos desse passado.

A reflexão proposta consiste em pensar complexidade de se abordar, no ensino de História, um evento que impacta a constituição da identidade nacional dos sujeitos envolvidos. Para contextualizar e justificar essa problemática, retomamos os resultados e reflexões de um estudo com professores de História e estudantes de licenciatura na área, brasileiros e paraguaios, que buscou analisar como esses sujeitos lidariam com a multiperspectividade na interpretação histórica do conflito (SOUZA, 2014).

A problemática que se apresenta é como os resultados da investigação apontam para uma força cognitiva das identidades históricas, que se apresenta como obstáculo à aprendizagem das categorias históricas fundadas numa noção de racionalidade pura. E, como contributo teórico à análise empírica, abordamos a *Guerra* como uma história sobrecarregada, ou *Burdening History* (VON BORRIES, 2011), para os cidadãos paraguaios, pois remete a emoções e sentimentos e se constitui como desafio à interpretação histórica com uma expectativa construtiva de futuro.

A partir desse enquadramento teórico, o que propomos é uma reflexão sobre os desafios, as implicações e as possibilidades do ensino dessa temática nos bancos escolares numa perspectiva de superação do ranço nacionalista, e que se mostre construtiva de novas percepções

* A presente comunicação apresenta reflexões e resultados parciais do projeto de pesquisa intitulado “Cultura Histórica e Guerra do Paraguai: apropriações, interpretações e usos do passado”, em desenvolvimento na Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

** Docente do Curso de História da UNILA do Mestrado em História Social da UEL. E-mail: eder.souza@unila.edu.br



de futuro a partir da reinterpretação deste passado.

2. Aprendizagem, orientação e racionalidade histórica

Nossa proposta de reflexão visa coadunar algumas definições teóricas: 1. A noção central, para a Educação Histórica na vertente anglo-saxônica, segundo a qual a aprendizagem conceitual da História consiste num ganho cognitivo necessário à formação dos sujeitos e à sua orientação da vida em sociedade; 2. Os conceitos chave da Didática da História alemã, segundo os quais as operações cognitivas da experiência, interpretação e orientação histórica inter-relacionam-se como necessárias e condicionantes na construção da identidade e do agir dos indivíduos em sociedade.

Num olhar inicial, há certa coincidência de interesses e formulações, pois ambas apontam para ganhos qualitativos da vida em sociedade derivados da aprendizagem histórica. Entretanto, entendemos que há certa divergência na forma como essas questões são colocadas pelos teóricos, assim como há necessidade de se analisar empiricamente a coincidência ou não dos pressupostos teóricos com seus resultados efetivos. Tendo como base esse entendimento, propomos uma reflexão sobre a relação entre uma aprendizagem histórica de conceitos organizadores do pensamento histórico, e a efetiva mobilização desses conceitos na orientação da vida em sociedade.

Os principais estudos da *History Education* apontam para a necessidade de, no ensino, tratar a História como conhecimento elaborado cientificamente, por intermédio de princípios teóricos e regras metodológicas. Essa proposta visava superação de um ensino de História baseado na simples narração do passado e na expectativa de uma aprendizagem entendida como acúmulo de memória sobre tais narrativas. Enfatizamos aqui a noção de *aprendizagem conceitual* como elemento que sintetiza a ideia de aprendizagem histórica situada, difundida pelos principais investigadores da área, especialmente através da utilização do conceito de Literacia Histórica (LEE, 2006).

Como já apontamos, *literacia histórica* é o conceito utilizado por Lee (2006) para definir os objetivos do ensino de História. Esse conceito pode ser sintetizado como um conjunto de competências cognitivas que, uma vez adquiridas, tornam possível tratar o passado como um sistema de conexões temporais, que abarquem uma gama aberta e indefinida de histórias, e não simplesmente um uso do passado vinculado a interesses. Nesse sentido, determinados padrões



intelectuais, níveis de reflexão e critérios são exigidos para que se atinja um raciocínio histórico bem-sucedido.

Nesse sentido, Lee (2016) propõe que seja desenvolvida nos alunos uma compreensão conceitual complexa. Essa proposição explicita um esforço em definir finalidades de um ensino de história focado na aprendizagem conceitual. Elas apontam para horizontes interessantes, quando se pensa na relação dessa aprendizagem com a conduta dos indivíduos em suas vidas. Lee destaca ainda que essa aprendizagem torna possível reconhecer a importância das pessoas do passado, de forma respeitosa, entendendo-as como seres humanos, não manipulando suas histórias de acordo com conveniências e interesses. Entretanto, cabe ressaltar que tais apontamentos são especulativos, e que são raros estudos em Educação Histórica que tenham experimentado analisar os impactos de uma progressão na aprendizagem conceitual da História na tomada de decisões e no agir dos indivíduos.

Outra possibilidade de conceituar a aprendizagem histórica em sua relação com a orientação da vida é advinda da tradição alemã, trata-se da noção de *competência narrativa*. Segundo Rüsen (2010) a narrativa histórica é formada por três operações básicas: experiência, interpretação e orientação. Na primeira, constitui-se a assimilação de conhecimentos sobre o passado, na segunda a interpretação dessa experiência e, na terceira, a presença dessas experiências na constituição de identidades e na orientação do agir dos indivíduos, uma orientação que se dá num sentido moral, pois está ligada à construção de valores subjetivos e à *práxis* da vida humana.

Rüsen propõe que a aprendizagem é mobilizada por aqueles conteúdos ligados às experiências advindas da realidade vivida pelos sujeitos e à interpretação desta a partir de perspectivas históricas. A aprendizagem histórica então se trata do desenvolvimento da consciência histórica como um processo no qual o sujeito mobiliza novas concepções, amplia sua compreensão da experiência temporal e se torna apto a argumentar sobre sua interpretação e sobre as possibilidades de orientação.

A capacidade de utilizar as experiências históricas para orientação da vida define o que Rüsen chama de “competência narrativa”, e seria o foco central da aprendizagem histórica. A ampliação dessa competência se daria por meio de das seguintes operações: **1.** Aumento das experiências - ampliação da memória histórica do indivíduo, ou seja, do acervo de informações/conhecimentos sobre o passado; **2.** Crescimento da subjetividade – quanto mais o sujeito agrega conhecimentos históricos à sua memória, maior sua percepção de mundo; **3.**



Aumento da intersubjetividade – o desenvolvimento da capacidade de reconhecimento do outro como sujeito histórico e a possibilidade do respeito mútuo no âmbito da aceitação das diversas identidades (RÜSEN, 2012).

A narrativa é o processo pelo qual essa consciência histórica se expressa, ou seja, o ato de narrar é o que produz os sentidos que revelam essa operação mental. Sendo assim, o objetivo do ensino de história seria promover estratégias que qualifiquem as experiências, no sentido de ampliar as possibilidades interpretativas do passado, gerando um superávit cognitivo no qual essa competência narrativa se consolide, tornando os sujeitos aptos a argumentar historicamente, interpretando a passagem do tempo como processos de mudança e desenvolvendo a intersubjetividade, que se torna a finalidade última da aprendizagem.

A partir dessas análises, é interessante observar como Lee e Rüsen apontam para um mesmo sentido quando pensam nos efeitos que a aprendizagem histórica gera na vida dos indivíduos. Para Lee, esse acréscimo de racionalidade tenderia a uma ‘contra intuitividade’, que possibilitaria aos sujeitos elaborar raciocínios mais complexos e mais abertos sobre o passado, abrindo-se ao reconhecimento da alteridade e da dignidade dos outros sujeitos. Já Rüsen, ao falar em ‘aumento da intersubjetividade’, aponta para efeitos similares da qualificação da aprendizagem histórica, quais sejam, o reconhecimento do outro, das diferenças temporais e a inclinação ao respeito mútuo.

Num primeiro olhar, o que diferencia esses autores é a relação com a experiência, ou com os conteúdos dessa aprendizagem. Enquanto Lee (2006) pressupõe que sejam necessários quadros históricos utilizáveis para o desenvolvimento da literacia histórica, Rüsen (2012) fala em aumento das experiências. Sendo assim, Rüsen vê na própria memória histórica dos indivíduos o ponto de partida para o aumento das experiências, ou seja, de uma aprendizagem de conteúdos que servirão à orientação da vida prática. Já Lee, ao falar em quadros históricos, não necessariamente se refere à essas experiências individuais, mas propõe que tais conteúdos sejam definidos de antemão, a partir de determinadas prioridades identificadas como questões relevantes para a aprendizagem, sem especificar quem as define.

Há também uma diferença no que se refere à forma de diagnosticar a aprendizagem. Para Lee (2016) a avaliação da efetividade da aprendizagem histórica se daria pela verificação da correta utilização de conceitos de segunda ordem, em escalas de progressão da qualificação a argumentação. Rüsen (2012) deixa implícito que a avaliação da efetividade da aprendizagem se daria pela verificação da capacidade dos sujeitos de inserirem essas novas narrativas, mais



qualificadas, na formulação de suas identidades e na constituição de suas práticas cotidianas, ou seja, na orientação histórica.

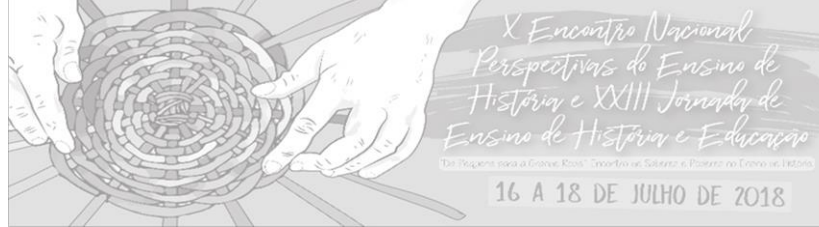
Na perspectiva de Rüsen, ao constituir uma memória histórica, ou seja, um arcabouço estruturado de narrativas que possibilitem a organização mental da existência temporal humana, o sujeito se percebe inserido num mundo histórico, que o precede e ultrapassa, e pode dar significado a essa sua presença, ou seja, essa memória histórica se integra a sua memória pessoal. As narrativas, ou histórias que lhes são contadas, permitem um superar constante de concepções individualistas e auto referenciadas de mundo, possibilitando a ampliação do horizonte cognitivo, a partir do reconhecimento do outro e dos vínculos que os conectam à sociedade e à humanidade.

As reflexões de Lee e Rüsen se aproximam, ao definir que o aumento da capacidade de compreensão e argumentação histórica possibilita aos indivíduos um crescimento cognitivo que os tornaria mais preparados para orientar-se na vida em sociedade. Contudo, as proposições de Lee, definem que a progressão da aprendizagem histórica significa a sofisticação de raciocínios conceituais vinculados à validação dos argumentos sobre o passado. Nessa direção, o princípio orientador da vida prática situa-se na progressão de níveis conceituais, o que redundará na ampliação da possibilidade de os sujeitos analisarem o mundo de forma crítica e reflexiva.

Já Rüsen entende que a progressão da aprendizagem histórica se dá no desenvolvimento de uma competência narrativa. Esse conceito se refere à capacidade de um indivíduo construir argumentos que vinculem a experiência narrada a uma interpretação com vistas à gerar expectativas de futuro, vinculando essa narrativa à constituição de suas identidades e à orientação do seu agir. Nesse sentido, a aprendizagem histórica se daria com a assimilação e internalização de conteúdos, ou experiências temporais, desenvolvendo uma argumentação com vistas a orientar-se na vida em sociedade. O desenvolvimento dessa competência narrativa se daria por mudanças qualitativas na consciência histórica subjetiva.

3. Um estudo empírico e várias questões em aberto

A perspectividade é condição primária do conhecimento, pois toda narrativa parte de um narrador e sua inescapável subjetividade. Os elementos qualificadores da racionalidade histórica têm a função de mediar essa relação, impondo restrições para que as interpretações históricas não caiam no subjetivismo, mas ainda sim não se pode escapar à condição de que o conhecimento histórico é perspectivado.



Nesse sentido, tomamos a multiperspectividade em dois sentidos: primeiramente como condição inevitável das formas de representação do conhecimento histórico; num segundo plano, como conceito epistemológico da aprendizagem histórica, pois sua compreensão resultaria numa maior qualidade dos argumentos históricos. Nesse sentido, a impossibilidade de fazer ressurgir o passado aos olhos do presente, leva à eterna dúvida em relação à possibilidade de ser produzido um conhecimento objetivo do passado. Como o conhecimento está sempre condicionado pela existência de fontes fragmentárias e parciais sobre os fatos ocorridos, cada visão sobre esses vestígios é uma perspectiva parcial, que leva a interpretações particulares.

Os conflitos surgem quando são necessários conhecimentos históricos para dar sustentação aos argumentos. Mesmo reconhecendo a multiperspectividade, é preciso escapar da armadilha de crer na equidade dos distintos olhares e negar a possibilidade de tratar a história como conhecimento com certos níveis de objetividade.

Partindo dessa problemática, apresentamos aqui brevemente os resultados de um estudo empírico que visou confrontar as perspectivas de sujeitos de nacionalidades distintas sobre uma temática complexa no âmbito da cultura histórica: a *Guerra da Tríplice Aliança*, ou *Guerra do Paraguai*. Os objetivos do estudo foram três: 1. Observar que concepções de objetividade e perspectividade do conhecimento esses sujeitos mobilizam em suas ideias históricas; 2. Verificar possíveis diferenças entre os dois grupos da investigação: brasileiros e paraguaios; 3. Refletir sobre as relações entre racionalidade histórica e identidade histórica a partir das ideias históricas mobilizadas por esses sujeitos.

A investigação nasceu da articulação entre pesquisa-ensino-extensão. No contexto de um curso de extensão, ofertado a professores e estudantes de licenciatura em história brasileiros e paraguaios, foi possível desenvolver debates, estudos e projetos com vistas a difundir conceitos e problemáticas nas perspectivas da Didática da História e da Educação Histórica. Simultaneamente, esses mesmos indivíduos foram sujeitos de pesquisas, que visavam refletir sobre limites e possibilidades do pensamento histórico em suas interfaces com a cultura histórica, a consciência histórica e o conhecimento escolarizado.

No contexto dessas atividades, emergiu uma problemática em relação à forma como a temática da Guerra do Paraguai, ou Guerra da Tríplice Aliança, é abordada no ensino de história e está presente na cultura histórica dos dois países vizinhos. Entre os participantes deste estudo, foi possível perceber distintos conhecimentos e opiniões sobre o conflito. Eram cinco cidadãs



paraguaias, quatro professoras e uma estudante de licenciatura em história da Unila, e entre elas o assunto era abordado como algo muito familiar, como uma história efetivamente viva, que gerava uma preocupação constante com a relação dos acontecimentos passados com a condição de vida atual do Paraguai, entendido como um país em condição de inferioridade com relação ao Brasil devido à derrota na guerra.

Já os sete brasileiros, duas professoras e cinco estudantes de licenciatura em história da Unila, demonstraram muito interesse pelos assuntos relacionados à guerra. Entretanto, era visível como pensavam nessa temática principalmente como problemas de reflexão histórica, e não como uma preocupação política do presente, ou seja, algo que desperta interesse pelo passado e não reflexões sobre o presente.

À margem dos debates historiográficos mais recentes, os fatos relacionados à guerra são tratados de maneiras distintas nos dois países. No Paraguai, na cultura histórica nacional, trata-se o conflito como determinante para a identidade dos paraguaios, pois sustenta a concepção de uma herança maldita, que ainda hoje influencia a vida dos paraguaios e as condições de desenvolvimento do país. No Brasil o entendimento comum é que se trata de um momento importante para a história nacional, mas não com a mesma centralidade, e dificilmente se estabelece relações com a situação atual do país.

E, no Brasil, os fatos da guerra, geralmente, não são tratados como catastróficos ou traumáticos e, tanto na tradição de um “saber histórico escolar”, como nos meios de comunicação, nota-se uma tímida narração dessa história como uma vitória que ajudou a construir a grandeza nacional, ainda que sem dar-se grande importância à crueldade do conflito, nem à sua centralidade em relação à configuração política regional na América do Sul, e muitas vezes silenciando esses aspectos (MOTA, 1995).

Já no Paraguai, tanto nas escolas, como nos meios de comunicação e nos pronunciamentos das autoridades políticas, parece central para o país manter viva a história da guerra. Em todos os níveis de educação existem conteúdos específicos para aprofundar o estudo da temática, que ocupam grande parte do currículo de história da escola básica. Há datas comemorativas, em nível nacional, que celebram memórias das batalhas e o heroísmo dos que lutaram, como símbolo da força e tenacidade dos paraguaios.

Essa realidade fomenta o rememorar constante da guerra, assim como uma relação de identificação com o país, gerando uma impressão de que os paraguaios são todos herdeiros de



uma derrota injusta, numa luta sangrenta contra três nações vizinhas e inimigas. Por isso, é comum a noção segundo à qual o Paraguai e os paraguaios sofrem, ainda hoje, as consequências daqueles acontecimentos brutais, o que alimenta certo rancor para com os países vizinhos.

Como metodologia investigativa, foi apresentado um conjunto de quatro excertos de textos, que explicavam as causas da guerra, mas a com versões divergentes. E foi aplicado um questionário, visando de entender como os participantes interpretavam as distintas explicações das causas da guerra, e se seria possível notar diferenças entre brasileiros e paraguaios em suas perspectivas sobre um mesmo objeto de análise.

A questão era verificar se as identidades nacionais e as distintas formações desses sujeitos, de alguma forma, os levariam a chegar a conclusões divergentes. Foram aplicadas cinco perguntas sobre os textos. Contudo, para as análises que se seguem, serão apresentadas apenas as respostas dadas a dois questionamentos: 1. Você considera alguma das explicações mais fiel à verdade histórica? Qual? 2. Algum desses textos conta alguma mentira ou esconde alguma informação? Qual? O que é ocultado?

A apresentação dos dados obtidos, que separou as respostas de brasileiros e paraguaios, definiu categorias de análise criadas a partir de duas perspectivas de objetividade histórica – *nominalista* e *realista*. É importante informar que as respostas foram simplificadas para facilitar a análise, e suas versões completas se encontram arquivadas na universidade onde a pesquisa foi realizada*.

Os resultados permitiram algumas análises. A primeira, é que a maioria das paraguaias demonstra uma perspectiva realista de objetividade histórica, ou seja, entendem que os documentos podem se aproximar de uma verdade a respeito dos fatos passados. Enquanto entre os brasileiros, a situação é oposta, pois a maioria apresenta uma perspectiva nominalista, ou seja, a diversidade de explicações é própria da história e não é possível definir uma visão como mais verdadeira, pois todas são condicionadas a perspectivas ou interesses distintos. O que nos leva aos questionamentos:

Os resultados significam que os participantes brasileiros apreenderam melhor do que as paraguaias a concepção de multiperspectividade no pensamento histórico? Se caracterizarmos a perspectiva nominalista mais avançada que a realista, ainda que não apontando para uma

* Não apresentaremos nesta comunicação os dados da investigação, pois já estão publicados em Souza, 2016. Analisaremos apenas alguns aspectos dos resultados desse estudo para contribuir com no GRD.



perspectiva construtiva, a resposta seria afirmativa, ainda que superficial. Para aprofundar essa reflexão, a opção foi analisar as explicações contidas nas respostas. Entre as paraguaias, a visão a respeito da objetividade histórica é fundamentada a partir de uma preocupação que tem a ver com as formas como cada uma das explicações se relaciona com seus conhecimentos e sentimentos em relação à histórica em questão: proximidade com o que aprendeu na escola; proximidade com o que já conhecia; Além disso, como tratam a centralidade do Paraguai como vítima da guerra: conta a destruição da economia paraguaia; informa que o Paraguai foi vítima dos países vizinhos.

A única cidadã paraguaia, entre as participantes dessa investigação, que deu uma resposta diferente das demais, dizendo que todas as explicações representam interesses, foi uma estudante de licenciatura em História que mora e estuda no Brasil. As demais são professoras paraguaias que vivem em seu país. E, por outro lado, entre os brasileiros, a única resposta em favor da ideia que é possível uma explicação histórica mais verdadeira, trouxe a explicação que isso tem a ver com a quantidade de informações, e não com as informações expressas no estudo.

A problemática que se apresenta é o duplo enquadramento do conceito histórico *Guerra da Tríplice Aliança*, ou *Guerra do Paraguai*, no âmbito da cultura histórica, e como os resultados da investigação apontam para uma força cognitiva da identidade histórica, que se apresenta como obstáculo à aprendizagem das categorias históricas fundadas numa noção de racionalidade pura.

Pensando nessa problemática, da relação estreita entre aprendizagem histórica e orientação da vida, Bodo Von Borries (2011), definiu o conceito de *Burdening History*. Apesar da tradução literal do termo não clarear seu sentido, é possível sintetizá-la a partir da noção de “carga” ou “fardo”. Nesse caso, o tema de reflexão seria a necessidade de se lidar com uma história que tem uma sobrecarga de emoções e de complexidades, pois trata de temas relevantes e impactantes no âmbito da cultura histórica e da aprendizagem histórica.

Obviamente, utilizar o conceito de *Burdening History* para analisar a relação que os paraguaios estabelecem com a história da *Guerra da Tríplice Aliança* pode ser arriscado, pois no contexto da Didática da História na Alemanha, essa problematização decorre da necessidade de enfrentamento do trauma que a sociedade alemã estabelece, particularmente, com a história do Nazismo e do Holocausto.



Nos seus estudos sobre a aprendizagem dos jovens alemães quando lidam com temas históricos “sobrecarregados”, como o nazismo e o Holocausto, Bodo Von Borries (2011) observou como esses assuntos são traumáticos para aqueles estudantes e envolvem mais do que simplesmente se aprofundar o assunto. A herança negativa o período nazista e o Holocausto trazem para a identidade histórica alemã insere os jovens num processo que não é apenas intelectual, mas envolve questões identitárias, culturais e emocionais.

No caso alemão, Von Borries (2011) identifica uma prática de culpabilização dos cidadãos pelos crimes nazistas, que envolve a sociedade como um todo, e não apenas herdeiros dos comandantes do regime ou daqueles que se beneficiaram daqueles eventos. Dessa forma, a consciência histórica dos alemães continua abalada pelo mal-estar provocado com a lembrança constante do Holocausto, o que torna o tema traumático para ser trabalhado com os jovens no ensino de História.

Mas se o conceito de *Burdenin History* é utilizado para definir determinadas temáticas históricas que remetem a acontecimentos que têm grande peso no presente e, por isso, exigem um tratamento específico, pois não envolve apenas o aprendizado do que se passou, mas também de quais são as decisões a serem tomadas a partir do que se passou. É possível inferir que a história da *Guerra da Tríplice Aliança*, especialmente para os cidadãos paraguaios, é uma problemática presente e sobrecarregada.

Segundo Von Borries (2011), três problemas são recorrentes nessa história “sobrecarregada”: a incessante necessidade de se definir culpados, a responsabilização coletiva da sociedade e a vergonha que ela provoca. No caso em questão, o que se apresenta como diferença é o fato que a responsabilização coletiva é sempre do outro, ou seja, o fardo não é lidar com a culpa, mas uma certa expectativa de “justiçamento histórico”, ou de provar aos outros que eles têm a culpa. E, ainda, ao invés de vergonha, o que se apresenta é o orgulho de pertencer aos injustiçados, e a ânsia de narrar essa história como forma de fortalecimento das identidades. Um quarto ponto que caracteriza essa história “sobrecarregada”, é o sentimento de luto contínuo, uma rememoração que impede que essa experiência seja esquecida ou reprimida.

Mesmo levando-se em conta que não estamos tratando de um tema com a mesma “sobrecarga” que o Nazismo tem para os alemães, inferimos que a *Guerra da Tríplice Aliança* é uma história sobrecarregada para os paraguaios, pois remete a emoções e sentimentos, e constitui-se como desafio à aprendizagem histórica com uma expectativa construtiva de futuro.



O futuro sempre remete a uma revitalização do passado, ou seja, a inversão histórica é mais importante do que a superação do trauma.

Para lidar com essa história traumática, Von Borries afirma que existem formas produtivas e formas deficitárias. Dentre as formas deficitárias, são apontadas: **1. Inimizade herdada:** quando as novas gerações se envolvem na busca constante por sistemas de vingança; **2. Cinismo do poder:** quando há a omissão deliberada ou esquecimento dos derrotados, através da exaltação da história dos vencedores; **3. Heroísmo da lembrança:** ocorre quando os derrotados cultivam esse passado como alimento espiritual para uma possível inversão histórica; **4. Prioridade da sobrevivência:** a história passa a ser negada ou esquecida, perde seu sentido, criando-se uma prática anti-histórica.

Tais formas de lidar com a história traumática são consideradas deficitárias porque fazem conexões inadequadas com o passado. A sociedade, envolvida emocionalmente, esteticamente e politicamente com esse passado, adota formas de manuseá-lo para gerar efeitos no presente. Nesses casos, tais histórias, ao invés de superadas, cumprem funções culturais decisivas, levando as novas gerações a formas perigosas de lidar com o passado, pois ele fica mal resolvido, tornando-se potencializador de conflitos.

Von Borries (2011) argumenta que a opção, nesse caso, é buscar as chamadas estratégias de reconciliação histórica. Essa reconciliação não se trata apenas de um processo histórico-cognitivo, ou seja, de um processo de busca por uma racionalidade mais profunda na narração do passado. Mas também um processo social-histórico e emocional histórico, ou seja, envolve a participação dos sujeitos e o desenvolvimento de relações intersubjetivas de reconhecimento das identidades e valorização do outro.

Para esse encontro com o outro, seriam necessárias pré-condições mentais que exigem grande esforço para serem desenvolvidas, entre elas: Tomar distância do passado sem esquecê-lo; Não permitir que o passado determine completamente o presente; Observar as condições e oportunidades de um futuro comum. Assim, cada lado teria a oportunidade de observar os hábitos do outro lado e antecipar suas reações, evitando os simples padrões exemplares e tradicionais de construção de sentido (Rüsen, 2012).

O presente trabalho não se propõe a resolver a questão da relação que os paraguaios e brasileiros estabelecem com a história da *Guerra da Tríplice Aliança* porque, para isso, seria necessário construir um arcabouço de pesquisa e fundamentação teórica bem mais amplo e



aprofundado. Sendo assim, a reflexão sobre a *Burdening History* se apresenta como um guia teórico para direcionar alguns olhares sobre as questões manifestadas no estudo empírico, e abrir possibilidade para o avanço das pesquisas nessa direção.

A efetiva contribuição deste estudo é questionar a ideia de que a progressão da aprendizagem conceitual da história seria suficiente para significar uma efetiva orientação da vida prática. Isso se partirmos da visão limitada de conceitos históricos analíticos descolados da relação com as identidades dos sujeitos. Tendo esse referencial, pode-se inferir que os brasileiros que participaram do estudo mobilizaram uma visão mais sofisticada da história da *Guerra da Tríplice Aliança*. Contudo, essa sofisticação pode significar indiferença quanto ao peso desse passado, e um descomprometimento com apontar soluções para as diferenças de interpretação que provocam conflitos de perspectivas entre brasileiros e paraguaios, que podem originar outros conflitos. Ou seja, o reconhecimento da multiperspectividade pode ser o desinteresse por esse passado, que leva ao relativismo.

4. Considerações provisórias

A *Guerra da Tríplice Aliança* é um tema em aberto na cultura histórica, e de uma central relevância para quem vive nas regiões fronteira e convive com a situação incômoda herdada das concepções de rivalidade nacional historicamente construídas. Enquanto entre os brasileiros, fica clara uma opção por uma ideia aparentemente “neutra” de lidar com esse passado, pela via da busca por uma objetividade isenta do historiador, entre os paraguaios esse passado se mantém vivo, com certa dose de rancor e revanchismo.

Como já foi dito, por ora não se pode apontar quais são as alternativas para superar esse quadro. Ele envolve todo um conjunto de práticas e conhecimentos em relação ao passado, que passa pela historiografia acadêmica, pela cultura escolar e pelas políticas de Estado. Contudo, ressaltamos que essa problemática traz uma contribuição teórica, pois corrobora com a concepção de que a busca por uma aprendizagem histórica qualificada por critérios de racionalidade não pode ignorar os efeitos que essa história tem na vida dos sujeitos, nem os limites impostos pelas relações identitárias e afetivas com a história.

Essa problemática traz uma contribuição teórica essencial, pois corrobora com a concepção de que a busca por uma aprendizagem histórica qualificada por critérios de racionalidade não pode ignorar os efeitos que essa história tem na vida dos sujeitos, nem os limites impostos pelas relações identitárias e afetivas com a história. Enfim, o referencial



teórico da pesquisa permite apontar para o estudo da cultura histórica como conceito amplo, que abarca apropriações, interpretações e usos do passado no presente, e como apontam para expectativas de futuro.

Em síntese, focamos a Guerra como tema central na cultura histórica no Paraguai, com a possibilidade de analisar os impactos sociais e culturais que essa questão tem para uma identidade nacional fundada na rememoração constante desse passado. Buscamos ainda refletir sobre os desafios para um ensino que leve em consideração a forma controversa como essa história é narrada nos diferentes países envolvidos, e a forma como constitui identidades distintas, e muitas vezes oposta se conflitivas, em relação à questão. As reflexões possíveis, na presente comunicação, situam-se na responsabilidade do professor de História em relação a pensar a multiperspectividade dessas narrativas históricas, sem deixar de pensar na questão da objetividade e da responsabilidade perante as identidades sociais e culturais.

5. Referências

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, p. 131-150, 2006. Especial.

MOTA, Carlos G. *História de um silêncio: a guerra contra o Paraguai (1864-1870) 130 anos depois*. Estudos Avançados 9 (24), 1995.

RÜSEN, Jörn. “Que es la cultura historica?: reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia”. Trad. F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Original in: Füssmann, K., Grütter, H.T., Rüsen, J. (eds.): *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. 1994, pp.3-26.

_____. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SOUZA, Éder Cristiano de. Aprender, pensar e viver História: contribuições e questionamentos a partir de um estudo com professores e estudantes brasileiros e paraguaios. **Antíteses**, vol. 9, n. 18, Londrina-PR, 2016.

VON BORRIES, Bodo. Coping with Burdening history. In: BJERG, Helle; LENZ, Claudia; Thorstensen, Erik. (Eds.). *Historicizing the uses of the past: scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to world war II*, 306 p., ISBN 978-3-8376-1325-4, Bielefeld, may 2011, p. 165-188.



TERRITÓRIO EM DISPUTA: O DEBATE PÚBLICO EM TORNO DA CONSTRUÇÃO DA BNCC DE HISTÓRIA

FABIANA RODRIGUES DE ALMEIDA¹

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum.

(Hannah Arendt. A crise da educação, 1957)

Quando Hannah Arendt propôs essa reflexão sobre a educação em idos da década de 1950, a filósofa estava profundamente marcada por uma recente experiência de guerra, na qual sua origem judaica a colocou diante de grandes perdas dos seus. A saída para não banalizar os horrores do campo de concentração nazista como fato findado na história da humanidade residiria na luta para sua não recorrência, e a educação despontaria como caminho para sua superação.

O fragmento selecionado para abrir esse trabalho nos diz da educação como prática de comprometimento com o mundo que se deseja ter. O “amor mundi”, por ela designado, consiste numa tomada de decisão quanto à responsabilidade de educar nossos jovens e crianças sem a imposição de um pensamento já acabado, mas na possibilidade de deixar emergir a novidade, para que se possam renovar nossas formas de olhar a realidade.

Embora os tempos atuais não sejam os mesmos vividos por Arendt, suas reflexões assumem uma força fundamental diante da emergência de um cenário mundial bastante complexo, onde as sementes de intolerância daquele governo totalitário do passado voltam a encontrar solos férteis para sua disseminação. Os movimentos neonazistas, assim como o ressurgimento da Ku Klux Klan e o nascimento do grupo “Europa das Nações e da Liberdade” – que pedem o fim do Euro, a revisão dos tratados sobre imigração e o retorno da soberania nacional – além do crescente apoio popular a candidatos como Marine Le Pen, Donald Trump e Jair Bolsonaro, são indícios do avanço da extrema-direita, agora sob novas configurações. Os

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGE/UFJF. Orientadora: Profa. Dra. Sonia Regina Miranda.



discursos de intolerância não se baseiam somente nas campanhas reacionárias contrárias à globalização e à chegada dos novos refugiados provenientes da crise da Síria e da Líbia, mas na própria culpabilização dos imigrantes pelos principais problemas econômicos e sociais enfrentados pelas grandes economias do mundo. Assim, a xenofobia e o nacionalismo exacerbado tornam-se uma resposta mais plausível ou conveniente para estes grupos que transferem para o outro a responsabilidade pelas suas próprias mazelas.

Para Renato Janine², os grupos que vem se alinhando à extrema direita no Brasil estão voltando suas atenções a preservação dos costumes e moral, ou seja, há, segundo o filósofo, um ódio cabal às garantias e avanços dos direitos humanos, sobretudo aquelas referentes às minorias. Assim, as políticas sociais que foram pensadas nos últimos anos para garantir o direito à cidadania e à memória, há anos negadas a determinados grupos sociais, se convertem em argumentos de contestação ao que seria uma forma de assistencialismo ou estratégia de dominação do governo nos últimos 12 anos.

Diante desse cenário global de ascensão de discursos profundamente conservadores, o Brasil atravessa um grave período de crise econômica, e, sobretudo, política, onde conquistas alcançadas durante a redemocratização são postas em risco. Em poucos meses, o governo interino colocou como pauta a flexibilização da CLT, a supressão de ministérios, assistimos nas redes sociais a proliferação de vídeos revelando a truculência militar diante de manifestações públicas contra este governo durante as olimpíadas do Rio de Janeiro, além das discussões em torno da reforma previdenciária e aprovação de uma proposta de emenda à Constituição, PEC 55, que impõe um teto aos gastos públicos pelos próximos 20 anos

É nesse contexto de enfrentamentos ideológicos e políticos sobre que país desejamos para o futuro, que vimos nascer o Projeto “Escola Sem Partido”. Sua criação é anterior ao atual cenário, mas já revelava um movimento de reação às mudanças sociais que o Brasil estava preparando – como maior acesso às universidades pelas políticas de cotas, estabelecimento do “Bolsa Família”, “Minha Casa, Minha Vida, etc. – e, sobretudo, a maior visibilidade que as lutas das minorias estavam encontrando no país. Ou seja, as raízes do “Escola sem partido” está no movimento “Professor não é educador”, escrito em 2004 pelo advogado Miguel Nagib. Ele faz uma dissociação entre o ato de educar, que seria considerado pelo autor responsabilidade da família, e o ato de instruir, que caberia ao professor. Nesse sentido, a escola consiste em um

² Entrevista publicada na revista eletrônica Contexto. Disponível em <http://www.contexto.com.br/2015/03/extrema-direita-avanca-com-odio-aos.html>. Acesso em 23/08/2016.



espaço de transmissão de um conhecimento técnico, destituído de reflexões quanto ao seu contexto de produção e sem qualquer relação com a realidade do estudante. Dessa maneira o conhecimento se torna algo exterior ao sujeito que aprende, já que ele não pode buscar sentidos para sua importância na vida prática.

O educador português Antônio Nóvoa considera que o projeto em trâmite no Brasil tem características de escola de um único partido, onde não há compreensão das diferenças e onde a possibilidade de diálogos e reflexões sobre o mundo se encerram. Nas falas de Nóvoa, a escola “serve para dizer à criança que há muitas maneiras de pensar e de viver. Que há pretos e brancos, católicos e pagãos. A escola, na verdade, é o lugar de muitos partidos”³.

A força com que essa discussão chega atualmente a sociedade brasileira e a coloca novamente em pólos opostos de enfrentamentos quanto à educação que queremos e, conseqüentemente, que país projetamos para o futuro, faz com que o campo do currículo não fique isento a este movimento. Pelo contrário, por ser um campo político, onde interesses e perspectivas de mundo entram em disputa, sinto-me convocada a pensá-lo dentro de uma investigação mais profunda e sistematizada em um projeto de doutorado.

Apresento então minha temática de fundo neste trabalho a partir daquilo que inicialmente me mobilizou: o que significa pensar currículo nesse contexto de acirramento ideológico no Brasil? Para isso, é preciso ter em mente que pensar currículo, de um modo geral, implica em considerar tal prática educacional como “tradição inventada”, termo que Ivor Goodson (2007) pegou emprestado de Eric Hobsbawm para designar a historicidade por de trás de cada construção curricular. Isso significa dizer, que os currículos escolares são instrumentos datados, vinculados a um determinado tempo e às demandas sociais que envolvem seu contexto de produção. Por outro lado, a ideia de “tradição” nos remete também as estruturas de saber socialmente postas, e que muitas vezes passam a ser naturalizadas entre os sujeitos transformando-se em verdades absolutas, orientando suas escolhas, suas ideias e seus modos de agir.

Não diferente de outros campos de saber, o currículo de História também se constitui em uma “tradição inventada”, tanto do ponto de vista da sua concepção bem localizada no século XIX, quanto da conversão dessa leitura do passado em verdade histórica, legitimada nas escolas, nas instituições públicas, na indústria cultural e na própria sociedade. Nesse sentido, o

³ Entrevista publicada no blog Controvérsia. Disponível em <http://www.controversia.com.br/blog/2016/08/01/na-escola-publica-que-se-ganha-ou-se-perde-um-pais/>. Acesso em 23/08/2016.



currículo de História que inicialmente teria a função de fortalecer os Estados Nacionais Europeus conferindo à sociedade uma identidade comum capaz de garantir a coesão a partir dos símbolos, língua, heróis e narrativas de um determinado passado de glória, tornou-se ao longo dos séculos seguintes um parâmetro universal, pouco aberto às críticas e às ressignificações.

Essa naturalização do olhar acerca do nosso passado está vinculada a própria construção do campo da História, a formação do Brasil na modernidade e sua transposição didática nas escolas. Dessa maneira, o currículo se tornou um excelente instrumento de poder, na medida em que ele trazia consigo, e ainda traz, uma primazia ideológica, sustentando místicas sobre o Estado, sobre a escola e sobre a própria sociedade (Goodson, 2007).

Nesse ínterim, cabem-nos, professores de História e pesquisadores da área da educação, algumas perguntas: existem outras possibilidades de narrar o mundo para além daquela trazida pelos nossos colonizadores europeus? E assim seguir pensando, é possível existir caminhos curriculares diferentes para a História?

Pensar e discutir currículos implica em discutir bases de saber constituídas, por vezes enfrentar estruturas já concebidas e fortalecidas. Em meados de 2015, o Ministério da Educação tornou público a proposta daquilo que constituiria a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para educação brasileira. Como resultado das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), que estabeleceu diversas metas a serem cumpridas até 2020, a BNCC deveria conter direitos e objetivos de aprendizagem, unificando 60% dos conteúdos escolar nacional. Os 40% restantes garantiriam a autonomia local.

A divulgação da BNCC, já de início, provocou enorme polêmica. A ANPED, importante associação da área da educação, se pronunciou quanto à urgência em validar uma proposta incompleta, dada a ausência da disciplina de História, e que merecia maior debate público. Contudo, foi a primeira versão do currículo referente ao ensino de História que gerou fortes discussões entre os pares, ocupando grandes debates em jornais, blogs, redes sociais, e seminários. Dessa vez quais seriam os fatores de recusa e crítica à construção curricular?

Sabemos que currículo envolve projetos de memória, isso implica conseqüentemente num projeto de sociedade e de nação. E o grande investimento da área de História na BNCC foi, a priori, privilegiar uma história capaz de valorizar a história do Brasil e aqueles que a construíram. Isso significa dizer que a proposta assumiu enquanto centralidade as questões



socialmente vivas e relevantes, tais como o respeito à diversidade e a pluralidade de ideias, a valorização de princípios democráticos que envolvem a inclusão de diferentes vozes na História, assim como a defesa de uma “história-problema” em detrimento de uma simples listagem de conteúdos tradicionais. Assim, foram estabelecidos quatro eixos metodológicos para área de História, abrangendo Ensino Fundamental e Ensino Médio: *procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos; dimensão político-cidadã*. Somente no último ano de cada segmento de ensino esses eixos se alteravam para: *o sujeito e o mundo; o lugar e o mundo; linguagens e o mundo; responsabilidades e o mundo*. Em relação ao conteúdo programático, os temas foram organizados dando prioridade, mas não exclusividade, à

1º ANO – Sujeitos e Grupos Sociais; 2º ANO – Grupos Sociais e Comunidades; 3º ANO – Comunidades e outros lugares de vivências; 4º ANO – Lugares de vivências e relações sociais; 5º ANO – Mundos brasileiros; 6º ANO – Representações, sentidos e significados do tempo histórico; 7º ANO – Processos e Sujeitos; 8º ANO – Análise de processos históricos; 9º ANO – Análise de processos históricos; 1º ANO ENSINO MÉDIO – Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; 2º ANO ENSINO MÉDIO – Mundos americanos; 3º ANO ENSINO MÉDIO – Mundos europeus e asiáticos (BRASIL, 2015).

Os principais fatores de distinção dessa construção curricular, de onde também se concentraram as principais críticas, resvalam na ruptura de uma cronologia essencialmente eurocêntrica, como se observa, a caráter de exemplificação, na estrutura a seguir:

ENSINO FUNDAMENTAL: 1º ANO – Sujeitos e Grupos Sociais; 2º ANO – Grupos Sociais e Comunidades; 3º ANO – Comunidades e outros lugares de vivências; 4º ano – Lugares de vivência e relações sociais; 5º ANO – Mundos brasileiros; 6º ANO – Representações, sentidos e significados do tempo histórico; 7º ANO – Processos e sujeitos; 8º ANO – Análise de processos históricos; 9º ANO – Análise de processos históricos; ENSINO MÉDIO: 1º ANO – Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; 2º ANO – Mundos americanos; 3º ANO – Mundos europeus e asiáticos (BRASIL, 2015).

Embora a elaboração da proposta por temas, conceitos e procedimentos tenha sido apresentada de maneira vaga para o leitor, essa fragilidade não constituiu o maior elemento de contestação ou crítica por parte dos profissionais da educação. A recusa maior se assentou no que seria uma supervalorização da lei 11.645, que atravessa toda BNCC de História, mas possui um enfoque privilegiado no 1º ano do Ensino Médio, antes reservado exclusivamente ao tratamento da Antiguidade Clássica e Medieval. A temática indígena, africana e dos afrodescendentes seriam abordadas em sala de aula de acordo com os princípios metodológicos que orientam o currículo. Por exemplo, temos que o eixo *Procedimentos de Pesquisa* pressupõe, em um dos descritores, “utilizar criativa e criticamente diferentes fontes históricas para construir conhecimentos sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, ameríndias e europeias”



(BRASIL, 2015, p.42); no que se refere a *Representações do Tempo* o descritor orienta “aprofundar as noções de diferentes temporalidades em sociedades africanas e ameríndias, relacionando diversas formas de percepção e de contagem do tempo, especialmente em relação às europeias” (BRASIL, 2015, p.44); sobre *Categorias, Noções e Conceitos*, aparece o descritor

reconhecer a África como o espaço de origem dos deslocamentos de populações que vieram a constituir uma das matrizes de formação da sociedade brasileira, interpretando essa formação como um processo ocorrido ao longo dos séculos XVI a XIX (BRASIL, 2015, p.45);

e no eixo *Dimensão Político- Cidadã* há um descritor que sugere

Avaliar as relações África-Brasil em suas diferentes dimensões: do comércio transatlântico de pessoas, das culturas material e imaterial, do desenvolvimento econômico do Brasil, da polissemia religiosa, dos processos de negociação e de resistência e da dinâmica política nacional, sobretudo entre os séculos XVI e XIX (BRASIL, 2015, p.46);

Seja tomando o presente como ponto de partida para leitura do mundo, seja privilegiando a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira, a versão preliminar da Base parecia apostar nas conexões possíveis entre o conhecimento histórico e a realidade vivida pelos estudantes. Essa escolha revela um projeto de cidadania pois, como considera Carretero (1997), os conteúdos escolares não repercutem somente nas escolas, mas em toda sociedade. Ao se privilegiar temas vinculados a nossa própria historicidade, os idealizadores dessa proposta negavam a visão tradicional de História como narrativa única e totalizante.

Porém, diante da inovação, as fronteiras existentes entre o campo da História e do Ensino de História ficaram claras. Respaldados pela Associação Nacional de História (ANPUH), muitos pesquisadores do campo de referência colocaram-se contra a Base, considerando sua construção arbitrária ao privilegiar uma análise do presente, visto que “mataria a temporalidade”, assim como uma proposta “brasileira” apagaría dos livros didáticos páginas consagradas da História ocidental, como se observa no trecho abaixo:

(...) O tempo histórico é o tempo humano, o tempo da espécie humana em seu fazer-se, o Homem se reconhecendo em suas relações sociais. Neste ponto, apesar das boas intenções da proposta do componente de História na BNCC para o rompimento com uma perspectiva eurocêntrica e quadripartite, não há nada novo e realmente significativo no campo da pesquisa na área sendo incorporado ao documento apresentado. Apenas uma inversão dos parâmetros eurocêtricos por um conhecimento histórico com centralidade em uma História do Brasil. (...) Ao invés de questionar cronologias, o currículo da BNCC traz visões distorcidas do passado, como se toda a história anterior às expansões marítimas modernas não estabelecesse relação com o próprio significado que adquire a América neste cenário (...) (ANPUH, dezembro de 2015).

Não tardou para que os especialistas em História Antiga e Medieval também se manifestassem em repúdio a BNCC, visto que tais temporalidades estariam secundarizadas



dentro da proposta. O abaixo assinado foi produzido durante um Fórum e amplamente divulgado entre os historiadores. Assim, penso que pontos problemáticos da Base, como a organização curricular alinhada a uma avaliação de larga escala – considerando a Teoria de Resposta ao Item (TRI) – que transforma o processo de aprendizagem em um saber mensurável ou o excesso de descritores cabíveis aos 60% propostos a todo território nacional – cabendo à Educação Infantil trabalhar 30 descritores; nas séries iniciais do Ensino Fundamental foram pensados 61 descritores e para os anos finais 81; e para o Ensino Médio foram propostos 56 descritores –, perdem espaço no debate em face de uma disputa de campos.

A repercussão em torno da BNCC revelou não apenas os abismos ainda existentes entre os campos do saber histórico escolar e o saber de referência, como também corporificou um enfrentamento político de parte dos opositores da Base considerando sua ancoragem um serviço ao “lulopetismo”. Sob esse cenário, voltaram-se publicamente contra o aprofundamento da lei 11.645 os ex-ministros da Educação, Renato Janine e Aloizio Mercadante, ambos considerando que a proposta deu ênfase mais que necessária a História da África e Indígena e que, portanto, deveria ser vetada visto que “não poderia descambar para a ideologização”. Com essa afirmação, Janine ofereceu de bandeja ótimos argumentos aos defensores do projeto “Escola sem Partido”.

Como resposta imediata do governo às polêmicas discussões em torno da Base, o Ministério decidiu pela suspensão da equipe que trabalhou na construção da primeira versão do documento, ao invés de promover um debate público sobre o currículo de História. Não é a primeira vez que resistências à inovação curricular ocorrem em nosso país. Em meados da década de 80, quando vivíamos nosso processo de redemocratização do Brasil, novas propostas de diretrizes para educação, condizentes com aquele momento, emergiam no cenário nacional e foram veementemente rechaçadas. O caso de maior repercussão foi aquele elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) do Estado de São Paulo, cuja perspectiva ancorava-se na ruptura da linearidade temporal e um trabalho pedagógico organizado a partir de eixos temáticos. A imprensa reagiu com fortes denúncias de “barbarização ideológica” e subversão, o que fez com que a proposta não fosse implementada (MORENO, 2016).

A formação da nova equipe de elaboração da BNCC para o campo de História trouxe um fator curioso e um tanto polêmico para aqueles que se dedicam a este saber: uma parte dos especialistas convidados não tem formação em História e não trazem um percurso claro de



investimento na área. Contudo, os ânimos foram amenizados e as discussões mobilizadas pela imprensa praticamente desapareceram.

Atendendo as reivindicações quanto às escolhas que pautaram a construção da primeira versão da BNCC para a área de História, a segunda versão retoma a cronologia europeizante com ênfase na História Antiga como berço da cultura ocidental e a Idade Média volta sob a égide de uma visão teocêntrica, ou seja, mesmo vivendo um importante momento de reflexão global acerca de um projeto de islamização imposto pela sharia, tais discussões se perdem em face de uma exclusividade dada à cristianização da cultura. Em suma, a segunda versão da Base para o ensino de História retoma uma perspectiva de narrativa histórica muito usual na década de 90, que se convencionou chamar “História Integrada”, onde há uma centralidade maior na história da Europa em detrimento da História do Brasil e das Américas. Dessa maneira, o que despontava como grande conquista na primeira versão no que tange a valorização da lei 11.645 se perde, de forma que a cultura Afro-brasileira e Indígena tende a assumir novamente lugares periféricos na História. O caráter prescritivo desse “texto visível” – na acepção de Cuesta Fernández (1998) – que a segunda equipe apresentou, revela um retrocesso dentro de um ensino de História plural e problematizador.

Recentemente o Ministério da Educação tornou público uma terceira versão da BNCC. Para além do seu formato “catálogo de conteúdos”, na leitura, fica evidente um aprofundamento das suas características gerencialista. O chamado “Movimento pela Base”, ainda no governo Dilma já apresentava uma relação com órgãos independentes do governo, como a Fundação Lemann, na terceira versão o gerenciamento ficou por conta da Fundação Vanzolini. Quais os interesses por trás dessa parceria? Por que não trazer a cena os especialistas das instituições públicas?

As maiores fragilidades, a meu ver, que couberam a primeira versão da base não foram sequer repensadas pela nova equipe, como aqueles atinentes ao excesso de descritores – desconfigurando o mínimo como máximo – e sobretudo, a manutenção de um currículo de caráter avaliativo, nos moldes do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Para que serve esse formato de currículo? Que tipo de formação histórica ele contempla?

Em face desses incômodos dentro do campo do currículo, especialmente aqueles voltados ao Ensino de História, inicio um percurso investigativo buscando pensar as vozes públicas em torno da BNCC no que se referem as suas construções – concepção de História e projeto de nação – e apropriações entre os pares. Caminhar pela temática do currículo em



diferentes tempos exigirá, ao longo dos próximos anos, um mergulho na leitura de contextos, sobretudo se considerarmos que a atual formulação da BNCC está inserida em um cenário maior de reformas do Brasil pós-golpe de 2016.

FONTES:

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Moção Contrária à Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em 20/01/2016. ANPUH-BRASIL - Associação Nacional de História. <http://site.anpuh.org/>. Acesso em 20/01/2016. ANPUH-BRASIL - Associação Nacional de História. <http://site.anpuh.org/>. Carta de Repúdio à BNCC produzida pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval. Acesso em 20/01/2016. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História. Brasília: MEC/SEF, 1998. 108 p. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 20/01/2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara, 2014.

VAINFAS, R. Nova face do autoritarismo. O Globo online, 05/12/2015. <http://oglobo.globo.com/opinia/nova-face-do-autoritarismo-18225777>. Acessado em 20/01/2016

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o Ofício do historiador* – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CARRETERO, M. *Construir e ensinar as ciências sociais e a História*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



CHESNEAUX, J. Devemos fazer tabula rasa do passado? São Paulo: Ática, 1995.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. Clio en las aulas. Madrid: Akal, 1998.

FERRO, M. Falsificações da história. Lisboa: Europa-América, 1989.

FORQUIN, J.C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GOODSON, I. Currículo, Teoria e História. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIRANDA, S. ALMEIDA, F.R., ALMEIDA, R.M. Cultura Escolar, currículo e saber histórico escolar: compreendendo percursos de produção de sentido. Fóruns Contemporâneos de Ensino de História – on-line. Disponível em <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5014/3986>.

MIRANDA, S. R.; ALMEIDA, F. R. de ; [ALMEIDA, R. C. M. de](#) . HISTÓRIA E HISTÓRIAS NO PRESENTE: Configurações do saber histórico escolar em um currículo em mudança. Principia (Juiz de Fora), v. 11, p. 80-88, 2011.

MORENO, J.C. História da Base Nacional Comum Curricular: Déjà vu e novos dilemas no século XXI. História & Ensino, Londrina, v.22, n.1, p.07-27, jan./jun.2016.

Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora – área de História. Prefeitura de Juiz de Fora/Secretaria de Educação, 2012.

SILVA, M. Repensando a História. São Paulo: Marco Zero, 1984.

STEPHANOU, M.; SEFFNER, F; BERGAMASCHI, M.A. ; leituras em ensino de estudos sociais: (in)formar para a prática pedagógica. in: roseli inês hickmann. (org.). estudos sociais outros saberes e outros sabores. 1ed.porto alegre/rs: mediação, 2002.



O livro didático de história ideal – o debate sobre a “Nova Histórica Crítica”, de Mário Schmidt

Luis Fernando Cerri

UEPG

Introdução

O debate clássico na teoria da história sobre a polaridade entre partidarismo e objetividade é uma questão superada nos dias atuais, dentro da academia. Estabeleceu-se, em linhas gerais, que a neutralidade pode permanecer como meta e como elemento para a vigilância epistemológica, mas o partidarismo é constituinte do trabalho do historiador desde a própria escolha do seu tema e do seu ângulo de estudo. Para desenvolver essa ideia, fundamental para as reflexões seguintes, acompanharemos o raciocínio de Rüsen (2001, p. 126 e ss.) sobre essa temática.

Rüsen denomina o partidarismo como a dependência do pensamento histórico às carências de orientação causadas por interesses práticos do(s) sujeito(s) que investiga e/ou narra a história. Antes e fora da proposta racionalista de história, todas as histórias são partidárias, porque se vinculam a uma tarefa identitária: dar sentido ao tempo a partir do ponto de vista de um grupo. A objetividade, por outro lado, é a postura que busca características da narrativa história pelas quais se quer que a validade do que é contado vá muito além da relação entre os sujeitos narradores e os seus interesses particulares (RÜSEN, 2001, p. 126). A objetividade é a característica que permite que o conhecimento possa ser testado em sua reivindicação de validade. Entretanto, é ilusório imaginar que é possível um conhecimento válido apenas pela sua objetividade, uma vez que é a relação entre os sujeitos e seus conhecimentos que dá vitalidade e função à História na vida das pessoas. Uma história absolutamente objetiva seria uma lista interminável de descrição de fatos, uma vez que a própria seleção ou hierarquização de fatos mais importantes inclui um componente subjetivo. Assim, uma história pautada absolutamente na objetividade seria, além de inviável, inútil.

A relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, está posta no fato de que os mesmos sujeitos que pesquisam e ensinam história partindo de suas motivações subjetivas são aqueles que também se movem por um desejo de objetividade, sem a qual os seus enunciados ficariam carentes de validade. Assim, desde sua formação profissional até o controle intersubjetivo na produção e disseminação do conhecimento, os historiadores/ professores



geram um serviço relevante de orientação dos estudantes e dos não-especialistas no tempo ao assumir que partidarismo e objetividade não se excluem radicalmente. Pelo contrário, um conhecimento relevante é aquele capaz de combinar os benefícios da subjetividade (pois motiva e relaciona a busca de conhecimento com a identidade dos sujeitos, por concordância e discordância) e da objetividade (que permite o reconhecimento de pontos das narrativas que são independentes das motivações subjetivas e, portanto, aceitáveis intersubjetivamente).

Dentre as múltiplas possibilidades de articulação ou isolamento entre partidarismo e objetividade na produção e socialização do conhecimento histórico, Rüsen defende a alternativa de produção da objetividade científica a partir do próprio partidarismo: todas as visões parciais contêm em si argumentos verazes, pois se tudo o que elas contêm fosse apenas partidarismo, não seriam capazes de orientação dos indivíduos e grupos na vida prática. A produção de enunciados históricos dotados de um grau razoável (portanto suficiente) de objetividade resulta de uma racionalização científica do partidarismo, reconhecendo que a objetividade absoluta é impossível na prática (não só para a História, mas para qualquer ciência, mesmo as “duras”), mas que é possível trabalhar no sentido de graus cada vez mais altos de objetividade, partindo de partidarismos mais eficientes e amplos do que outros, em vez de buscar por discursos que fossem absolutamente objetivos para orientar-se (RÜSEN, 2001, p. 134). O problema não está, portanto, no partidarismo dos enunciados, já que isso é comum a todos eles. O problema está nos enunciados que se oferecem e que são aceitos como objetivos ou universais.

Da reflexão acima decorre que: a) a maior ofensa a um profissional de História é a de que as suas narrativas não são válidas porque ele tem uma posição política e ideológica (porque nenhum profissional está isento de posição, e assim a profissão seria impossível) e b) a produção do conhecimento histórico só é viável em termos de validade, na pesquisa e no ensino, articulando a multiplicidade de pontos de vista (o que não quer dizer que, apenas por ser um ponto de vista, um enunciado é automaticamente válido e que os enunciados seriam todos horizontalmente válidos).

Consideramos que o caso do debate sobre partidarismo *versus* objetividade em torno das obras reunidas sob o título de Nova Histórica Crítica, de Mário Furley Schmidt e outros, que veio a público entre 2007 e 2008 é uma amostra relevante para a análise dessa problemática no campo do ensino de História e das políticas públicas para esse campo, por uma série de motivos. Em primeiro lugar, pelo impacto na arena pública de competição sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado nas escolas públicas e privadas, trata-se do primeiro embate



relevante entre as posições à direita e à esquerda, envolvendo gestores públicos, interesses empresariais e organizações sociais, notadamente o Escola “Sem Partido”. Em segundo lugar, é relevante recuperar o ocorrido, pois proporcionar um caso significativo para a reflexão sobre a legitimidade e validade da história ensinada e aprendida, que ganha relevância na atualidade para a revisão dos seus princípios e fundamentos diante dos questionamentos em tela. Retrospectivamente e em perspectiva, esse caso tem o potencial de nos ajudar a entender o processo de ascensão de um discurso educacional à direita que golpeou as políticas públicas e resulta no estado atual retrocesso técnico e científico da Base Nacional Comum Curricular e do Programa Nacional do Livro Didático.

Para entender o caso

Parte significativa do debate público contemporâneo sobre a Educação no Brasil tem passado pelo tema da doutrinação política, moral e ideológica na sala de aula, ignorando o estágio da discussão epistemológica sobre o assunto. Mais do que isso, trata-se de uma distorção na pauta do debate público educacional, colocando em segundo plano temas fundamentais como o financiamento da educação e a atração de novos jovens para a profissão docente. Defendemos que essa distorção da pauta da educação é ocasionada pela polarização política e pela ofensiva de movimentos e lideranças de direita, reação aos governos federais de centro-esquerda, cujo ciclo foi interrompido no Brasil em 2016, pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

Nesta comunicação, colocaremos sob análise o caso da polêmica aberta com a denúncia de doutrinação esquerdista promovida pelo executivo da Rede Globo, Ali Khamel, contra o livro didático Nova História Crítica de Mário Schmidt, em 2007. Tal denúncia na verdade buscou principalmente colocar em xeque o Programa Nacional do Livro Didático, vinculando-o à ideologia de esquerda do governo do presidente Lula. A denúncia ficou enfraquecida pelo fato de que o livro foi aprovado – com várias ressalvas – no PNLD de 2002, ainda sob o governo de FHC, mas a coleção finalmente foi reprovada no PNLD de 2008, já sob o mandato de Lula. É importante ter em conta, para a compreensão do caso em análise, que não se tratam de duas avaliações contraditórias ou excludentes entre si, em 2002 e 2008. Pelo contrário, a avaliação de 2002, que ainda usava o sistema de quantidade de estrelas para diferenciar as obras segundo a análise dos avaliadores, deu à coleção Nova História Crítica apenas uma estrela e, ao justificar a menção, adiantou os problemas graves da obra que poderiam ser óbice a uma aprovação posterior, caso os critérios fossem elevados no Edital do PNLD, o que efetivamente ocorreu:



Ainda assim, deve-se salientar que: há incorporação parcial de renovações historiográficas; a abordagem da história caracteriza-se pelo maniqueísmo (polarização entre ricos e pobres, classe dominante e classe dominada), apresentando também simplificações de conteúdo ou na formulação dos conceitos; a relação entre passado e presente é pouco adequada na seção Reflexões Críticas; os exercícios de revisão são muito longos e os textos complementares são difíceis para o nível de escolarização. (BRASIL, 2001, p. 349).

O tiro de largada da polêmica foi dado por Ali Khameel em artigo publicado no jornal O Globo (do grupo de comunicações do qual é executivo) de 18/09/2007. Essencialmente, a crítica de Khameel se estruturou por meio da apresentação de trechos do livro de Schmidt com apreciações positivas quanto a experiências socialistas no passado, como a Revolução Chinesa, Cubana e o fim da URSS, bem como passagens críticas ao capitalismo. No final do texto, denuncia o partidarismo de Schmidt na explicação histórica e indica uma ameaça de deformação irreversível no pensamento dos estudantes, pretensamente privados de conhecer “o outro lado”. A resposta de Schmidt apareceu inicialmente na internet em 19/09/2017, no portal Vermelho, vinculado ao Partido Comunista do Brasil. Sua estratégia concentrou-se em destacar o vínculo de Khameel com a Rede Globo e desta com a manipulação política mais ampla à qual o grupo é comumente associado, apontar que o discurso de Khameel também é ideológico, mas à direita, criticar a estratégia de Khameel de descontextualizar trechos do livro para condená-lo e principalmente rechaçar a acusação de que não apresentaria o “outro lado”, destacando trechos em que as ideias pinçadas pelo seu oponente são relativizadas. O portal Observatório da Imprensa compilou, à época, esses primeiros lances do debate (A POLÊMICA, 2007).

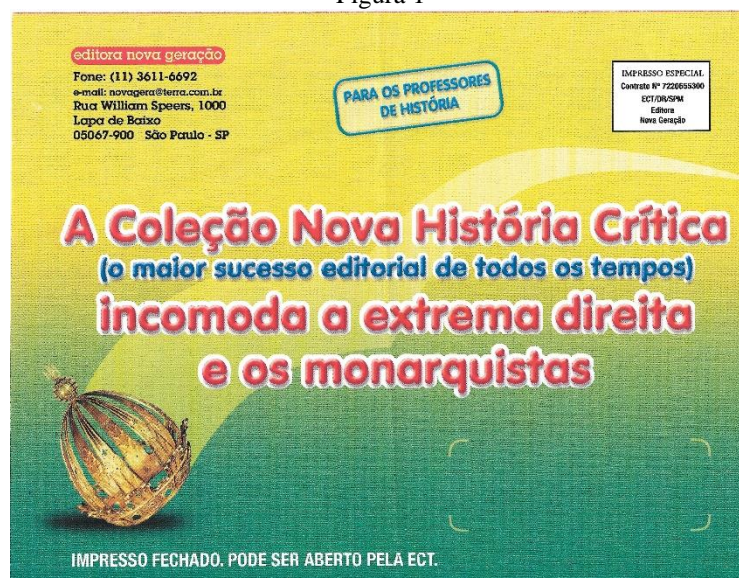
Por outro lado, a denúncia se fortaleceu ao ser reproduzida por diversos outros órgãos de comunicação tradicionais, num *modus operandi* comum na imprensa, por exemplo, ao lidar com outras notícias desfavoráveis ao governo Lula, desde as denúncias do chamado “mensalão” até os vazamentos de delações premiadas na Operação Lava Jato, fundamentais para a paralisação e a derrubada do segundo mandato de Dilma Rousseff. O Estado de São Paulo reproduziu em suas páginas o texto de Khameel no dia seguinte, e a repercussão se espalhou também por Folha de São Paulo, revista Veja (p. ex. AZEVEDO, 2007), Época (p. ex. LOYOLA, 2007) etc. e suas respectivas versões *on-line*, além de outros veículos. Deste modo, mesmo que um órgão abrisse espaço (por querer ou por ser obrigado a fazê-lo) para o contraditório, essa contestação não recebe espaço nos outros órgãos e o ataque ou denúncia ganha muito mais amplitude do que a defesa ou resposta. O ataque a Schmidt foi feito em condomínio, com todos os órgãos da grande imprensa atuando em consonância e mesmo dividindo tarefas, como ocorreu no caso da revista semanal Época, do grupo Globo, que se



encarregou de investigar a vida pessoal de Schmidt e expor os poucos dados que obteve em sua edição de 5 de outubro de 2007 (FERNANDES, 2007).

A reação de Schmidt e da Editora Nova Geração não pôde contar com esse poder amplificador e multiplicador do condomínio de meios que lhe foi oponente. Sustentou-se principalmente na divulgação de textos via Internet, num período em que as redes sociais ainda eram incipientes, e o compartilhamento e interação se davam principalmente por mensagens de e-mail e em comentários de blogs. Assim, os milhares de professores que estavam cadastrados na lista de e-mails da Nova Geração receberam mais de uma mensagem graficamente bem estruturada defendendo a obra e atacando os seus oponentes. Subsidiariamente, a editora utilizou também sua lista de endereços postais de professores para enviar folhetos com a mesma intenção de defender a obra e atacar os críticos (figura 1). A estratégia de Schmidt e da editora foi a de mesclar ataque e defesa, numa linguagem ao mesmo tempo coloquial e confrontadora. Não podemos esquecer, ainda, que este debate foi até a tribuna da Câmara dos Deputados, em Brasília, onde a coleção recebeu apoio de deputados de esquerda, que questionaram os interesses comerciais por trás da polêmica.

Figura 1



Exemplo de impresso da Editora Nova Geração enviado aos professores cadastrados.

O debate que se seguiu envolveu diversos sujeitos, desde a folclórica família real brasileira até movimentos e partidos de esquerda, passando, logicamente, pelo próprio autor e sua editora, até jornalistas e blogueiros progressistas. Na discussão, foram articulados aspectos políticos, educacionais, ideológicos e mesmo empresariais, uma vez que não se descartou a



possibilidade de que o ataque de Khamel estar ligado a interesses de grupos editoriais contra seus adversários no mercado. A própria reação da editora da coleção, a Nova Geração, pautou-se mais nos critérios políticos e publicitários que nos epistemológicos e históricos, buscando preservar seu mercado consumidor. Esse debate é um exemplo típico do movimento da chamada “noosfera”, ou seja, “(...) o centro operacional do processo de transposição, que traduzirá nos fatos a resposta ao desequilíbrio criado e comprovado (...). Aí se produz todo o conflito entre o sistema e o entorno e aí se encontra seu lugar privilegiado de expressão” (CHEVALLARD, 2009, p. 34).

Algumas reflexões preliminares

Consideramos que o debate verificado é representativo do primeiro momento expressivo de confronto entre forças e movimentos de diferentes partes do espectro político, notadamente o então jovem Escola “Sem Partido”, e os representantes de ideais progressistas entre professores e editores de livros didáticos. É sempre interessante notar que o Escola Sem Partido, desde então, prioriza uma estratégia de censura e controle baseada no poder do Estado e da perseguição judicial, e pretere a estratégia de fomentar a construção de uma abordagem liberal-conservadora na formação de professores de história e escrita de livros didáticos de história à direita. Isso se deve principalmente ao discurso de neutralidade do movimento, que todavia não consegue – ou não pretende – disfarçar sua própria filiação ideológica neoconservadora e neoliberal. Essa dupla filiação, verificada por alguns analistas, é aparentemente contraditória, mas conduz a uma mescla em que o liberalismo econômico não se articula com o liberalismo político, mas sim conduz à cobrança de um Estado forte em determinados aspectos (como o repressivo de ideias e movimentos progressistas, na América Latina, ou no investimento público no complexo industrial militar para o papel de polícia do mundo, no caso dos Estados Unidos).

Não é exagero afirmar que foi na polêmica retratada neste texto que surgiu uma das ideias-força que conformam a linha central do discurso da nova direita brasileira, que se divide em duas assertivas fundamentais: a) existe uma categoria de livros didáticos chamada de “livros do MEC” e b) os “livros do MEC” são, por definição, instrumentos de doutrinação ideológica de esquerda incapazes de produzir conhecimento válido (ou seja, neutro). Trata-se de uma ideia produzida no contexto de criação de uma identidade ideológica social de direita, com efeitos socialmente polarizantes (MASON, 2018) e que desativa toda a possibilidade de diálogo e argumentação com as posições contrárias, já que estas são desautorizadas em sua validade de



saída, no momento mesmo que se delimita a própria identidade e a do outro. O processo de discussão apresentou algumas marcas que fortalecem esse raciocínio, que exporemos a seguir.

Tanto Khamel quanto Schmidt e os seus respectivos escudeiros mostraram desconhecimento (ou conheciam e acharam mais interessantes, para a lógica de suas narrativas) sobre o processo de escolha de livros no bojo do Programa Nacional do Livro Didático. Khamel, ao promover uma crítica que também atingisse o governo federal à época, tentou demonstrar que haveria interferência do governo federal na escolha dos livros, associando a presença do livro de Schmidt no catálogo do PNLD com a vigência do governo Lula, embora tenha sido obrigado a recuar ao longo do debate (porém culpando sua fonte dentro do MEC por seu erro) e reconhecer que a coleção tinha sido aprovada durante o governo FHC e reprovada durante o governo Lula. Com isso, demonstrou sem querer que o PNLD não era um processo partidariamente contaminado pelo governo de plantão, mas uma política de Estado, mas essa conclusão não foi aceita explicitamente, e muito menos disseminada. Pelo contrário, da decantação desse debate, ficou a marca da desconfiança sobre a legitimidade da avaliação, bem como a quebra do reconhecimento público do PNLD como política de Estado suficientemente isolada da pressão político-partidária.

O modo pelo qual o debate se deu permitiu ainda a associação de cada posição em confronto a interesses, além dos político-partidários, também comerciais/ editoriais. Assim, a entrada do ex-ministro da Educação do governo FHC, Paulo Renato Souza, ao time de críticos da coleção de Schmidt, permitiu a este contra-atacar indicando os interesses das grandes editoras nacionais associadas com o capital estrangeiro do grupo espanhol Santillana.

O problema pelo qual o livro foi derrubado no PNLD apenas parcialmente se vincula ao que se criticou nele no debate público. Embora se tratasse de um livro sem vergonha de expor seus pressupostos (todos os têm, mas alguns se ocultam mais, o que pode ser um problema ainda maior do que expor posicionamentos), não era um livro que não mostrava o outro lado, ou seja, a crítica de Khamel foi injusta neste sentido. Isso foi demonstrado por Schmidt ao selecionar outros trechos que, ao invés de louvar as experiências socialistas, criticavam-nas. Após este lance, o outro lado passou a indicar que isso não era suficiente, porque o capitalismo sempre aparecia sob crítica.

As reações do autor e de outros personagens, como jornalistas de esquerda e os editores do livro, foram no sentido de desautorizar a crítica pela identificação dos interesses por trás dela. Em outros termos, os defensores não abriram a guarda, no sentido de assumir a defesa da



legitimidade das escolhas didáticas e políticas da obra. Pelo contrário, tomando-a como dada, trataram de atacar as críticas por conta dos próprios interesses políticos e econômicos dos críticos. Para isso os críticos foram desautorizados por sua posição: o executivo, por seus interesses políticos conservadores, afinados com os da sua empresa de comunicação; a família real brasileira, por sua condição reacionária; outros críticos, pelos interesses econômicos e editoriais contrários; e por fim, a própria UFRN, que reprovou o livro, questionada em sua qualidade acadêmica, já que no PNLD contrário, o livro teria sido aprovado na avaliação organizada por uma universidade paulista.

Avaliamos, preliminarmente, que ao entrar no jogo discursivo que era de interesse de seus adversários, a defesa da obra cumpriu exatamente o papel que aqueles esperavam, criando assim as condições para que sua derrota não fosse revertida, e que a polêmica – junto com a coleção – caíssem no esquecimento, não sem antes deixar uma marca no arsenal direitista de argumentação na esfera educativa (os “livros do MEC”).

Referências

A POLÊMICA sobre a nova história. Observatório da Imprensa, n. 452, 25 set. 2007. Disponível em <http://observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/a-polemica-sobre-a-nova-historia>. Acesso em 31/05/2018.

AZEVEDO, Reinaldo. Uma nova geração de energúmenos.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos – História. PNLD 2002. Brasília: Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2001.

CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Trad. Glauca Gilman. Buenos Aires: Aique, 2009.

FERNANDES, Nelito. O mistério do professor Schimidt. Revista Época, n. 490, 05 out. 2007. Disponível em <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG79463-6014-490,00-O+MISTERIO+DO+PROFESSOR+SCHIMIDT.html>. Acesso em 01 jun. 2018.

GAZETA DO POVO. Livros didáticos com teor político-ideológico preocupam educadores. Curitiba, 23 set. 2007, p. 4.

LOYOLA, Leandro. Uma história muito particular. Revista Época, n. 491, 11 out. 2007. Disponível em <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR79200-6014,00.html>. Acesso em 01/06/2018.



MASON. Ideologues without issues. The polarizing consequences of ideological identities. *Public Opinion Quarterly*, v. 82, p. 280-301, Special Issue 2018.

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

**GRD 09. Ensino de História, metodologias e projetos de
intervenção didática na sala de aula**

Coordenadores:
Edilza Joana Oliveira Fontes (UFPA)



Os diálogos e reflexões infantis acerca do ensino de História nos Anos Iniciais: um estudo de caso da Rede Salesiana em Rio Grande/RS

1-Fabíola Delsale Diniz Guerreiro¹
fabioladiniz@yahoo.com.br

2-Adriana Kivanski de Senna²
akivanski@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como tema central o Ensino de História sob a ótica infantil nos Anos Iniciais, tendo como principal questionamento identificar como crianças do 5º ano do Colégio Liceu Salesiano Leão XIII (Rio Grande/RS) se apropriam dos conhecimentos históricos desenvolvidos nas aulas de Ciências Humanas e da Natureza (essa aula é composta pelas disciplinas de História, Geografia e Ciências). Cabe destacar que se trata de uma turma de unidocência. A pesquisa busca investigar como as crianças desta escola são levadas a desenvolver uma consciência histórica através do trabalho realizado com elas. A turma do 5º ano dos Anos Iniciais foi a escolhida para a pesquisa. Esta turma é a última dos Anos Iniciais e, muito se afirma que crianças na idade das que estão nela (10 anos), têm dificuldades de aprendizagem da história devido a, durações e simultaneidade dos acontecimentos. Autores como Sole (2004), argumentam que crianças de qualquer idade já dispõem de um conceito de causalidade. Alguns objetivos específicos foram traçados para a pesquisa, como: ouvir dos alunos suas opiniões e impressões sobre as aulas que abordam o ensino de história; analisar as estratégias desenvolvidas e artefatos utilizados pelos docentes para que as aulas sejam desenvolvidas e o conhecimento histórico constituído e interpretar as narrativas dos alunos sobre o conhecimento histórico. O foco da pesquisa é com os alunos, porém a prática docente, também será analisada, pois o saber histórico necessita ser construído pelo professor de História junto a eles. O conceito utilizado na pesquisa será referente à Consciência Histórica e a História Oral enquanto método será o procedimento realizado com as turmas na pesquisa em questão.

Palavras-Chaves: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, ENSINO DE HISTÓRIA, CRIANÇAS.

1 - CARACTERIZANDO A PROPOSTA

O tema central do trabalho de Pesquisa é: o Ensino de História sob a ótica infantil nos Anos Iniciais, pois sendo o Ensino de História fundamental para que as crianças desde a mais tenra idade aprendam a valorizar sua própria história, significando o passado e assim, podendo

¹ Graduada em Pedagogia pela FURG e mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da FURG.

² Mestre e doutora em História pela PUCRS; professora no PPGH da FURG.



resignificar o seu presente, o que elas sentem ao construírem o conhecimento sobre História? De que forma elas aprendem História? Como as crianças se apropriam do conhecimento histórico durante as abordagens sobre História?

Rüsen (1987) nos coloca que um dos princípios constitutivos da Didática da História é o de ordem teórica, ou seja, diz respeito às orientações e discussões sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de história e envolve questões como “para que serve ensinar a história?”, “por que trabalhar história na escola?” e “que significado tem a história para alunos e professores?”, ou seja, a proposta de pesquisa traz à tona questões idênticas as do autor, a qual coloca como problema principal a visão que as crianças têm acerca do Ensino de História.

O Ensino de História quando tem a preocupação por parte do corpo docente de resignificar o sentido de experiências individuais e coletivas através do estudo histórico da vida de homens e mulheres, consegue contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas de seus alunos. É nesse sentido que a pesquisa torna-se relevante ao tentar interpretar como as crianças percebem esse trabalho, de que forma elas constituem uma consciência histórica do que é ensinado nas aulas. A percepção infantil sobre o trabalho da História dentro da escola Salesiano nas turmas de 5º ano será o objeto desta pesquisa no sentido de se repensar quais os significados que ela tem no cotidiano dos alunos dos Anos Iniciais.

2 - A CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS E SUAS IMPLICAÇÕES

O estudo da disciplina de História desencadeia uma série de saberes históricos que ao serem compreendidos pelos alunos a partir de suas próprias representações e vivências, podem ser fonte de favorecimento à formação de cidadãos com formas de participação social e política que possibilite o discernimento entre os limites e possibilidades na atuação da transformação da realidade histórica vivida.

Cruz (2003) nos coloca que:

Estudar História e Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental resulta em uma grande contribuição social. O ensino da História e da Geografia pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de maneira consciente e propositiva (CRUZ, 2003, p.2).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997), os conteúdos para os Anos Iniciais devem contemplar o trabalho a partir da história de vida das crianças, no seu tempo e espaço específicos. Nesse processo, o professor precisa ser um facilitador neste



movimento de compreensão que passará a existir no mundo das crianças, pois ele trazendo todo um conhecimento histórico, precisa fazer com que os alunos reflitam e relacionem criticamente, de forma lúdica e prazerosa sobre todo um contexto que vivemos e que tem toda uma história por trás.

A questão da formação da identidade dos alunos nos Anos Iniciais está muito relacionada ao ensino da História quando, nos próprios PCNs diz:

A opção de se introduzir o ensino de História desde os primeiros ciclos do ensino fundamental explicita uma necessidade presente na sociedade brasileira e acompanha o movimento existente em algumas propostas curriculares elaboradas pelos estados. (...) A demanda pela história deve ser entendida como uma questão da sociedade brasileira, ao conquistar a cidadania, assume seu direito de lugar e voz, e busca no conhecimento de sua História o espaço de construção de sua identidade. (BRASIL, 1997, p.4-5)

O aluno precisa ser incentivado a se conhecer e reconhecer-se dentro do grupo que está inserido, na sociedade em que está vivendo, pois assumindo sua identidade terá condições de interferir, posicionar-se, atuar de maneira crítica diante de situações que ocorram e que, remetam imediatamente àquele conhecimento construído no ambiente institucional. Assim, Terra e Freitas (2004) apontam que os professores de História:

Provocam reflexões sobre como o presente mantém relações com outros tempos, inserindo-se em uma extensão temporal, que inclui o passado, o presente e o futuro; ajudam a analisar os limites e as possibilidades das ações de pessoas, grupos e classes no sentido de transformar realidades ou consolidá-las; colaboram para expor relações entre acontecimentos que ocorrem em diferentes tempos e localidades; auxiliam a entender o que há de comum ou de diferente no ponto de vista, nas culturas, nas formas de ver o mundo e nos interesses de grupos, classes ou envolvimento político; enfim, são questões mais comprometidas em formar pessoas para analisar, enfrentar e agir no mundo (TERRA e FREITAS, 2004, p.7).

Dessa forma, professores e alunos envolvem-se com o processo de ensinar-aprender de modo muito mais efetivo e dinâmico.

Contextualizar a História, evitando erros nas datas dos acontecimentos, sobre personagens históricos e, costumes de outras épocas, é uma necessidade básica e pontual, pois como nos coloca Cainelli e Schmidt (2009):

Desenvolver no aluno a capacidade de interessar-se por outras sociedades é uma forma de sensibilizá-lo para as diferenças e evitar os inúmeros anacronismos que podem ser criados pelas ligações equivocadas entre o passado e o presente. Essa conscientização é um meio de aprender a contextualizar determinadas situações da História e evitar analogias duvidosas. Em uma perspectiva mais geral, trata-se de desenvolver a compreensão da alteridade, isto é, da empatia, do interesse e, ao mesmo tempo, de desenvolver o respeito por outros povos e outras civilizações, pois o interesse pelo outro é também uma forma de conhecer a si próprio (CAINELLI e SCHMIDT, 2009, p. 99).



O saber histórico necessita ser construído pelo professor de História junto aos seus alunos, pois a formação da consciência histórica dos homens possibilita a construção de identidades evidenciando o que já foi vivido e, fazendo-se assim a conexão necessária com o presente para que um entendimento significativo ocorra com o objetivo de que haja uma intervenção social e uma prática individual e coletiva na sociedade.

Fonseca, (2003, p. 89) alerta que é preciso pensar o ensino de história como “fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora:”

(...) o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2003, p. 71).

O aluno precisa ser reconhecido como um todo e que, mesmo fazendo parte de uma história atual teve, através de seus antepassados, uma história, que faz com ele viva de tal forma em seu tempo presente.

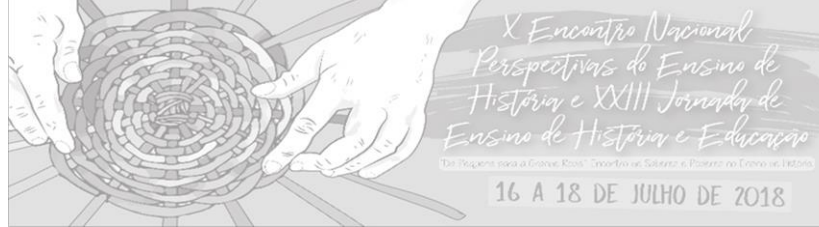
Na prática pedagógica docente é preciso que seja realizada uma intervenção onde se eduque, forme e emancipe cidadãos com um saber histórico que através, principalmente de uma relação interativa e dialógica, direcione o aluno a problematizar fatos e adquirir a percepção de sua atuação em uma sociedade de construção coletiva. Deste modo, Zamboni (1993) considera que:

O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente, em sua formação intelectual e social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertença (ZAMBONI, 1993, p.7).

No momento em que o aluno consegue situar-se no processo do tempo, através da reflexão e da auto-reflexão, como nos coloca Jörn Rüsen, ele consegue adquirir uma consciência histórica, enxergando-se como uma agente histórico capaz de transformar, intervir, modificar a sociedade.

O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorar-se dele de tal forma que possa realizar as intenções do seu agir. (RÜSEN, 2010, p.58)

Cainelli e Schmidt (2009) apontam algumas pistas de como trabalhar noções temporais com as crianças:



Com os alunos dos anos iniciais, por exemplo, atividades de observação de dois objetos iguais, de épocas diferentes, podem ser úteis para desenvolver essas noções. Outras atividades, como trabalho com imagens (fotos e gravuras de época), ordenação de fatos da vida cotidiana e narração de histórias contadas por alguém, também podem ajudar esses alunos a se situarem em tempos mais distantes daquele de sua experiência pessoal e a localizarem os fatos históricos (CAINELLI e SCHMIDT, 2009, p. 100).

Isabel Barca assinala para a necessidade do professor em ser um investigador social, devendo estar atento aos saberes dos seus alunos, e problematizando seu próprio pensamento e ação (BARCA, 2008, p.31). Essa postura contribui para (re)significar a atuação do professor na sala de aula, uma vez que este é efetivamente um agente educativo organizador de atividades desafiadoras.

O artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB coloca o ensino fundamental obrigatório, objetivando a formação básica do cidadão, mediante: *o desenvolvimento da capacidade de aprender*, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; **a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade**; *o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem*, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores e *o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância* recíproca em que se assenta a vida social, sendo assim, o Ensino de História nos Anos Iniciais necessita buscar o rompimento com o tradicionalismo desenvolvendo uma abordagem historiográfica baseada em uma temática ligada à história social, cultural e do cotidiano. Isto tende a possibilitar uma visão mais abrangente do contexto histórico.

O verdadeiro sentido é fazer aparecer protagonistas na História que antes permaneciam anônimos, de fato pretende-se com isso valorizar o homem e mostrar que este é agente atuante na formação de sua história e da sociedade em que se encontra inserido.

3 - O TRABALHO COM O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O conceito utilizado na pesquisa em questão será referente à **Consciência Histórica**. Jörn Rüsen e Agnes Heller concebem a Consciência Histórica enquanto um fenômeno necessariamente humano, cuja operação mental articula passado, presente e futuro como forma de orientação e compreensão das experiências vividas pelo homem no tempo, no espaço, nas diversas circunstâncias da vida prática cotidiana.

Rüsen nos diz que, deve haver uma intencionalidade do agir no tempo, afinal os seres humanos só podem agir no mundo se o interpretarem e interpretarem a si mesmos de acordo com suas intenções (CERRI, 2011, p. 28).



Neste contexto o conceito sobre Consciência histórica será utilizada na pesquisa para que através da História Oral realizada com as crianças, se possa perceber se está ocorrendo uma representação social que uma coletividade deve adquirir advinda de seu desenvolvimento no espaço e no tempo.

Desta forma, Barca em paralelo com as ideias de Rüsen nos chama a atenção para que a consciência histórica não deva ser entendida apenas como um “simples conhecimento do passado”, mas antes de tudo como um “meio de entender o presente e antecipar o futuro”. Ela é, de forma sucinta, um “conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana”. (BARCA, 2010, p. 36-37).

Pensar historicamente é um fenômeno cotidiano e inerente à condição humana e é na intencionalidade da vida prática dos homens que a consciência história ocorre. Apresenta-se como uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história.

Para Rüsen consciência histórica é:

(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo RUSEN, 2010, p. 57).

4 – UTILIZANDO A HISTÓRIA ORAL

A metodologia utilizada na pesquisa será a Pesquisa Qualitativa, a qual considera que há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, tendo dessa forma que haver a interpretação de fenômenos e a atribuição de significados ao que está sendo pesquisado. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave para nesse tipo de pesquisa. Conforme André (2008), as pesquisas que se baseiam em abordagens qualitativas se fundamentam numa perspectiva de valorização do papel ativo dos sujeitos em todo e qualquer processo de produção do conhecimento e tem por pressuposto que a realidade é sempre uma construção social. Segundo a autora, para tal abordagem, “[...] o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores” (André, 2008, p. 47).



A **HISTÓRIA ORAL** enquanto método e possibilidade teórica será o procedimento realizado com as turmas de 5º ano do Colégio Salesiano para a pesquisa em questão, pois conforme Matos e Senna (2011):

Como procedimento metodológico, a história oral busca registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos (MATOS e SENNA, 2011, p. 97).

A História Oral foi o método escolhido para esta pesquisa, pois ela apresenta-se como a metodologia que mais se aproxima com o presente, dependendo da memória “viva” dos alunos para que sejam revividas suas impressões, lembranças, aprendizados e sentimentos em relação ao ensino de História.

Para Alberti (1990), a História Oral pode ser entendida como:

um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc (ALBERTI, 1990, p. 52).

Matos e Senna (2011) nos dizem que “A História Oral, enquanto método e prática do campo de conhecimento histórico reconhece que as trajetórias dos indivíduos e dos grupos merecem ser ouvidas, também as especificidades de cada sociedade devem ser conhecidas e respeitadas”, ou seja, dando voz aos alunos escolhidos para a pesquisa, conseguiremos perceber quais os caminhos que estão sendo proporcionados e aproveitados por eles para que as suas consciências históricas sejam desenvolvidas.

Lozano (1998) complementa as afirmações sobre a Metodologia da História Oral dizendo que:

Eu partiria da ideia de que a “história oral” é mais do que uma decisão técnica ou de procedimento; que não é a depuração técnica da entrevista gravada; nem pretende exclusivamente formar arquivo orais; tampouco é apenas um roteiro para o processo detalhado e preciso de transcrição da oralidade, nem abandona a análise à iniciativa dos historiadores do futuro. Diria que é antes um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações *qualitativas* de processos histórico-sociais (LOZANO, 1998, p.16).

É importante também registrar que será realizado um **Estudo de Caso** de duas turmas específicas de um colégio da Rede Salesiana de Escolas da cidade de Rio Grande, por isso cito Godoy (1995, p.25) que confirma a característica dessa técnica dizendo que “o estudo de caso visa ao exame de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação particular”.



Com a metodologia da História Oral, ouviremos dos alunos das turmas de 5º ano da Escola Salesiano, depoimentos e relatos que nenhum outro documento conseguiria nos fornecer, pois esses alunos se utilizarão de suas memórias mais recentes para nos contar e, após interpretarmos, saberemos como suas consciências históricas estão sendo constituídas.

5 - REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2008.

BARCA, I. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In. OLIVEIRA, M. M. D. de. et. al. **Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal, EDUFRN, 2008.

BARCA, I. MARTINS, E. R. SCHMIDT, M. A. (orgs). **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Brasília, DF, 1996

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

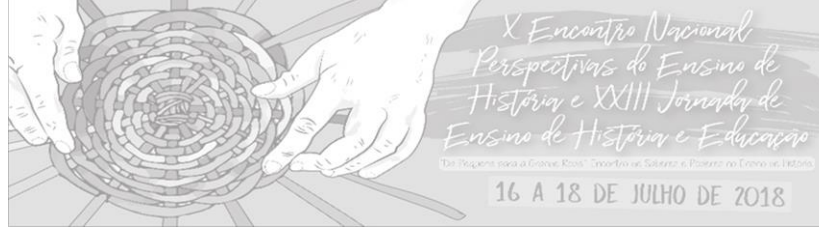
CAINELLI, M. e SCHMIDT, M. A. **Ensinar história**. 2ªed. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção pensamento e ação na sala de aula).

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Ed FGV, 2011.

CRUZ, G. T. D. **Fundamentos teóricos das ciências humanas: história**. Curitiba: IESDE, 2003.

FONSECA, S. G.. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

GODOY, A S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, mar/abril. 1995.



LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. AMADO, J e FERREIRA M. M., coordenadoras. In: **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998. 304p.

MATOS, J. S. e SENNA, A. K. História Oral como fonte: problemas e métodos. **Historiae**, Rio Grande, v.2, n.1, 2011.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. 1ª reimpressão. Brasília: Ed. UNB, 2010.

RÜSEN, J. The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. **History and Theory**, Middletown, v. 26, n. 3, p. 275-286, 1987.

SOLE, M. G. P. S. Contributos do uso das lendas para a compreensão histórica: da teoria a prática. In: MELLO, M. do C.; LOPES, J. M. (Orgs.). **Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos**. *Actas do I Encontro Sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis*. Portugal; Universidade do Minho, p. 99-130, 2004.

TERRA, A. e FREITAS, D. **Referencial curricular de história da fundação bradesco**. São Paulo. Dez/2004, p. 2-12.

ZAMBONI, E. **O ensino de história e a construção da identidade**. São Paulo: SEE/Cenp, 1993.



O ESTUDO DA MEMÓRIA E DA IDENTIDADE CULTURAL NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Santos de Oliveira¹

RESUMO

Ensinar História não é apenas aplicar uma técnica, uma metodologia. O ensino de História exige que o professor compreenda e faça uso de conceitos como consciência histórica, cognição histórica e pensamento histórico para poder orientar seus alunos na elaboração do pensamento crítico, auxiliando na formação do cidadão consciente e questionador. Nesse aspecto, o presente artigo analisa o ensino de História a partir de projetos extra curriculares que auxiliam na manutenção da consciência histórica dos estudantes.

Palavras-chave: ensino de História; cognição histórica; memória histórica

Elaborar o conhecimento de uma forma crítica se torna, cada vez mais, um desafio para os professores de História. Nas últimas décadas, vem se repensando a forma de se ensinar História, exigindo do aluno não apenas o conhecimento em si, mas a construção de uma interpretação crítica sobre os fatos. Além disso, se espera que o estudante desenvolva a capacidade de construir relações entre passado e presente, formando uma teia de conexões entre esses tempos. Contudo, geralmente, a realidade na sala de aula é diferente do que se objetiva através das teorias educacionais.

Essa realidade no ensino é percebida no desinteresse dos estudantes, que, de acordo com Szymanski, frequentam as aulas por obrigação, sem, contudo, participar, efetivamente, das atividades pedagógicas (SZYMANSKI, 2008, p.01), assim como no baixo rendimento escolar, que é reflexo desse desinteresse e no analfabetismo funcional, quando os alunos decodificam textos, porém não conseguem interpretá-los. Segundo o censo de 2010, uma entre quatro pessoas, no Brasil, são analfabetas funcionais, ou seja, 20,3% da população, e no Nordeste, esse número cresce para 30,8% (IBGE 2010). A falta de interpretação na leitura faz com que o

¹ Graduada em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em educação pela Faculdade Latino Americana de Desenvolvimento (FLATED) e mestre em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da rede municipal de ensino do município de Maracanaú.



estudante não tenha total compreensão dos contextos históricos abordados no livro didático, sem essa compreensão e a não associação entre passado e presente não há a produção do conhecimento histórico.

Nessa conjuntura, buscamos analisar, dentro do contexto escolar, os tipos de práticas de ensino de História que podem auxiliar na formação do cidadão crítico, consciente do seu papel na sociedade e com efetivo conhecimento do contexto sócio histórico ao qual está inserido. Para isso, trataremos da proposta de realização de atividades extra curriculares com o intuito de buscar, junto com os alunos, outras formas de explorar o conteúdo ampliando as possibilidades de uma compreensão histórica mais elaborada. Dentro dessas atividades, o professor pode organizar uma quantidade pequena de alunos por vez e fazer uma avaliação mais detalhada sobre o nível de conhecimento da turma.

Partindo dos pressupostos teóricos e metodológicos que embasam as diretrizes curriculares para o ensino de História, extraídos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9.394/96, mais especificamente, os temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), observamos a aplicação desses temas no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental. Essa aplicação pode ser feita na própria sala de aula, complementando o livro didático, assim como, os temas transversais podem servir de embasamento na elaboração de projetos extra classe com o intuito de ampliar os debates sobre determinados assuntos que o professor não trabalhou em sala, ou por falta de tempo, ou mesmo por querer dar ênfase a um tema específico. Os temas transversais consistem em ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais.

É importante para a formação da consciência histórica dos estudantes que se ampliem os debates sobre os conteúdos históricos ligando-os às questões do presente para que o aluno perceba essa relação entre presente e passado, compreendendo que as ações humanas geram determinados resultados que influenciam a vida de muitos. Com esse leque de orientações, o estudante pode percorrer várias questões atuais da sociedade e perceber a relação dessas questões com alguns fatos históricos, aumentando assim, a sua capacidade de percepção e raciocínio no desenvolvimento do pensamento crítico, pois nas séries de 6º a 9º anos, espera-se que o estudante esteja apto a analisar textos históricos fazendo uma reflexão sobre os conteúdos e a relação que eles constroem com os acontecimentos presentes.

Segundo Piaget, aos doze anos, idade que, em geral, os estudantes entram no sexto ano, eles possuem um nível de desenvolvimento cognitivo operatório formal, sendo aptos a



desenvolver um raciocínio hipotético-dedutivo (PIAGET, 1976, p.53), ou seja, na disciplina de História, além de leitura e interpretação de textos, o estudante conseguiria desenvolver uma crítica sobre o assunto lido. Essa crítica vem também de um conhecimento prévio, que pode ser adquirido dentro da escola ou não, o qual denominamos aqui de consciência histórica. Assim, dentro da perspectiva do ensino de história, as práticas pedagógicas devem ser voltadas para a ampliação dessa consciência, que o estudante possui, e que é representada na crítica que ele é capaz de fazer sobre determinado fato histórico, percebendo que toda análise histórica parte de questões do presente.

A partir do estudo sobre a consciência histórica dos alunos, tendo como embasamento para conceituar consciência histórica, os pensamentos de Jörn Rüsen e Agnes Heller, a presente pesquisa trabalha dentro das perspectivas da educação histórica na observação da aquisição de uma aprendizagem histórica a partir do conhecimento da histórica local. Levando em conta as experiências sociais dos estudantes, essa aprendizagem proporciona a formação do pensamento histórico, que é produzido pela aquisição do conhecimento histórico, fazendo o estudante pensar historicamente.

De acordo com Rüsen, a aprendizagem histórica é uma manifestação da consciência histórica, que está relacionada com a vivência de cada estudante, já o pensamento histórico é a narrativa contextualizada que o estudante pode expressar sobre determinado evento (RÜSEN, 2006, p.14). Podemos assim dizer que o pensamento histórico é o ápice da consciência histórica, se forma gradativamente através do amadurecimento dessa consciência, sistematizado pela aprendizagem histórica na aquisição do conhecimento histórico.

Para Rüsen e Heller, o pensamento histórico, assim como a consciência histórica são inerentes à existência humana, fazem parte da forma de pensar do ser humano. A partir do momento em que o homem tem consciência da sua existência, ele tem consciência do tempo, e consegue fazer interligações entre passado, presente e futuro. Inclusive, desenvolve a capacidade de produzir e reproduzir uma interação entre sua memória individual e uma memória coletiva e histórica, produzindo assim uma identidade cultural coletiva na qual a memória individual de uma pessoa pode ser compartilhada por outras, formando assim uma memória coletiva e a identidade cultural de um grupo, que é a condição primeira para a existência desse grupo no tempo. Segundo Catroga, quanto mais signos temos mais existe o ser e menos o nada (CATROGA, 2001, p.43), desse modo, as memórias individuais sobre



determinadas palavras, lugares, pessoas, compartilhadas entre o grupo vem a se tornar memória coletiva. Contudo, Albuquerque Junior alerta que

esta aparente unidade que é a ‘memória individual’ é, na verdade, uma multiplicidade de correntes de pensamento coletivo. Por isso, a ‘memória coletiva’ não é apenas um somatório das ‘memórias individuais’, mas ao contrário, é um campo discursivo e de força em que estas memórias individuais se configuram. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2001:42)

Assim, tendo como pano de fundo, o trabalho realizado por estudantes que fazem parte de um projeto da disciplina de História da EMEIEF José Mário Barbosa, localizada no município de Maracanaú-CE, e os colocando como sujeitos de análise, a presente pesquisa busca, fazendo uma análise da história local e do cotidiano desses estudantes e usando os conceitos de memória coletiva, memória histórica e identidade cultural, analisar a formação e ampliação da consciência histórica, assim como, sua interligação com a cognição histórica, buscando observar o pensamento histórico desenvolvido por esses estudantes.

O desenvolvimento do pensamento histórico a partir do conhecimento da história de sua localidade proporciona, aos estudantes, uma melhor interpretação das várias temporalidades que podem se formar dentro do grupo social do qual fazem parte. Isso porque a falta de conhecimento de sua própria história pode provocar o desinteresse pela história na sala de aula, fazendo com que não compreendam a necessidade de estudar povos e culturas tão distantes no tempo e no espaço, além disso, esse desconhecimento pode prejudicar sua consciência histórica, já que esta se amplia através da aquisição de conhecimento e se fortalece à medida em que o sujeito desenvolve um pensamento crítico sobre determinado fato.

Assim, como desenvolver uma consciência histórica sobre si e seu lugar, se não se conhece direito? E como desenvolver essa consciência sobre os povos do passado, sem conseguir fazer uma ligação dos acontecimentos passados e o agora? Dessa forma, fazer com que os alunos lancem um novo olhar sobre o lugar onde vivem pode ajudá-los a ampliar o olhar para objetos mais distantes. A partir do (re)conhecimento de sua própria história, os estudantes podem se tornar mais questionadores e passam a observar sua comunidade com um olhar mais crítico, buscando conhecer e entender as relações sociais desenvolvidas na comunidade.

Essa nova forma de olhar auxilia o estudante a compreender a construção da história de sua localidade e analisar as escolhas das memórias que se tornam história. No caso dos estudantes da EMEIEF José Mário Barbosa, a história da comunidade é bastante peculiar porque a escola está situada na terra indígena dos índios Pitaguary e muitos dos estudantes são descendentes diretos desse povo. Contudo, principalmente, com a ampliação da fé cristã, grande



parte dos alunos não se reconhece como índio, negando a cultura e a tradição daquele povo. A partir da negação da identidade, esses estudantes, que não se definem como indígena, negam o pertencimento a um determinado grupo cultural se reconhecendo em outro, mas sem compreender em que esse fato pode intervir na história do seu lugar.

Assim, através do projeto é possível perceber como, a partir de um exercício de análise da história local, os estudantes podem ampliar sua consciência histórica, buscando melhorar a aquisição dos conteúdos da sala de aula, assim como, desenvolver um pensamento crítico sobre sua própria história. Nessa atividade extra classe, os estudantes pesquisam as tradições do povo indígena Pitaguary e a memória coletiva desenvolvida pelos moradores da comunidade, buscando novas formas de pensar a interação entre esse grupo, a cultura e as tradições locais. Assim, os estudantes passam a perceber de uma forma diferente o local que sempre viveram, elaborando um novo olhar sobre os antigos costumes, tão enraizados que parecem sempre ter existido.

O projeto busca incitar, nos estudantes, questionamentos para fazê-los pensar de que forma eles se definem dentro daquela comunidade a partir de seu cotidiano, de suas escolhas diárias, da sua forma de viver. Pesquisando suas origens, eles podem questionar determinados valores compartilhados entre os moradores, ou a maioria deles, criando possibilidades de interpretações para sua própria história, se apropriando ou não desses valores. Dessa forma, os estudantes podem perceber como as tradições foram se formando e quais as escolhas feitas pela comunidade para desenvolver uma memória compartilhada por cada indivíduo daquele grupo.

Destaca-se aqui o uso da memória coletiva como tentativa de unificação em torno de uma identidade cultural para o grupo, no entanto, por vezes, essa tentativa de unificação em torno de uma memória comum pode gerar disputas de memórias individuais e coletivas, isso pode se dar pelo conflito entre culturas diferentes que são inseridas na mesma dimensão territorial, como é o caso da região analisada pelos estudantes, onde houve a relação entre a cultura dos nativos que ali viviam, os negros escravos das fazendas que existiram na região e a cultura cristã, trazida inicialmente pelos brancos que chegaram no local.

Assim, pode-se perceber que a pesquisa desses alunos sobre sua comunidade pode levar esses jovens a questionar as memórias coletivas existentes no grupo ao qual fazem parte. Deve-se esclarecer que utilizar o termo memórias coletivas no plural para esse grupo, refere-se ao fato de que não existe, naquela comunidade, uma homogeneidade em relação à memória coletiva. Nesse ponto, podemos destacar as possíveis lutas entre memória e história, pois nota-



se a busca dos Pitaguary pelo fortalecimento de sua história através de suas memórias, contudo, essas memórias não são as mesmas compartilhadas por todos os estudantes do ensino fundamental II da EMEIEF José Mário Barbosa. Desse modo, os Pitaguary tentam manter viva algumas de suas tradições como dança, vestimentas, lugares.

Essa tentativa de preservação da memória dos antepassados é uma forma de preservar o grupo, deixando para as gerações seguintes lugares da memória daquele povo, essa memória se transporta para a história, tornando os fragmentos dessas memórias a história do grupo, Nora comenta que “se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares. Não haveria lugares porque não haveria memória transportada pela história” (NORA, 1993, p.08). Assim, a história da comunidade é o seu cotidiano, é o que foi escolhido para ser lembrado ou o que foi aceito, dentro do grupo, para ser lembrado por todos.

Desse modo, valorizar os lugares de memória dos Pitaguary como a mangueira centenária e a oca, onde se dança o toré, é uma forma de reafirmar a presença indígena naquele lugar e legitimar sua história. Ao mesmo tempo, em local de destaque, está o lugar de memória da cultura ocidental que é a igreja de Santo Antônio, localizada no bairro de mesmo nome e que atrai muitos fieis na devoção do santo. Esse embate de lugares de memória e de história serviu como mote para alavancar as pesquisas dos alunos no projeto, pois a terra indígena se divide em quatro aldeias: Munguba, Olho D’água, Santo Antonio e Horto. A mais importante é a de Santo Antonio, onde estão localizadas, também, a mangueira e a oca.

Dentro desse embate de memórias e tradições, se apropriando dos conceitos de memória, os alunos podem ampliar sua compreensão sobre a história da localidade em que vivem e transcender para a história da sala de aula, dos outros povos, das outras culturas, conseguindo desenvolver interpretações sobre as culturas que ficaram no passado e as que conseguiram sobreviver, e mesmo, se fortalecer até os dias atuais.

Compreender esses questionamentos é um passo importante para a ampliação da consciência histórica, mas não é tão simples formular questões dentro da cognição histórica para se chegar a um pensamento histórico desenvolvido. Por isso a importância de projetos que envolvam a realidade do estudante, apresentando conceitos que ele possa reconhecer ao pesquisar sua história. Para a análise que os estudantes do projeto de História da EMEIEF José Mário Barbosa fazem sobre sua comunidade, o conceito de memória coletiva é de grande valor para se compreender o seu cotidiano.



Para o embasamento sobre esses conceitos, além dos estudos da Escola dos Annales, com os autores da chamada terceira geração, como Jacques Le Goff e Pierre Nora, nos fundamentamos também nas teorias de Ulpiano Bezerra de Menezes (BEZERRA DE MENEZES, 1992, P. 10), quando este trata dos paradoxos da memória, principalmente, ao definir memória como uma “disputa” entre esquecimentos e lembranças. Ainda sobre os conceitos de memória, trabalhamos com o pensamento de Durval Muniz Albuquerque Junior, que faz uma diferenciação entre memória coletiva e memória histórica (ALBUQUERQUE JUNIOR, 1994, p.44).

Os debates teóricos sobre o ensino de História demonstram a importância da mediação consciente do professor na formação do pensamento histórico dos estudantes. Os fatos históricos em si não têm relevância se não relacionados com os questionamentos do presente, e, ligar o presente a um passado distante para poder gerar uma compreensão do contexto histórico ao qual o estudante está inserido requer que esse estudante faça uma análise segura sobre essa relação temporal. Desse modo, a elaboração de projetos embasados nos pressupostos teóricos da cognição histórica destaca a importância da teoria do ensino de História na prática de ensinar.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. Violar memórias e gestar a história: abordagem a uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador um “parto difícil”. CLIO: Revista do Curso de Mestrado em História – Série Arqueológica (UFPE), v. 1, n. 15, 1994, p. 39-53
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras – História, Porto, III série, v. 2, 2001, p. 013-021.
- BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 9ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- CATROGA, Fernando. Memória, História e Historiografia. Coimbra: Quarteto, 2001.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. Educ. Pesqui, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.
- GERMINARI, Geyso D; BARBOSA, Marcos Roberto. A cognição histórica situada: expectativas curriculares e metodologias de ensino. Antíteses, v. 5, n. 10, p. 741-760, jul/dez, 2012.



NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História. USP – São Paulo, v. 10, dez, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>.

PARKES, Robert J; DONELLY, Debra. Concepções em mudança do pensamento histórico no ensino da história: um estudo de caso australiano. Tempo e Argumento, vol. 6, nº 11, 2014.

PIAGET, J. e INHELDER, B. Da Lógica da Criança a Lógica do Adolescente. São Paulo: Pioneira, 1976.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa, Ponta-Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul/dez, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tania Maria Figueiredo Braga . Perspectivas da Didática na Educação Histórica. In: 29a. Reunião anual da ANPED, 2006, Caxambu-MG. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Rio de Janeiro: ANPED, 2006.

_____; _____. Professores e produção do currículo: uma experiência na disciplina de História. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp.160-170, Jan/Jun 2007.

SZYMANSKI, M. L. S. Falta do desejo de aprender: causas e consequências. 2008. (Curso de curta duração ministrado/Extensão)

BEZERRA DE MENEZES, Ulpiano T. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. Revista do Instituto de Estudos Brasileiro, nº 34, pp. 9-24, 1992.

Sites visitados:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29520/opiniao-analfabetismo-funcional/>

<https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=taxa-analfabetismo&vcodigo=PD384>

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf



Professor Marximiniano e suas aulas sobre Socialismo Científico

Ailton Marcos dos Reis ¹

Resumo

Este é um trabalho estimulado pelas discussões advindas da Disciplina “Concepções materialistas e educação”, ministrada pelo Prof. Dr.º Ailton Morila, no semestre 2017/2, no Programa Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, nível Mestrado, da Universidade Federal do Espírito Santo – Campus São Mateus (CEUNES). Como um dos objetivos do Programa é promover ações que reflitam na melhoria da Educação Básica, este conto tem a proposta de ser um material de apoio didático para os professores, ao tratar um assunto de grande envergadura teórica, o Socialismo Científico, de uma forma mais coloquial. Além disso, ele apresenta também, ao longo do seu desenvolvimento sugestões de planejamento de aulas para a abordagem do tema. Como a proposta do professor da disciplina era a produção de cunho pessoal dos alunos participantes, não foi adotado neste o rigor acadêmico de explicitação da fundamentação teórica e citações. Todavia, não se ignorou a necessidade de se preservar a correta utilização de conceitos advindos da extraordinária obra de Marx e Engels. O que apresentamos abaixo é um conto de nossa autoria, feito a partir do conteúdo previsto no livro didático e leituras como Althusser (s/d), Barbosa (2013), Freire (1987), Sartre (2017), que busca aproximar da realidade dos educandos um tema considerado denso, através de exemplos da vida cotidiana, com uma linguagem simples mas não vulgar. Em virtude disso, defendemos que o mesmo pode ser utilizado no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio como mais uma ferramenta disponível ao professor em suas práticas. Como um dos objetivos do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História é promover novos instrumentos para dinamizar o Ensino de História acreditamos que esse é o espaço adequado para divulgação desse trabalho.

Palavras Chave: Socialismo. Ensino de História. Marx. Práticas.

Professor Marximiniano e suas aulas sobre Socialismo Científico.

No despertar de mais um dia nosso protagonista, Marximiniano, um proletário professor da rede pública municipal, que atua em uma escola de periferia, da Grande Vitória, inicia seus preparativos para mais um episódio de seu labor. Tendo em vista que em seu planejamento de aulas para a semana, o tema que tratará com os alunos do oitavo ano, será “o Socialismo Científico”, ele pretende usar sua própria rotina como exemplo para várias situações e conceitos ligados a esse assunto. Considerando que dormiu sob uma cama de mdf e um colchão de molas

¹ Graduado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFE), em Pedagogia pela Faculdade MULTIVIX (SERRA – ES), Mestrando do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES), Professor da Rede Municipal de Ensino de Serra – ES.



ensacadas, foi despertado por um celular, no café da manhã comeu um pão 7 grãos light, tomou leite de caixinha, misturado com café solúvel aquecido em um micro-ondas, e vai se dirigir ao trabalho em um ônibus, todos esses itens advindos da indústria; tem horário para tudo em sua corrida vida, na qual deve produzir o tempo todo para não ser considerado obsoleto, e faz parte de um modelo de ensino cujo foco principal acaba sendo a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e preservação da ordem social vigente; ele objetiva por meio dessa descrição fazer uma contextualização e demonstrar a enorme influência da lógica industrial capitalista burguesa no mundo em que vivemos.

Marximiniano não consegue esconder a sua frustração em saber que ao explicar o que Marx define como alienação do trabalho para seus alunos, sua rotina se encaixa como uma luva nesse conceito, haja vista que a infinidade de aulas que tem a ministrar acaba por vezes tornando seu ofício repetitivo e pouco criativo. Ele vive também um dilema pessoal em decidir se continua sua luta para melhorar sua posição na sociedade classista em que está inserido; ou se assume uma postura de autenticidade, segundo a lógica existencialista de Sartre, que prega que o homem deve tomar para si a responsabilidade de fazer as escolhas necessárias para alcançar a plena liberdade, não devendo inclusive culpabilizar alguém ou qualquer situação por não romper com a situação em que se encontra. Nosso guerreiro entende que na sociedade capitalista em que vive esse pensamento, acaba gerando nele angústias ainda maiores.

Administrando seus problemas existenciais, Marximiniano, segue seu caminho para mais um dia de trabalho. Embora bem sonolento e cansado da jornada anterior onde trabalhou em três turnos, nosso personagem ainda é um entusiasta da educação. Ele compartilha da ideia de Paulo Freire, que através da educação se pode transformar as pessoas e essas pessoas podem transformar o mundo.

Chegando à Escola, ele dá o habitual bom dia a seus colegas de trabalho e, como de costume uns respondem com mais vigor, outros com menos e alguns, talvez por estarem mais cansados que nosso protagonista, não respondem coisa alguma. Na sala de professores preparando-se para iniciar aulas do dia, ele observa uma docente indignada, bradando em tom consideravelmente alto sua revolta por alguém ter pego “*seu*” apagador e “*seus*” pincéis para quadro branco que a mesma teria esquecida na sala de aula no dia anterior. A professora em questão não se conformava com o fato das pessoas não respeitarem a propriedade alheia e tomarem para si o que não lhes pertence. Marximiniano, como grande observador que é não pode deixar de perceber nessa situação o quanto a noção de propriedade privada está incutida



nas pessoas e em nosso cotidiano, independente do grau de instrução; e que estamos tão condicionados que a grande maioria de nós nem se dá conta disso.

Tocado o sinal, que na realidade é uma sirene, que nesse aspecto faz a escola ficar parecida com uma fábrica e um presídio, nosso personagem se dirige para as classes do dia e dá início aos seus trabalhos conforme o planejado. Nosso professor não toma como menos importante as demais aulas que irá ministrar nesse dia. Todavia não esconde uma maior ansiedade com o conteúdo referente às doutrinas socialistas que irá mediar com a turma do oitavo ano, pois o mesmo tem grande curiosidade em relação à recepção que os educandos terão em relação a ele, haja vista que o mesmo possui grande demanda teórica ao mesmo tempo pode ser observado de forma prática no cotidiano dos alunos.

Chega então a terceira aula, e Marximiniano dirige-se para a turma do oitavo ano. Logo após entrar na sala e dar os cumprimentos aos alunos, Guilherme, um dos alunos bem agitados e que se considera um piadista pede a palavra ao Marximiniano e diz: Professor, você que é um cara que gosta de história e filosofia, me responda a seguinte pergunta. Se eu tomar um suco de goiaba bem lentamente ele vira um suculento (um trocadilho para suco lento)? Passado o alvoroço da sessão piada sem graça, Maximiano inicia a aula, fazendo de forma expositiva e dialogada, uma breve revisão da Revolução Industrial, tendo como objetivo enfatizar a influência desse processo histórico em nosso cotidiano, no agravamento das desigualdades sociais e no surgimento do Socialismo Científico. Visando possibilitar mediações em que os alunos produzam significações (criação e uso de signos) próprias assim como defende Vygotsky (outro pensador influenciado pelo marxismo), após usar a sua rotina (descrita no primeiro parágrafo) para exemplificar a enorme influência da industrialização sobre nossa sociedade, nosso professor solicita que cada aluno produza um mini texto, em forma de dois tópicos, onde em um tópico o aluno desse um exemplo de como sua vida é influenciada pela Revolução industrial e no outro, motivos que geram a desigualdade social. Passado os dez minutos destinados ao tempo de realização da atividade, Marximiniano solicita quais alunos voluntariamente gostariam de ler seu texto. Apenas três alunos toparam o desafio. A primeira foi Alícia, que destacou de forma bem resumida e direta que ela observa a Revolução Industrial em sua vida no carro que seu pai usa para visitar a avó dela no interior do Estado do ES; sobre as desigualdades sociais ela pontuou que existe desigualdade social porque tem gente que tem dinheiro e tem gente que não tem dinheiro. O professor pontuou ao comentário de Alícia que realmente o dinheiro, um ótimo exemplo de propriedade privada, realmente é um grande indicador de desigualdade social e que nas aulas iriam aprofundar a discussão desse conceito. O



segundo a se manifestar foi Guilherme (o piadista), que relatou que observa a Revolução Industrial em sua vida no Toddy que ele toma três vezes por dia, já que ele vem da fábrica. No que tange as desigualdades sociais ele disse que existe desigualdade social porque tem gente bonita como ele e gente feia como o Mateus. Marximiniano ressaltou a Guilherme que beleza é um conceito relativo e que muitas vezes, assim como ele fez, é uma forma de uma pessoa querer se achar melhor que a outra. A terceira a se manifestar foi Júlia, que ressaltou que vê a presença da Revolução Industrial na sua vida pela existência do celular, objeto o qual ela não consegue mais viver sem. Quanto as desigualdades sociais, ela entende que as mesmas existem porque as pessoas não sabem dividir as coisas e por isso há tanta injustiça nesse mundo. Com base nas assertivas de Júlia o professor lançou para a reflexão da turma dois questionamentos. a) O consumo, como no caso do celular, ele é algo indispensável para nossa sobrevivência ou a sociedade capitalista na qual vivemos nos estimula a isso o tempo todo? b) Será que realmente as pessoas são egoístas ou elas podem ser educadas de uma forma diferente para serem melhores? Inicia-se então um grande falatório na sala, propositalmente instigado por Marximiniano, onde os alunos começaram a manifestar sua opinião. Uns defendiam que sem celular não é possível viver e outros afirmando que seus avós não tinham e viviam da mesma forma; um grupo afirmava que a educação pode sim mudar as pessoas e outro que dizia que tem gente que é ruim desde que nasceu e vai morrer na ruindade. Passados alguns minutos da discussão, o professor vendo seu objetivo de manter a turma interessada nos temas retoma a palavra praticamente no fim da aula, destacando que assuntos como estes já foram tratados de forma diferente por pensadores no passado e que na próxima aula, ele iria falar de um tal de Karl Marx, um filósofo alemão do século XIX que defendeu que a sociedade poderia se organizar de uma forma bem diferente da forma que vivemos hoje.

No dia seguinte novamente na turma do oitavo ano, Marximiniano inicia a aula explicando a origem de seu nome. Segundo ele seu pai fez uma mistura para homenagear dois sujeitos, Karl Marx, o filósofo que havia mencionado na aula do dia anterior e seu avó que se chamava Eminiano, exibindo os slides com as imagens desses personagens. Disso, acrescentou Marximiniano, resultou esta tragédia que se encontrava em minha certidão de nascimento, falava ele de forma risonha. Pontuou ainda que Eminiano foi um homem simples, dedicado pai de família e muito respeitado na comunidade que vivia no interior de São Mateus. Já Karl Marx, foi bem mais famoso que seu avó. Seus estudos e ideias contribuíram para a mudança dos rumos da História da humanidade. Nesse momento, o aluno Maicon, pergunta. O que esse cara fez de tão importante assim professor? Marximiniano responde que esse sujeito chamado de Karl



Marx, juntamente com outro senhor de nome Frederick Engels, criaram uma teoria denominada de Socialismo Científico e passa a falar a respeito da mesma.

Marximiniano destacou aos alunos que após a Revolução Industrial as desigualdades sociais que existem desde os primórdios da humanidade, se agravaram muito. Além disso, a situação de exploração dos trabalhadores a qual Marx e Engels chamavam de proletariado cresceu demais. No século XVIII durante a maior parte do século XIX, não havia direitos trabalhistas tais como hora extra, férias remuneradas e décimo terceiro. As condições de trabalho nas fábricas eram péssimas e os acidentes de trabalho e as doenças ocupacionais eram constantes. Crianças com cinco seis anos de idade já trabalhavam, mulheres tinham filhos e voltavam a trabalhar dois ou três dias após o parto. Os salários eram tão baixos que trabalhavam pais e filhos e o dinheiro de todos juntos não dava para comprar nem alimentos. Tentando apontar soluções para melhorar essa situação é que nossos filósofos criaram o Socialismo Científico. Nesse instante, a aluna Isabela questiona o por que os trabalhadores foram chamados dessa palavra difícil “*proletariado*”. Marximiniano explica a Isabela que segundo Marx a única riqueza que um trabalhador poderia possuir e multiplicar era sua prole (filhos), e após as primeiras Revoluções Industriais, os trabalhadores buscavam ter muitos filhos, para serem novos “braços trabalhadores” para o mercado de trabalho, daí o termo proletariado para dar nome a massa de trabalhadores prontos para vender suas forças de trabalho. O professor acrescentou que na aula de amanhã a turma iria ao Laboratório de Informática para pesquisar alguns conceitos existentes dentro do Marxismo, e esse era um deles. Então pergunta a aluna Paloma. Professor, o nome Socialismo Científico é porque esses caras inventaram a ciência? Com um sorriso no rosto responde Marximiniano. Não Paloma esse nome foi dado primeiro para se diferenciar de uma outra teoria também do século XIX, denominada de Socialismo Utópico, onde pensadores como Saint-Simon, Charles Fourier, e Robert Owen defendiam que o problema das desigualdades sociais poderia ser resolvida pela cooperação entre os trabalhadores e a burguesia, os donos do dinheiro, das fábricas e que controlavam os recursos naturais tais como as minas e as terras. Como na época isso era considerado uma coisa que jamais aconteceria, já que a burguesia não ia espontaneamente abrir mão de aumentar sua riqueza à custa da exploração dos trabalhadores, nossos pensadores (Marx e Engels) chamaram isso de utopia. De uma forma bem simplificada, podemos definir essa palavra como um sonho impossível de ser realizado. Nesse instante, para devolver a provocação de Guilherme, Mateus pede a palavra e diz: então professor se utopia é algo que nunca vai acontecer, eu posso usar



como exemplo o fato de Guilherme nunca conseguir ficar com a Júlia né. Instaura-se assim um riso coletivo na sala, inclusive do próprio professor.

Passado alguns instantes Marximiniano retoma a temática, pontuando que Marx buscando entender a situação de miséria do proletariado de o que gerava as desigualdades sociais fez uma profunda análise histórica. Das muitas obras (livros) que ele escreveu, a de maior destaque foi “O Capital”, produzida no século XIX. Nesta, Marx, observando diferentes momentos da História desde os tempos Antigos, Mesopotâmia, Egito, Grécia, Roma, assuntos que vocês estudaram lá no sexto ano; passando pela Idade Média, o período do Feudalismo, dos servos e nobres; pela Idade Moderna, fase do Renascimento e das Grandes Navegações, temas que vocês estudaram no sétimo ano; e chegando à Idade Contemporânea, onde surgem às fábricas e a revolução francesa, ele pode chegar a muitas conclusões. Duas delas se destacaram.

A primeira é que as relações econômicas é que direcionam a História das sociedades humanas. Para ele, existia a infraestrutura que era a base econômica que gerava a superestrutura, que era todo o restante. Para tornar mais clara essa ideia os estudiosos do pensamento de Marx, como Louis Althusser, citam a metáfora do edifício. A infraestrutura, que é base econômica, aquilo que se relaciona com a produção e geração de riquezas, é o alicerce que segura os outros andares do edifício, que são chamados de superestrutura. Um andar é o jurídico, ligado às leis, a constituição do Estado, o poder político centralizado. O outro pavimento é o da ideologia, relacionado as diferenças políticas, religiosas, a cultura de forma geral. Em palavras curtas, para Marx, a forma de viver, trabalhar, praticar as crenças religiosas que temos ao longo da história são determinadas pela maneira que se organizava a economia, pelas condições materiais, o que ele chamava de materialismo histórico.

A outra grande conclusão que chegou Marx relata nosso professor, foi que na história humana sempre existiu o que ele chamou de luta de classes. Exemplo de luta de classes: a luta dos escravizados contra seus donos; dos servos medievais contra seus senhores, da burguesia contra o domínio da nobreza, do proletariado contra a exploração da burguesia. Marximiniano acrescentou aos educandos que para Marx, o que gerava a luta de classes era a disputa pela propriedade privada (escravos, tesouros, terras, minas, fábricas, etc.) onde aqueles que tinham muita propriedade privada buscavam ter ainda mais, e aqueles que não tinham nada tentavam ter alguma coisa ou se libertar da situação de dominação em que se encontravam. O aluno Mateus solicita a palavra e indaga: professor a luta dos ricos contra os pobres, que temos hoje é uma luta de classes? Marximiniano afirma a Mateus que seu exemplo é sim um tipo de luta



de classes, é que o termo rico e pobre é referente ao modo de produção em que vivemos, o Capitalismo, onde a quantidade de dinheiro que um indivíduo possui determina sua posição na sociedade. Nesse instante, a educanda Brenda com cara de dúvida questiona a Marximiniano. Professor o que é um modo de produção? Faltando dois minutos para o encerramento da aula ele responde. Na aula de amanhã iremos ao Laboratório de informática para pesquisarmos na Internet um pouco mais sobre o Socialismo Científico, especialmente alguns conceitos chaves que ele possui, e esse é um deles. Tudo bem ficar para amanhã sua pergunta Brenda? A aluna faz sinal de positivo e foi encerrada esta classe.

Na terceira aula da semana com o oitavo ano, logo após adentrar na sala e cumprimentar os alunos, Marximiniano orienta e encaminha os educandos para a atividade a ser desenvolvida no laboratório de informática. A proposta é de que eles façam uma pesquisa na internet, resumindo por tópicos no caderno, conceitos gerais do socialismo científico destacando quatro deles. Modo de produção, mais valia, revolução proletária e comunismo. Na próxima aula, os educandos iriam socializar as pesquisas realizadas. A seleção desses recortes temáticos por parte do professor considerava a necessidade de delimitações dada a amplitude teórica do assunto, a faixa etária dos educandos e principalmente que o não sequenciamento de conceitos estimulasse os alunos a buscar outros termos relacionados ao assunto por iniciativa própria. Além disso, dado que a qualidade da internet existente na escola não era das melhores somada a grande disputa que havia pela utilização do Laboratório de Informática pelos docentes, não haveria tempo hábil para uma pesquisa mais ampla.

Na aula seguinte, de acordo com o planejamento do professor, iniciava-se o momento de socialização das pesquisas. Marximiniano, como de costume, pediu quem voluntariamente poderia começar a falar o que seria modo de produção. Nesse instante Júlia pede a palavra e relata. De acordo como site, ebah.com.br. eu escrevi os seguintes tópicos:

- “A forma de organização socioeconômica associada a uma determinada etapa de desenvolvimento as forças produtivas e das relações de produção”.
- “Reúne as características do trabalho preconizado, seja ele artesanal, manufaturado ou industrial”.
- “Existem seis modos de produção: Primitivo, Asiático, Escravista, Feudal, Capitalista e Comunista”.



Muito bem Júlia, elogiou o professor. Agora tente falar com suas palavras o que entendeu sobre isso. Ela ri e retruca. Espera aí professor, você pediu para ler e não para explicar e começa a rir. Marximiniano insiste em convencer Júlia de sua capacidade e então ela começa a falar. Professor, eu entendi que modo de produção tem haver com a forma de trabalhar das pessoas, por exemplo, na Roma havia escravos, por isso era escravismo. Hoje tem trabalhador assalariado porque estamos no capitalismo. Muito satisfeito com a assertiva da aluna, Marximiniano torna a elogiá-la e disse que nem ele mesmo falaria de forma tão clara e objetiva. Acrescenta a seu comentário que o modo de produção é a forma de organizar a economia de uma sociedade dentro de um determinado tempo histórico. É o que conduz as relações entre explorados e exploradores, a luta de classes, conforme tinha sido tratado em aulas anteriores.

Dando continuidade, o professor solicita a outro voluntário que aborde sobre mais valia. Passado alguns instantes de silêncio, Carlos levanta a mão pede a palavra e começa a falar. Segundo a Wikipédia, mais valia é;

- “No liberalismo, aumento de valor de um bem ou de uma renda, após sua avaliação, ou aquisição, em virtude de fatores econômicos que independem de qualquer transformação intrínseca desse bem ou dessa renda”.
- “Na teoria Marxista, lucro, retido pelo capitalista, resultante da diferença entre o que ele paga pela mão de obra e o valor que ele cobra pela mercadoria produzida por essa força de trabalho; fração não paga pelo trabalho”.

Ao terminar sua leitura Carlos prontamente disse: Professor não sei explicar pois não entendi bulhufas. Então Marximiniano, tentando estimular a reflexão de Carlos lança a ele alguns questionamentos. Eu posso dizer então Carlos, que mais valia tem haver com aquilo que o trabalhador recebe? Ele balança a cabeça com gesto afirmativo e falando que sim. Continua então Marximiniano. Então mais valia tem haver apenas com o salário do trabalhador? Carlos põe a mão no queixo, pensa por alguns instantes e declara que não, pois tinha haver também com o lucro do patrão. Após essa afirmativa de Carlos, o professor sabendo que o aluno era um grande fã de futebol retoma a palavra e diz: Vamos a um exemplo prático de mais valia. Em Agosto desse ano (2017), o jogador Neymar foi negociado ao clube de futebol francês Paris San German pela mixaria de 222 milhões de euros, na época cerca de 812 milhões de reais, com um salário anual de cerca 146 milhões de reais, fora contratos de publicidades. Para nós cidadãos ditos comuns isso é muito dinheiro e realmente é. Porém se você considerar tudo que o atleta Neymar vai gerar de lucro com venda de material esportivo, bilheteria, direito de



transmissão de jogos, patrocínios que trará ao clube, o valor disso tudo somado será mais que o dobro de que o clube investiu nele. Então, essa diferença gerada pelo trabalhador, que através de seu trabalho, multiplica a riqueza, que não fica para o trabalhador mais para o capitalista (no nosso exemplo, empresários) que é a mais valia. Com um ar tom de esclarecimento responde Carlos em voz alta. Agora sim eu entendi professor e termina rindo. Marximiniano pergunta então aos alunos da sala se o exemplo havia ficado claro para todos e os mesmos confirmaram que sim. Diante disso ele solicita mais um voluntário para tratar do conceito de Revolução do Proletariado. Após alguns bons instantes de silêncio, a aluna Sara levanta a mão e se candidata a tal tarefa. A mesma diz que pesquisou no mesmo site que Júlia ebah.com.br e produziu o seguinte tópico:

“Revolução proletária acontece quando a classe dominada resolve reivindicar seus direitos perante a sociedade capitalista ou perante a classe dominante. Para isso cominam em uma revolução que tem a participação das pessoas que defende esses direitos reivindicados e a dos próprios reivindicadores, o proletariado”.

Após terminar sua leitura e antes mesmo que Marximiniano solicitasse a ela que explicasse o que havia entendido, Sara logo pontuou. Professor eu entendi que Revolução do Proletariado é quando os trabalhadores se unem para lutar por direitos e é só isso que eu entendi. Marximiniano agradece a participação de Sara e diz a ela. Sara, Revolução do proletariado vai além da luta pelos direitos. É um movimento que provoca a mudança do modo de produção dominante. Lembra que falamos anteriormente que para Marx e Engels o que gerava as desigualdades sociais e a luta de classes era a propriedade privada? Pergunta Marximiniano a turma recebendo um sim como resposta. Continua ele com sua argumentação. Então, Para Marx e Engels para acabar com as desigualdades sociais e a luta de classes, o proletariado devia se unir, fazer uma revolução, instaurar a Ditadura do Proletariado, que seria o governo dos trabalhadores e transformar as terras, fábricas, minas e as demais riquezas em propriedade coletiva, ou seja, criar o Estado Socialista. Nesse momento Guilherme, o piadista, pede a palavra e diz: Deixa eu ver se eu entendi professor. Essa revolução ai seria uma guerra? Sim Guilherme, haveria conflito armado, haja vista que a burguesia não iria aceitar abrir mão de suas propriedades particulares e do controle das riquezas, respondeu Marximiniano. Continua Guilherme com seus questionamentos. Mas pera ai professor, então o governo seria dono de tudo, inclusive das casas onde moramos? Marximiniano pensa por uns instantes e responde ao educando. Guilherme, o objetivo do Estado Socialista segundo Marx, é gerar o bem comum, acabar com as desigualdades sociais. As pessoas que tivessem apenas uma casa não as



perderiam. Mas aquelas pessoas que possuíssem várias casas ficariam com uma e o Estado Socialista assumiria as demais para dar essas casas a quem não tinha nenhuma. Guilherme então responde indignado: Mas professor, isso não é justo. Se eu trabalhei muito e tenho várias casas eu não tenho que dar casa para vagabundo que não trabalhou. Marximiniano mais uma vez reflete no que vai dizer ao aluno e em seguida pontua. Guilherme, esse seu pensamento é o que domina dentro do capitalismo, onde a busca de lucro, riquezas e aumento de propriedade privada é o mais importante. Como lhe disse, no pensamento marxista, o principal é gerar uma sociedade sem desigualdades sociais e para isso, cria-se o Estado Socialista, distribui-se a riqueza, onde o mais importante é que todos tenham supridas suas necessidades básicas, alimentação, moradia, saúde, educação, segurança. Depois disso, as pessoas serão preparadas para viver em um novo modo de produção, que é o Comunismo, assunto esse que nosso colega Jean vai ler o que pesquisou para a turma nesse instante. Topas Jean, questionou o professor? Jean, balançando a cabeça com um gesto positivo inicia a leitura dizendo: Do site significados.com.br eu anotei o seguinte tópico professor.

“Comunismo é a doutrina social, segundo a qual se pode reestabelecer o que se chama estado natural, em que todos teriam o mesmo direito a tudo, mediante abolição da propriedade privada. Nos séculos XIX e XX, o termo foi usado para qualificar um movimento político”.

Terminada a leitura, Marximiniano solicita a Jean que fale com suas palavras o que entendeu. O mesmo um pouco encabulado relata ter entendido que o comunismo seria uma sociedade sem ricos e pobres e abaixa a cabeça. Marximiniano agradece e elogia a participação de Jean e acrescenta a sua fala. No pensamento de Marx Jean, o comunismo seria a etapa final para uma sociedade sem desigualdades sociais. Como dito anteriormente, após tomar o poder pela revolução do proletariado e instaurar o Socialismo, o Estado poria fim a propriedade privada, acabaria com as desigualdades sociais, daria o que os indivíduos necessitam para viver e prepararia as pessoas para formar uma sociedade onde a harmonia entre elas seria tão grande que não haveria necessidade de polícia, juízes ou qualquer órgão do governo, pois os conflitos, quando e se surgirem, seriam resolvidos pela própria comunidade.

Nesse instante, o aluno Mateus pede a palavra e pergunta. Professor, isso tudo que o senhor acabou de dizer aconteceu em algum lugar do mundo? Marximiniano olha para o relógio, constata que faltam pouco menos de quatro minutos para o encerramento da aula e em seguida responde ao aluno. Mateus, a etapa do Comunismo nunca ocorreu em lugar nenhum. Alguns países, como a extinta URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), Coréia do



Norte, China, Vietnã e Cuba até chegaram na parte da criação do Estado Socialista. Porém na maioria deles o ideal de democracia e igualdade social acabou sendo substituído por fortes ditaduras, que são governos onde não se pode discordar das ordens dos governantes. Esse Socialismo colocado em prática nesses países ficou conhecido como Socialismo Real, assunto que trataremos em um outro momento, pois a nossa aula de hoje está terminando. Poucos minutos depois, Marximiniano sai da turma com um ar de satisfação pelas interações que teve com os educandos referentes ao Socialismo Científico, assim como havia planejado.

Referências ²

ALTHUSSER, Louis. **Ideologias e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença LTDA. S/d.

BARBOSA, Walmir. **Marxismo: História, Política e Método**. 2013. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/934138/mod_resource/content/1/elementos%20b%C3%A1sicos1.pdf>. Acesso em ago. 2017.

BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar História: das origens do homem à era digital. 8º Ano**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SARTRE, Jean – Paul. **O existencialismo é um Humanismo**. Tradutora. Rita Correia Guedes. Fonte. L' Existentialisme est un Humanisme. Les Éditions, Nagel. Paris, 1970. Disponível em; < http://stoa.usp.br/alexccarneiro/files/-1/4529/sartre_exitencialismo_humanismo.pdf>. Acesso em set. 2017.

² Destacamos que as referências aqui citadas serviram apenas como material de apoio à escrita do conto.



A Experiência do Teatro do Oprimido: uma abordagem sobre raça, gênero, e sexualidade na Educação Básica

Amanda Aragão Barreto

Palavras-chave: PIBID História UFRJ, Teatro, Oprimido, Colonialidade.

A Oficina Pedagógica, “Teatro do Oprimido: uma abordagem sobre raça, gênero e sexualidade na Educação Básica, vinculada ao Subprojeto de História do PIBID, foi desenvolvida no CIEP Brizolão 303 - Ayrton Senna no 1º semestre de 2016, com alunos do 3º ano do Ensino Médio. Esta oficina nasceu da necessidade de provocar uma reflexão nos alunos acerca dos temas que estavam sendo trabalhados dentro do conteúdo de Primeira República com as reformas higienistas de Pereira Passos no Rio de Janeiro. Nosso objetivo era debater a ideia de opressão e exclusão presentes nesse projeto de cidade que se construía conectando com os dias atuais, vale lembrar que em 2016 o Rio de Janeiro estava “pronto” para sediar os Jogos Olímpicos e tinha acabado de viver uma nova onda de reformas.

Para tanto, sensibilizamos a turma com temáticas como: liberdade de expressão, igualdade e democracia, o direito à cidade, trazendo fragmentos de documentos para que os alunos pudessem identificar quais assuntos norteariam esta oficina. Utilizamos crônicas de Lima Barreto e João do Rio e charges do período.

No decorrer da discussão dos textos percebemos que a conexão do momento histórico estudado com a atual situação da cidade foi imediata e os temas que os alunos propuseram a ser discutidos na oficina propriamente dita ficaram dentro de temáticas que estão muito sensíveis na atualidade foram eles: questões de raça, gênero, sexualidade e liberdade religiosa. Os alunos conceberam que a “nova” onda de reformas da cidade permanece com um caráter excludente para os mesmos grupos historicamente oprimidos como negros, mulheres, população LGBT dentre outros e assim montamos a oficina com as sugestões deles.

A Oficina:

A oficina baseada no **Teatro do Oprimido**, de Augusto Boal. Esta técnica teatral busca mobilizar os “*Espectadores*” de maneira que os mesmos se envolvam na cena e possam se tornar os atores. O teatro procura expor as relações de opressão e causar no “público” a certeza



de que podem mudar aquela realidade dada. Entendendo essa ideia proposta por Boal, procuramos seguir algumas de suas técnicas, como o aquecimento que instrumentalizaria os alunos e bolsistas a se envolverem para criarem um ambiente propício à prática teatral. A seguir passamos a Teatro imagem, que repercutiu longos debates, reflexões, inclusive de como os alunos viam a escola.

Num primeiro momento os alunos ficam cerca de 15 minutos fazendo exercícios de descontração para se prepararem para a encenação destaque para três exercícios : **apresentação em roda, a caminhada e dinâmica do espelho**

Teatro imagem:

Os grupos (6 ou 7 alunos) devem representar uma imagem estática a partir dos temas (gênero, racismo, sexualidade e liberdade religiosa). O grupo receberá o tema através de sorteio. Observar as relações de opressão que se criam após a apresentação dos grupos e uma discussão para que se desfça a relação de opressão com modificação de ações por integrantes de outros grupos.

Teatro fórum:

A turma foi dividida nos mesmos grupos, que escolheu umas das cenas de um dos outros grupos para reencená-la desfazendo a situação de opressão representada anteriormente. Após a apresentação da cena, discutem com a plateia as relações de opressão e as soluções propostas.

Entendendo a oficina:

Durante a discussão das cenas apresentadas no momento do teatro imagem percebemos que mais de uma situação opressão estava presente na mesma cena, cenas que discutiam a liberdade religiosa acabaram trazendo a tona situações de racismo e de homofobia, ou ainda cenas que discutiam a sexualidade trouxeram a tona situações de machismo, homofobia e racismo e muitas outras questões .

Ainda no teatro imagem muitas situações reais vividas pelos educandos emergiram, causando momentos de fortes emoções.

Ao passarmos para o teatro fórum a ideia era propormos aos alunos a oportunidade de modificar a situação apresentada, discutindo assim possíveis estratégias de combate as mais variadas situações de preconceitos ali retratadas, porém o que observamos e que em quase todos



os casos havia apenas uma inversão de papéis, no qual oprimido se tornava opressor .

Após este momento mais uma vez tivemos que problematizar essa situação para fazê-los entender que isto não é uma forma de resolver violência contida em cada uma das situações.

Para entendermos a ocorrência desse fenômeno recorreremos aos autores da colonialidade na América Latina e acredito que estes representam uma nova perspectiva filosófica que envolve uma utopia de construir alternativas a modernidade eurocêntrica, tanto no que se refere ao seu projeto de sociedade quanto as suas propostas epistemológicas, para esse grupo a construção de alternativas implica necessariamente em uma discussão crítica à centralidade ocidental nos processos de produção do conhecimento é nesse contexto que se criou o conceito de colonialidade.

Walter Mingnolo (2003) distinguiu o colonialismo existente no período colonial na América Latina, da ideia de colonialidade, o termo colonialismo refere-se ao conjunto de relações políticas e econômicas nas quais a soberania de um povo esta submetida ao poder de outro povo ou nação. Por sua vez a colonialidade se refere a um padrão de poder que surge como resultado do colonialismo moderno, mas que não esta limitado a ele. Refere-se as formas de trabalho, de conhecimento, de autoridade, de relações sociais que se articulam entre-si.

Anibal Quinjano (2007) afirma que a colonialidade sobrevive ao colonialismo, ela se manteve viva nos livros didáticos, nos critérios para um “bom” trabalho acadêmico, além de estar fortemente arraigada na cultura popular e na auto imagem dos povos e naquilo que seus sujeitos desejam. Sendo assim vivemos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Acreditamos que a inversão de papéis entre oprimido e opressor esteja muito ligada a ideia de colonialidade tanto do ser, como do poder e do saber e diante desse cenário percebemos o ensino de História como uma ferramenta de grande potencialidade para promover esses processos de descolonização, porém para tal devemos começar pela descolonização do próprio currículo de História a fim de que nossos alunos se percebam sujeitos históricos e não se cristalizem no papel de subalternidade, acreditando que a única forma de deixa de ser oprimido seja se tornando opressor.

Recorro a ideia de colonialidade do saber histórico escolar da professora Cinthia Monteiro de Araujo (2009) para entendermos a dificuldade para que ocorra o rompimento com os modelos vigentes. A autora constata que mesmo após os anos 80 os currículos vão manter um padrão cronológico linear de organização dos conteúdos, onde prevalece uma concepção de



tempo eurocêntrica como única possibilidade de organizar o processo histórico. Isto evidencia a centralidade epistêmica europeia impressa na permanência da cronologia linear como eixo articulador do saber histórico escolar e continua a contribuir para a construção da inexistência de uma multiplicidade de mundos, tempos, e saberes reforçando a monocultura do tempo e do saber.

Nesse sentido concordo com Cinthia Araújo (2013, p.271) quando a mesma defende a ideia de que a tradição dominante no Ensino de História expressa relações de colonialidade através de marcas da modernidade próprias ao conhecimento histórico e ainda presentes no saber histórico escolar.

Ainda segundo a autora estas marcas da modernidade se manifestam com força no ensino de História devido à permanência de uma tradição escolar que ainda não foi superada. A constituição da História como disciplina escolar secundária no Brasil se dá com a criação do Colégio Pedro II, no mesmo contexto da fundação do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro). Ambas instituições nasceram em 1838 com a mesma missão: colaborar para a consolidação do Estado Nacional e para a construção de uma identidade nacional.

Inspirada pelo pensamento científico, muito em voga no século XIX, a elite brasileira responsável pelo processo de construção do discurso identitário inseriu a nação no fluxo do desenvolvimento moderno. Nesse contexto, duas tendências se cruzavam na constituição da disciplina escolar História. Ao mesmo tempo em que se buscava revelar a identidade e a autonomia da nação recém-formada através da recuperação do seu passado, também pretendia inserir a história da jovem nação na história da civilização ocidental cristã, sociedade exemplar na trajetória em direção ao progresso. Os saberes produzidos, mesmo depois do rompimento com os laços coloniais de dominação política, continuam a carregar as aspirações da elite imperial de alcançar a modernidade europeia. Existia um fascínio pelo imaginário europeu.

A disciplinarização da História esta, dessa forma diretamente relacionado ao que Santos (2006) chama de processo de redução de multiplicidade de mundos e de tempos operados pela razão ocidental, a compreensão do mundo e relações diretas com as concepções de tempo e de temporalidade, e a tradição científica e filosófica ocidental que se tornou dominante no tempo e se impôs através daquilo que ele chama de Indolência da Razão, uma única concepção de tempo e de História, reduzindo assim as possibilidades de inteligibilidade do mundo. A monocultura do tempo linear é um dos modos de produção da não existências operadas pela Razão metonímica. “É a indolência da razão metonímica, que se reivindica como única forma



de racionalidade” (SANTOS, 2006, p.95). Ela é quem faz da história ocidental modelo e parâmetro para a experiência social de todos os povos, pois prevalece aí a ideia de totalidade homogênea onde as partes não têm existência fora da relação com o todo. Uma única lógica organiza o movimento do todo e das partes. “Nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade” (Idem, p.98).

Cria-se um sentido e direção únicos da História que elimina todas as outras concepções de tempo, pois a concepção linear produz a não contemporaneidade que revela as assimetrias dos tempos históricos, e nessas assimetrias dos tempos históricos se escondem hierarquias dominadas por quem estabelece qual fração reduzida do simultâneo é considerado como contemporâneo.

A centralidade epistêmica europeia impressa na permanência da cronologia linear como eixo articulador do saber histórico escolar continua contribuindo para a construção da inexistência de uma multiplicidade de mundos, tempos, e saberes reforçando a monocultura do tempo e do saber.

E o processo de ruptura com essa centralidade no cotidiano da sala de aula é muito complexo, exige um grande esforço do docente que muitas vezes por mais que tenha formação, por mais que participe do PIBID, continua a reproduzir esse ensino de História, já que se vê amarrado pelas estruturas curriculares

Defendo a perspectiva de uma educação intercultural entendendo a mesma como um projeto político, social, ético e epistêmico como um lugar dessa anunciação dessa alternativa de um “outro” ensino de História. Nesse sentido concordo com a visão de Vera Candau compreendendo o mesmo a partir de um multiculturalismo interativo¹, que promove a interação entre diferentes grupos culturais. É Candau (2009) que nos afirma que ele “Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixando a as pessoas em determinado padrão cultural.

Esse ponto de vista apoia-se na consideração de que os processos de hibridização cultural são fundamentais nas dinâmicas dos diferentes grupos sócio-culturais, mobilizando

¹ Diante dos vários significados para o termo, Candau (2009) defende a necessidade de adjetivação. Nesse sentido, a autora destaca três perspectivas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade.



identidades abertas e em constante construção.

Para Catherine Walsh (2009) a diversidade cultural tem estado no centro das atenções tanto na academia quanto na política e muitas são as reformas educativas e políticas específicas voltadas para as minorias, porém Walsh problematiza essas medidas reconhecendo sua importância, mas afirmando que no contexto da colonialidade acaba ocorrendo a reacomodação do projeto hegemônico vigente dentro dos desígnios do capitalismo global, já que por esta lógica o capitalismo multinacional neutraliza a diferença na medida em que a incorpora. Ao sustentar e incorporar a diferença dentro da ordem nacional essa lógica promove a inclusão com o fim de reduzir conflitos.

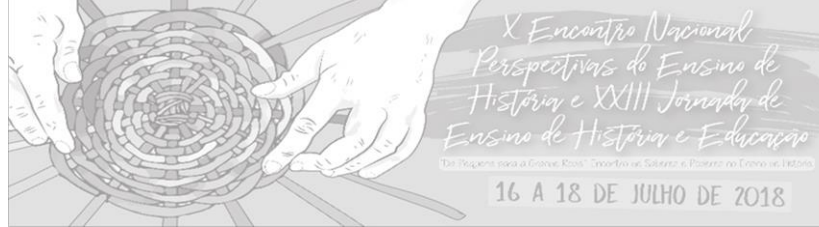
Em oposição a essa lógica a autora defende a perspectiva da interculturalidade crítica que tem como pressuposto questionar padrões e dispositivos que mantêm a desigualdade e afirma que suas raízes ancoradas nos movimentos sociais ajudam a localizar essa perspectiva no contexto da contra-hegemonia. A interculturalidade crítica está na busca da transformação social e cultural que será capaz de promover alterações nas estruturas, instituições e relações sociais tanto no que se refere às esferas do saber e do ser dessa maneira afirma que a interculturalidade crítica

Se preocupa com a exclusão, negação e subordinação ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas- de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se matém em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem apesar da desumanização e subordinação (WALSH, 2009, p.23)

O ensino de História dentro da interculturalidade crítica deve estar preocupado com uma mudança de foco na construção curricular e não simplesmente partir de uma perspectiva aditiva, reconheço que o simples fato de que temas historicamente esquecidos e menosprezados se fazerem presentes nos currículos é um grande passo, mas ainda é pouco.

A educação intercultural oferece centralidade a relação entre sujeitos, individuais e coletivos, buscando uma produção plural de sentidos a partir de que na relação se estabelecem outras subjetividades e outras políticas de verdade e não apenas um dialogo entre culturas.

Não é adaptar, ou mesmo simplesmente possibilitar a mutua compreensão das linguagens. É , antes, possibilitar a emergência dos múltiplos significados, provocando a reflexão sobre os seus fluxos e cristalizações e os jogos de poder aí implicados. [...] A finalidade é a invenção da possível transformação de relações hierarquizadas e excludentes em relações de reciprocidade e de inclusão de saberes fragmentados e disciplinarizados, em saberes que busquem, além das distinções, as interconexões, a desestabilização de dicotomias substituindo bifurcações hierárquicas



por redes de diferenças cruzadas, múltiplas e fluidas. (AZIBEIRO; FLEURI, 2008, p. 7)

Mas, mesmo com todos os desafios percebemos que as oficinas promovidas no âmbito do projeto nos permitiram ter respostas mais positivas dos discentes, uma vez que os mesmos conseguem se ver no conteúdo trabalhado. E também conseguimos instigar um olhar mais crítico e questionador sobre a sua realidade, algo que pode propiciar a eles novos saberes a respeito da sociedade em que vivem e acima de tudo fazê-los entender que reflexão e atuação são fundamentais para se tornarem agentes transformadores dessa realidade de preconceito e discriminação vivida por boa parte deles para que assim possamos promover, de fato, uma descolonização do poder, do ser e do saber.

Bibliografia:

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. *Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de Histórias*. Rio de Janeiro, 2012. 176 f. Tese de doutorado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. *Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural*. In: MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Amílcar Araújo. *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BARRETO, Lima. *As enchentes*. In: *Vida Urbana*. Rio de Janeiro, 1915.

BARRETO, Paulo (João do Rio). *A alma encantadora das ruas*. Companhia das Letras, São Paulo. 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2009.

CANDAU, Vera (Org.) *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Direitos humanos e educação intercultural*. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: PUCRS, 2008.

GABRIEL, Carmen Teresa. *Exercícios com documentos nos livros didáticos de história:*



negociando sentidos da história ensinada na educação básica. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *A história na escola.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GABRIEL, Carmen Teresa. *Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo docurrículo em “tempos pós”.* In: CANDAU, Vera Maria & MOREIRA, Antonio FlávioBarbosa. *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas.* Petrópolis:Vozes, 2008, p. 1-27.

MINGNOLO, Walter. *Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes e pensamento linear.* Belo Horizonte: UFMG, 2003.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social.* In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial.* Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.* In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul.* São. Paulo; Editora Cortez. 2010.

_____. *Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.* In: _____ A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVCENKO, Nicolau. *A Revolta da Vacina: mentes insanas em corpos rebeldes.* Brasiliense, São Paulo,1984.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir e re-vivir.* Disponível em: <www.antropologias.descentro.org> Acesso em 08/10/2013.



Educação feminina: uma experiência na EJA, empoderamento e revolução na apropriação do conhecimento histórico

Chiara Lemos Monteiro Carvalho

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

E-mail: strani33@gmail.com

Introdução

Este relato faz parte do projeto de pesquisa em construção no Mestrado Profissional em História – Profhistória, da Universidade Federal de Santa Catarina, que tem como foco minha primeira experiência com o ensino de história, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos 8º e 9º anos, em Biguaçu, no estado de Santa Catarina, durante o ano de 2017. Como professora de história, ainda não havia vivido a experiência de uma prática pedagógica na EJA, apesar de 12 anos atuando na educação regular, em Santa Catarina.

Com o ingresso no mestrado, as leituras, as teorias e todas as discussões contribuíram e contribuem na busca de esclarecer, não só nosso objeto de pesquisa, como também buscar ferramentas que nos tornem profissionais mais instrumentalizados a mediar as aprendizagens em sala. Sob essa perspectiva, com o olhar mais sensível as questões que me tocam como mulher e educadora, procurei, na minha prática pedagógica, algo que pudesse ser pesquisado, explorado, teorizado.

Dessa forma, refletindo sobre a escrita militante de Djamila Ribeiro (2017), no sentido de marcar, identificar, definir meu “lugar de fala”, lugar de mulher, primogênita, mestiça, nortista, criada pela mãe - crente ao catolicismo, professora, que criou 6 filhos sem marido e com o apoio das mulheres da família, por parte de mãe - é desse lugar, que me comunico.

Nesta experiência me identifiquei não só como educadora, mas também como ser humano, por esta modalidade de ensino trazer à tona, no seu percurso pedagógico, o conhecimento da trajetória de vida desses alunos transmutada em matéria-prima na construção de um saber efetivo na transformação não só desse indivíduo, como da coletividade.

A partir disso, pretendo discorrer e analisar minha experiência nesta modalidade de ensino associada a uma reflexão sobre questões essenciais para a prática docente, tais como: o papel transformador da educação, a proposta da EJA no município de Biguaçu e o trabalho com



adultos, especialmente as mulheres. Assim como questões mais específicas que, como professora de história me chamaram a atenção, como por exemplo, a experiência de ensinar mulheres com mais de 30 anos na educação básica e o empoderamento delas, a partir da discussão de gênero em que a narrativa de suas trajetórias de vida, traz à tona a necessidade de debater tal temática, afinal é a mulher que tem que abandonar os estudos para assumir responsabilidades e papéis sociais impostos pela sociedade patriarcal, sexista e misógina.

Esta problemática, a ser desenvolvida ao longo da pesquisa, tornou-se pertinente a partir do relato espontâneo de uma das alunas quando, ao ser indagada por mim sobre o retorno ao ambiente escolar e suas vivências, bem como sua participação no movimento para pressionar a Secretaria de Educação a providenciar com mais urgência o professor de matemática que ainda faltava, em meados de abril - as aulas haviam começado na última semana de fevereiro - realizou um exercício de rememoração desde sua infância, construindo sua narrativa histórica de superação e desafios, até seu retorno a escola com o ingresso na EJA. Por meio da fala da aluna Valentina, a problemática fica evidente:

Na conversa, minha mãe falou que ela e meus irmãos precisavam de mim. Que eu seria mais útil em casa ajudando nas tarefas domésticas do que dentro de uma escola. Que logo eu me tornaria uma mulher e precisaria saber cuidar de uma casa, lavar, passar, cozinhar, trocar fraldas, dar banho e mamadeiras. Para minha mãe, essa era a educação adequada a uma mulher.

EJA – Biguaçu: reflexões sobre estrutura, funcionamento e o ensino de História.

Não estava presente no início do ano letivo que acontecera na última semana de fevereiro de 2017, assumi as aulas na EJA na segunda semana de março. Logo fui chamada a secretária, na Prefeitura Municipal de Biguaçu, para receber diários e o documento que nos orientaria naquele ano letivo. Este documento traz informações pertinentes ao histórico e regulamentações dessa modalidade de ensino. Ele é organizado numericamente e é composto por 20 pontos. Este documento também orienta a respeito do planejamento, avaliação, funcionamento e utilização de espaços e equipamentos/ materiais.

No ponto 1, o texto caracteriza o objetivo da EJA,

Contextualizando – Art.37 (LDB 9394/96). A educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria. É de responsabilidade da prefeitura atender o ensino fundamental e do estado, através da CEJA, atender o ensino médio. [...] A idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos para o ensino fundamental e de 18 anos para o ensino médio. (O ensino médio é de competência do estado, através do



CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos, o Setor da EJA da SEMED – Secretária Municipal de Educação, faz as matrículas e organiza as turmas).

Nos pontos seguintes, o texto identifica o início da modalidade no município e como norteia sua prática:

2. Histórico da EJA no município de Biguaçu: O ensino da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no município de Biguaçu foi instituído pelo decreto nº. 038/98 de 16 de abril de 1998.”

3. [...] Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina 91/98, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, o Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das Escolas e Centros de Educação Infantil Municipais (2002).

Contando com quatro polos situados em bairros estratégicos, buscando oportunizar o acesso ao curso, são: E.B.M. Fernando B. Viegas de Amorim (Bairro Jardim Janaína), E.B.M. Prof.^a Olga Borgonovo (Bairro Bom Viver), E.B.M. Prof.^o Donato Alípio de Campos (Bairro Prado) e E.E.B. Prof.^a Eloisa Maria Prazeres de Faria (Bairro Praia João Rosa).

O curso está subdividido em 6º e 7º anos em 2 semestres; 8º e 9º em 2 semestres, de segunda a quinta-feira, no horário de 19:00h às 21:45h. A média mínima para aprovação é 7,0. São 4 avaliações, dentre: “2 verificações de aprendizagem; 1 trabalho em grupo; 1 nota de participação”; além da recuperação paralela.

Também é recomendado aos professores que se faça uma atividade complementar para ser realizada na sexta-feira:

5. Atividade complementar: Semanalmente todos os professores devem providenciar uma atividade para ser feita nas sextas-feiras, pelos alunos, em casa, como atividade complementar. Nesta atividade pode-se pedir para o aluno trazer uma notícia veiculada nos meios de comunicação da qual o aluno tem acesso, pedir para ele escrever o que entendeu da notícia e, quando o aluno ainda não estiver alfabetizado este deve pedir que o aluno conte o que aconteceu o que entendeu da notícia. Nas semanas seguintes o professor deve cobrar a atividade do aluno, debater em grupo, recolher a notícia, uma por grupo, guardar no diário de classe.

Na prática, essa atividade era inexistente, pois os alunos alegavam que o tempo destinado aos estudos e a feitura de trabalhos era o da aula, afinal, desempenhavam outras atividades que não lhes permitiam fazer a atividade complementar. Apesar de não cobrar, alguns alunos traziam contribuições espontâneas que colaboravam para o enriquecimento da aprendizagem.

Tive total autonomia para pensar meu planejamento/conteúdo a serem abordados. Após a sondagem verifiquei que a professora anterior trabalhara com os conteúdos curriculares do fundamental II, no entanto, logo percebi que a dinâmica era realmente diferente do ensino



regular. E passei a trazer aulas em que os alunos fossem impelidos a refletir, colocar-se, opinar e argumentar nas situações-problema criadas. Sobre isso, Thomaz Tadeu da Silva afirma que:

É no conceito de resistência, entretanto, que Giroux vai buscar as bases para desenvolver uma teorização crítica, mas alternativa, sobre a pedagogia e o currículo. [...] Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. (2015, p.53)

Ainda pensando a constituição programática refleti sobre o que Paulo Freire nos traz a respeito:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático (ou temática significativa) do povo ou o conjunto de seus temas geradores (FREIRE, 2017, p.121).

Afinal, na atualidade, o maior de todos os poderes é o indivíduo saber “ler” e se posicionar criticamente perante o mundo, sobretudo refletindo, pelo diálogo tão caro a Freire, sobre o seu lugar social, do qual partem todas as suas angústias e impossibilidades impostas pelo sistema econômico, porque não dizer educacionais, para a manutenção de uma estrutura desigual e capitalista.

Somente nos reuníamos, professores e coordenadoras, em períodos de conselhos de classe, não haviam reuniões que tratassem da parte pedagógica. Os professores trocavam um pouco de suas experiências nos curtos intervalos de lanche ou pelos corredores da escola. Isso me faz pensar sobre as ‘experiências não comunicáveis’, do *O Narrador* de Walter Benjamin, sobre o quanto perdemos quando não é oportunizada a comunicação das experiências pedagógicas dos professores, as trocas, os aprendizados didático-metodológicos, a intenção da interdisciplinaridade, como também, o ‘momento desabafo’, que se torna impossível, já que os agentes envolvidos no processo não se encontram.

O tópico que se refere a “Estratégias para a apresentação dos conteúdos” no item 8 é um item que me causa estranhamento, pois ele começa propondo uma perspectiva válida e depois desqualifica métodos trabalho em sala de aula, criando uma orientação no mínimo desconexa:

No dia a dia de aula o professor deve diversificar. Devemos sempre lembrar que a maioria dos nossos alunos chega cansado do trabalho, as aulas devem ser motivadoras, utilizar estratégias que garantam um ensino de qualidade e aprendizagens significativas. Não precisamos de muitos recursos, o professor pode utilizar de um conteúdo e depois debater com os alunos criar um texto coletivo, por exemplo. Passar todo o conteúdo no quadro é cansativo e desmotivador, muitos textos xerografados



são improdutivos. O uso de vídeos também torna a disciplina maçante. (SEMED, Biguaçu, 2017)

As duas primeiras frases do texto fazem uma orientação sólida e realista. Propondo que o professor não faça uma aula simples, pois tem um adulto trabalhador que já abandonou a escola ou foi forçado a desistir dela. Por isso, realizar um trabalho diferenciado seria chave para manter seu interesse e melhorar seu aprendizado.

No entanto, a frase seguinte propõe um cenário de pouquíssimas possibilidades, ao já afirmar que não são necessários recursos para fazer esse trabalho diversificado, motivador, de qualidade e aprendizagens significativas. Inclusive é interessante observar os comentários aos recursos e metodologias. Em uma época de lousas digitais, textos em pdf, xerox e celulares cheios de aplicativos o texto afirma que passar conteúdo no quadro, utilizar textos xerografados e vídeos são “cansativo e desmotivador” [...] “improdutivos” [...] “maçante”. Refletindo sobre o documento e pensando na realidade, questiono que tipo de metodologia poderia ser usada para realizar esse objetivo tão ambicioso e abrangente se alguns métodos são considerados inadequados. Ainda mais frente a situação de que somente a sala de aula era o local disponível para realizarmos o trabalho, pois outros espaços não eram disponibilizados na maior parte das escolas, como explicarei abaixo.

No item 14 do documento, especifica que a Biblioteca e o Laboratório de Informática das unidades escolares poderiam ser utilizados após conversas feitas com a direção e mediadas pelo assistente de educação da EJA. Isso não acontecia no cotidiano escolar. Somente as salas de aulas eram utilizadas. O acesso aos demais espaços da escola era controlado pelas diretoras que administravam as escolas durante o dia e que, exceto no E.B.M. Professor Donato, não permitiam a utilização de outros espaços que não fosse a sala de aula. Ou seja, mesmo a escola possuindo sala de informática e biblioteca aos alunos da EJA não era permitido o usufruto dessas possibilidades pedagógicas. Assim, mais uma vez, o aluno da EJA sofre exclusão, num momento em que, paradoxalmente, deveria ser estimulado e seduzido a permanecer na escola.

No sentido de confrontar a escola, já que no referido documento diz claramente que os espaços coletivos podem ser usados por todos com a realidade que se coloca, tenho impressão que tudo contribui pra manutenção da estrutura onde a camada mais pobre da população tem uma acessibilidade limitada aos espaços de apropriação de saber, principalmente quando pensamos na discussão que Silva traz, sobre a constituição e o papel da escola na permanência dessa estrutura social:



A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito no currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendam a subordinação. [...] É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de reprodução da sociedade capitalista. (SILVA, 2015, p.33)

O documento também nos aponta o caminho a seguir como objetivos da aprendizagem, para o ensino de História, temos que: “Estabelecer relações entre a vida individual e social, identificando relações sociais em seu próprio convívio, na localidade, na região e no país, relacionando-as com outras manifestações, em outros tempos e espaços.” Assim, de acordo com as informações sobre como trabalhava a professora anterior, que trabalhava com o programa de conteúdos utilizados pelo ensino regular. Iniciei o trabalho seguindo este roteiro.

Para o 8º e 9º anos, deveríamos trabalhar com “história contemporânea”, ao invés de trazer o mundo ou a Europa para o centro, trouxe o Brasil e buscamos desenvolver atividades que, não só envolvessem e oportunizassem a reflexão desses alunos, como também, partindo do seu cotidiano, perceber a história, não só matéria/disciplina, mas como resultado de ações humanas no tempo/ espaço e deles próprios reforçando o conceito de sujeito histórico, agente na sua própria história, logo com potencial de transformá-la.

A experiência em sala de aula.

Como professora, minhas opções metodológicas são aquelas que buscam dialogar com a história, o mundo que me é trazido para a sala de aula e, aos poucos, oportunizar momentos nos quais essa história individual seja colocada dentro de um contexto, onde este aluno, não só se perceba como sujeito histórico, como também, consciente da história que ele mesmo produz. Explorando inclusive as possibilidades e níveis de atuação desses sujeitos na transformação efetiva da sociedade e dos mecanismos de exclusão aos quais os alunos, principalmente da EJA, da escola pública, mais fragilizados, estão submetidos.

Com a vivência no Profhistória pude perceber, através da teoria pensada a partir da minha prática pedagógica, como as discussões não só sobre a avaliação da própria prática em si, como também questões circundantes a ela (currículo, suas intenções e aplicações; a produção do conhecimento escolar; a agência e o empoderamento dessas alunas ou de nós mesmos enquanto professores de História) são pertinentes no sentido de esclarecer as nuances do nosso ofício. Afinal, com os debates suscitados por Tomaz Tadeu da Silva (2015), por exemplo, podemos questionar ainda mais, sobretudo nosso “o quê ensinar?” e “por que ensinar?”.



Pretendo associar este questionamento teórico com a metodologia de trabalho que desenvolvo em sala de aula de forma diversificada: realizando leitura coletiva de textos técnicos (livros didáticos e revistas de História da Biblioteca Nacional), analisando filmes reproduzindo registros de fala em sala de aula, nos quais todos os alunos, mas principalmente as mulheres (mais retraídas) eram estimulados a se manifestar e se posicionar diante do mundo - afinal quando o sujeito se apropria da fala, do conhecimento histórico, tem a possibilidade de tornar-se um sujeito agente, ou seja, empoderado.

Além de fazer associações teóricas como, por exemplo, pensar a relação do texto ‘O narrador, considerações sobre obra de Nikolai Leskov’, de Walter Benjamin (1987) e ‘Experiência’, de Johan Scott (1999), para configurar a experiência narrada por Valentina, na sua história vivida, visibilizando-a, ao ser registrada, historicizada e, finalmente comunicada de forma que “mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia.”(BENJAMIN, 1987, p. 204)

Diante disso, apresentou-se “Valentina”, pseudônimo escolhido pela própria aluna que achou interessante a ideia de adotar “um personagem” e que escolheu um nome tão simbolicamente carregado de significado, e o lugar do qual a primeira a dar o seu depoimento se comunica, segundo sua fala:

Assistimos o filme AS SUFRAGISTAS, e eu me vi naquela situação de menina, mulher, educada para servir, para ser inferior aos homens. Trabalhavam feito condenadas e não tinham direito a nada. (grifo meu) Quanta luta houve para que nós mulheres tivéssemos direito ao voto? Quanta luta para que nós mulheres conquistássemos direitos trabalhistas? Para a minha felicidade, finalmente chegou a nova professora de história (prof.^a Chiara). Para minha surpresa, suas aulas não eram somente sobre séculos e séculos passados e sim sobre a atualidade do mundo inteiro e em especial ao Brasil. Era tudo que eu precisava, necessitava ouvir, e assim despertar ainda mais meu senso crítico-social. Uma das coisas que me chamou muito a atenção nas aulas da Prof.^a Chiara, foi que ela não copiava aqueles extensos e monótonos textos no quadro, e sim contava os acontecimentos da história, as mudanças que ocorreram e praticamente nos obrigava a discutir o assunto em sala, a colocar nossa opinião. No início não gostei muito, pois isso me obrigava a pensar, a me colocar naquela situação, mas com o tempo isso me ajudou muito a comparar meus problemas na vida com os problemas que ocorriam durante o passado. Lembro que todo final de aula da Prof.^a Chiara minha curiosidade estava muito aguçada e isso me levava a pesquisas na internet para saber mais do assunto da aula. As descobertas foram incríveis, surpreendentes e eu me identificava muito quando o assunto era a educação feminina no passado. (VALENTINA, 2018).

Valentina passou a se interessar bem mais pelas aulas, durante a realização de uma atividade na qual os alunos tinham que escolher uma reportagem de revista, justificar sua escolha e apresentar o tema de forma coletiva, possibilitando o debate. Ela selecionou um texto sobre educação feminina onde estava registrada a história de mulheres que tiveram de parar seus estudos por questões familiares e sociais, como também de mulheres que subverteram a ordem socialmente imposta e foram em busca de uma educação formal, conseguindo através disso visibilidade e ascensão na sociedade patriarcal, preconceituosa e que desqualifica as mulheres. Valentina também teve a possibilidade de ser uma dessas



mulheres, ao descobrir que poderia iniciar o movimento de reivindicação das aulas de Matemática e, não só conseguir êxito na sua empreitada, foi além, articulou reposições das aulas perdidas no sentido de não se ter prejuízo nas notas, nem no aprendizado dessa disciplina que, segundo os alunos, era essencial.

E eu ali temendo pedir providências da secretaria de educação em nos fornecer professores?! Não. Eu não tinha que temer. Tinha mais é que cobrar os meus direitos que custaram tão caro as mulheres no passado. Mas, tudo era muito novo para mim e os colegas de classe não demonstravam interesse em me acompanhar, então eu sempre acabava adiando.

A falta de atitude me incomodava e o meu medo durava somente até a próxima aula com a Prof.^a Chiara, pois ela sempre dava um jeito de trazer um assunto que me perturbava. Lembro de uma vez que ela trouxe para sala o assunto sobre a crise política e econômica atual do Brasil. Falou, falou, nos levou até o período colonial, passou para independência, voltou na questão dos escravos, e voltou aos dias atuais, e quando eu menos esperava ela gritou daquele jeitão dela: E aí Valentina, o que tu achas sobre a corrupção que está acontecendo no nosso país? Meu Deus! O que eu poderia dizer a respeito? Minha sorte é que a aula estava terminando e fiquei de responder na próxima aula. Cheguei em casa e fui rever com muita atenção tudo o que ela tinha passado e como uma história acaba puxando a outra, acabei passando o final de semana inteiro na internet pesquisando o Brasil desde a descoberta até o Governo de Getúlio Vargas.

Conclusão: Quanta desigualdade, quanto jogo de interesses, quanta falta de humanidade com os índios e os negros, quanto nepotismo. Enfim, descobri que a corrupção acontece desde sempre no Brasil e para minha surpresa, a “Independência do Brasil” não foi realmente uma independência. [...]

Para a minha felicidade chegou mais uma Professora do tipo da Prof. Chiara, mais uma professora que realmente ama o que faz e por quem faz. Chegou professora de geografia (Prof. Célia), também não dava aulas maçantes, previsíveis como era o esperado. Suas aulas eram de uma geografia social, econômica, cultural, preciosas para quem estava disposta a ver o mundo a sua volta.[...]

Finalmente me enchi de coragem e fui até a secretaria de educação, na coordenação da EJA, e pedi informações sobre quando teria todas as aulas nas cinco matérias previstas. Como já tinha imaginado, a recepção foi fria, e a resposta foi que estavam fazendo o possível para resolver o problema, mas que não tinham previsão da solução. Esta visita a coordenação aconteceu por mais duas ou três vezes, e quanto mais fria era a recepção, mais eu me sentia na obrigação social de cobrar uma providência. De repente me dei conta de que um cidadão que paga seus impostos, não pode ser tratado com falta de atenção por funcionários públicos que têm seus salários pagos por este cidadão. E minha cobrança continuou por várias vezes, mesmo ficando bem claro que minhas visitas não eram bem-vindas.

A resposta aos estímulos pedagógicos, debates, pesquisas, deixam-me emocionada sob a ótica de uma educação libertária e libertadora, que promova a apropriação do saber histórico, sua associação e ressignificação junto a realidade que o aluno atravessa e que é atravessada, simultaneamente, por ele. Onde ambos são agentes no processo do ‘fazer história’. Valentina, ao se questionar sobre o seu papel, apropriar-se de elementos históricos trazidos, transforma sua atitude e é impelida a buscar soluções legais e políticas para resolver a falta de professor, problema tão recorrente na rede pública.



As conquistas foram muitas, mas o professor de matemática demorou muito a chegar. O primeiro semestre de 2017 estava no fim e com apenas três aulas a coordenação resolveu dar por encerrada a matemática do ano.

Isso era inadmissível! Era preciso reagir, lutar! Então marquei uma reunião entre os alunos e a secretária de educação. Nesta reunião foram convidados e participaram alguns vereadores e o presidente do sindicato dos funcionários de Biguaçu (SINTRAMUBI). Apesar da reunião ter sido muito bem vista pelas autoridades presentes, acabou não surtindo o efeito desejado.

O que as autoridades educacionais não imaginavam é que eu não era mais apenas uma aluna que se sentia inferior por não ter estudo, e sim uma líder juntamente com uma classe inteira que tinham se dado conta dos seus direitos descobertos na constituição de 1988 apresentada e discutida em sala de aula pela Prof. Chiara. (ARTIGO 205 DA Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.)

Redigi e entreguei nas mãos da secretária de educação do município, um abaixo assinado com a participação de 18 alunos da turma, colocando nossa indignação em ser aprovado sem as devidas aulas de matemática. Salientando a importância da matéria e principalmente a necessidade de uma educação de qualidade para mudar a atual situação calamitosa do país. Em pouco mais de um mês, o novo professor de matemática foi apresentado e deu aulas até o final do ano letivo. FOI UMA VITÓRIA COMEMORADA POR ALUNOS E PROFESSORES!

A fala da estudante me fez refletir sobre o nosso papel/compromisso político ao ensinar história, acreditar que podemos fazer diferente, mesmo com todas as dificuldades e perseguições políticas, como sugere Giroux citado por Silva, “existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. Deve haver lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão” (SILVA, 2015, p. 53). E este espaço por excelência é a escola, é a aula de história. Encerro com a fala de Valentina ressignificando o espaço escolar e oferecendo uma visão mais humana e esperançosa, não só do próprio ambiente escolar, como de possibilidade de transformar as relações deterioradas pelas relações estabelecidas dentro da sociedade capitalista, em que o sentido de comum - unidade esteja presente na constituição de um ser humano integrado com o outro e com o ambiente.

Após esta conquista os alunos se deram conta da força da união. Passaram a fazer lanches especiais em aniversários, comemorações com arrecadação financeira da classe. O ambiente escolar ficou mais leve, mais humano, praticamente uma extensão familiar (Valentina, 2018).

Referências:

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Editora Brasiliense. São Paulo, 1987.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63.ed.Rio de Janeiro. São Paulo. Paz e Terra, 2017.



SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. – 3ª ed.; 7. reimp.-- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Alcione Leite da (Org.). **Falas de Gênero**. Editora Mulheres. Santa Catarina, 1999.



Imagens no Ensino de história: A utilização da fotografia no processo de ensino aprendizagem

Clara Zandomenico Malverdes

Mestre em Ensino na Educação Básica. Professora da Rede Municipal da Serra-ES.

1. Introdução

Este texto é fruto de um processo de reflexões desenvolvido durante o Curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica no Centro Universitário Norte do Espírito Santo, e do interesse de dialogar com a realidade escolar em que atuamos. Buscaremos refletir e proporcionar contribuições que visem o rompimento de modelos tradicionais, no qual o ambiente de aprendizagem se restringe ao espaço da sala de aula, ao domínio quase que exclusivo do livro didático e a um processo educativo marcado pela centralidade do professor.

Objetivamos promover discussões a respeito das questões sobre o ensino de História local, educação patrimonial, usos de espaços de memórias na consolidação do conhecimento e, conseqüentemente, sobre metodologias de ensino e aprendizagem que possibilitem a construção da formação dos alunos num tema carente de material didático e bibliografia voltada para o professor dos anos iniciais.

Dentro dessa perspectiva e na busca por novas ferramentas de apoio para o processo de ensino aprendizagem a fotografia apresenta-se como um instrumento significativo nas aulas de história, por permitir aos professores e alunos recursos diferenciados capazes de captar por meio dessa imagem informações sobre fatos históricos e para além das informações, trabalhar a capacidade de analisar criticamente e com sensibilidade os fatos historicamente construídos, como também suas implicações na sociedade, na vida cultural, dentre outros aspectos.

Na tentativa de refletir sobre essa realidade, apresentaremos uma proposta metodológica que promova o desenvolvimento de novas habilidades e estratégias para alfabetização visual em entornos interculturais através da aplicação do método de ensino intitulado “Imaginando”, desenvolvido por uma equipe da Universidad Complutense de Madrid, com coordenação dos professores Juan Miguel Sánchez Vigil, Maria Oliveira Zaldua, Antonia Salvador Benítez e



Frederico Ayala Sorensen, que consiste na utilização de imagens produzidas por alunos para representar diversos conceitos trabalhados em sala de aula, com intuito de produzir um conhecimento individual e compreensão do conteúdo proposto.

A metodologia trás como proposta, a participação do aluno como protagonista na construção do seu próprio conhecimento, colaborando com a aprendizagem do coletivo. Portanto, a intenção é que a partir da produção da imagem por meio da captação do seu olhar individual através da fotografia, o aluno possa desenvolver habilidades enriquecedoras na compreensão e assimilação a respeito de determinados conteúdos propostos e por meio dessa ação seja capaz de analisar criticamente o que foi produzido por ele individualmente e em colaboração com o conhecimento produzido em grupo. A questão principal para este trabalho fornecerá indícios que contribuam para responder a indagações como: É possível utilizar a imagem no processo de ensino e aprendizagem no ensino básico para quebrarmos o paradigma do analfabetismo visual no ensino de história?

A pesquisa, portanto, busca contribuir na discussão sobre a utilização da fotografia no processo de ensino aprendizagem, trazendo o aluno como produtor e investigador do seu próprio conhecimento histórico. Temos como foco investigar a construção do conhecimento histórico mediado pela produção de foto/conceito de alunos de uma escola municipal da cidade da Serra. Realizaremos uma revisão de literatura sobre temas, como: ensino de história, fotografia e educação patrimonial. Acreditamos que uma pesquisa a respeito do uso da fotografia como processo de aprendizagem na consolidação do conhecimento histórico pode contribuir significativamente para o ensino.

2. Fundamentação teórica

A utilização de diferentes fontes documentais foi ampliada com o surgimento de uma nova corrente historiográfica, a Escola dos Annales. Entre as propostas de renovação defendidas pelos Annales, chama a atenção para este trabalho a ampliação da noção de fonte histórica, rompendo com a visão positivista calcada em fatos históricos de grandes acontecimentos dentro de uma cronologia linear.

Marc Bloch (2001), defendia o rompimento dessa construção tradicional do fazer histórico e exaltava uma historiografia que fosse resultado de toda a atividade humana. Nessa perspectiva o autor afirma que: “Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica o que toca pode e deve informar sobre ele.” (BLOCH, 2001, p.79). Dentro dessa premissa, cabe ao



historiador a responsabilidade na construção dessa história incorporando neste contexto a ampliação da concepção de documento considerando suas fragilidades e promovendo análises críticas e necessárias.

O resultado dessa nova prática historiográfica revela diferentes perspectivas no campo do ensino e o trabalho na sala de aula com as mais variadas fontes escritas, orais, iconográficas que através do movimento dos Annales, possibilitou a inserção de atividades modificando o método de trabalho do professor. Nesse contexto, ensinar história não pode resumir-se a análises descontextualizadas de figuras de livros didáticos. Devemos levar os alunos a questionar e desconstruir aquilo que vêem. Nesse sentido, como afirma Circe Bittencourt:

[...] independentemente da origem da imagem, o problema central que se apresenta para os professores é o tratamento metodológico que esse acervo iconográfico exige, para que não se limite a ser usado como ilustração para um tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual (2012, p.360).

Buscamos dessa forma, uma metodologia de ensino e aprendizagem voltada para a formação do sujeito crítico onde os alunos ultrapassem a condição de meros sujeitos passivos do conhecimento a sujeitos construtores dentro do processo de formação da aprendizagem. Entretanto, como afirma Bittencourt, historicamente há poucos registros referentes ao uso de imagens no ensino. Segundo a autora:

Para o ensino de História não existem muitas referências sobre o uso de imagens, apesar da ampla produção, a partir dos anos 50 e 60, de psicólogos, sociólogos e especialistas em semiologia ou teorias de comunicação, os quais tinham como principal preocupação o rádio, o cinema e a televisão na configuração de uma cultura de massa. Na trilha desses pesquisadores, historiadores vêm-se dedicando ao estudo da iconografia, incluindo análise das denominadas “imagens tecnológicas”. (2012, p.361)

É de suma importância que o trabalho com o uso da iconografia, defendida nessa pesquisa através do uso da fotografia, faça parte do cotidiano da sala de aula desde as séries iniciais, mas que essa prática não se restrinja as imagens presentes nos livros didáticos. O interesse ao se trabalhar a imagem no âmbito deste trabalho é possibilitar ao aluno ser o próprio produtor da mesma, captando através do seu olhar a imagem/fotografia dos conceitos e ideias tratados dentro da disciplina de história.

Uma das evidências e fragilidades com o uso da fotografia é analisado por Peter Burke (2004, p.18), quando afirma que é necessário consciência por parte do educador sobre esse tipo de fonte para evitar uma posição ou de comodidade por ser mais simples apenas a leitura da legenda ou por uma suposta “inocência” diante da fonte iconográfica. Ao mesmo tempo a



fotografia é a mais sedutora de todas as fontes é também a mais perigosa por permitir numa leitura simplista uma infinidade de anacronismos sobre a informação apresentada por meio desta. Assim Burke destaca que:

(...) é desnecessário dizer que o uso de testemunho de imagens levanta muitos problemas incômodos. Imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras os testemunhos. Elas podem ter sido criada para comunicar uma imagem própria, mas historiadores não raramente ignoram essa mensagem a fim de ler as pinturas nas "entrelinhas" e aprender algo que os artistas desconheciam estar ensinando. Há perigos evidentes nesse procedimento. Para utilizar a evidência de imagens de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso dos outros tipos de fonte, estar consciente de suas fragilidades (BURKE, 2004, p.18).

Recorremos a Boris Kossoy, para refletirmos a respeito de abordagens que tragam a “fotografia enquanto instrumento de conhecimento, análise e reflexão[...]”(KOSSOY, 2007, p.25.-26), avaliando “seu alcance e potencialidades enquanto instrumento de pesquisa, análise e interpretação da vida histórica, sua importância enquanto documento histórico e social, e elemento de fixação da memória[...]” (KOSSOY, 2007, p.28). Os tempos da fotografia descritos por Boris Kossoy, foram importantes instrumentos de reflexão na medida em que sabemos que como afirma o autor:

“A evidência fotográfica, de uma forma geral, pode ser forjada de acordo com determinados interesses: da política, da mídia, do Estado; e, especialmente, na chamada “fotografia documental, que, na sua generalidade e ambiguidade, se presta a múltiplos usos” (KOSSOY, 2007, p.137).

Dessa forma, ao utilizarmos a fotografia como fonte, devemos realizar uma reflexão antecipadamente, de cunho teórico-metodológico sobre a mesma, pois estão contidas em sua interpretação, múltiplas abordagens pautadas na construção humana de mensagens não verbais. Sendo assim, como afirma Mauad (2005):

A fotografia deve ser considerada como produto cultural, fruto do trabalho social de produção sócio-cultural. Nesse sentido, toda a produção da mensagem fotográfica está associada aos meios técnicos de produção cultural. Dentro dessa perspectiva, a fotografia pode, por um lado, contribuir para a veiculação de novos comportamentos e representações de classe que possui o controle de tais meios, e por outro, atuar como eficiente meio de controle social, através da educação do olhar (MAUAD, 2005, p.144).

Buscamos através dessa “educação do olhar”, produzir olhares de sentidos individuais e coletivos, na tentativa de desnudar a visão, como salienta Roland Barthes, no qual a fotografia seja retirada do seu habitat costumeiro de “técnica”, “Realidade”, “Reportagem”, “Arte”, etc.: nada dizer, fechar os olhos, deixar o detalhe remontar sozinho à consciência afetiva (BARTHES, 1984, p.84-85).

3. Metodologia



Abordaremos as questões pertinentes do problema, buscando explorar a revisão de literatura da área sobre temas, como: ensino de história, fotografia e história, educação patrimonial e história local; visando o aprimoramento de conceitos relativos à educação patrimonial (patrimonial cultural, patrimônio materiais móveis e imóveis, patrimônio imaterial e cultura) e história local (história do bairro, história da família, história e memória e história cultural).

Evidentemente não se pode esquecer que a pesquisa-ação é uma pesquisa coletiva, colaborativa. A reflexão pessoal é importante, mas a verdadeira mudança vem da autorreflexão coletiva. Por isso, foram blocos de atividades, conforme proposta do projeto imaginando e as adequações realizadas na proposta, para cada campo de conceitos. Para se compreender as etapas do ciclo no qual o conhecimento será representado por fotos-conceito, utilizamos a Metodologia *Imaginando* que compõe-se de cinco passos:

- (i) discussão teórica com os alunos, embasada em bibliografia especializada, para atingir um nível comum de compreensão conceitual de termos específicos; (ii) produção de imagens inéditas - e/ou reaproveitamento de imagens anteriores feitas pelos próprios participantes -, representativas de tais ideias e/ou conceitos; (iii) consolidação dos conceitos mediante discussão das imagens realizadas por todos (alunos e professores) em sala de aula; (iv) ajustes nas imagens ou produção de novas em função de tal debate; (v) elaboração de ficha descritiva e texto explicativo sobre cada imagem final, com vistas à documentação, criando um banco de imagens de uso não-comercial. O ciclo pode, a partir daí, ser reiniciado com outras temáticas e conceitos (LOPES et. al., 2013, p.204).

Após a aplicação da metodologia buscamos verificar se as finalidades da proposta do método imaginando foram inseridas no grupo e se foi possível alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. Para isso iremos verificar se: o uso e aplicação da imagem fotográfica no processo de aprendizagem foram aplicados com eficiência no processo cognitivo, ou seja, a imagem produzida conseguiu ser associada ao conceito e em consequência a uma ou várias ideias; assimilação dos conteúdos teóricos mediante a fotográfica, considerando que por esse método os alunos com menos capacidade reiterativa poderão expressar por esse método a assimilação dos conteúdos; se o método favoreceu a relação entre alunos mediante o debate e o intercâmbio de experiências. A proposta é que a partir das imagens que irão ser debatidas em sala de aula possibilite uma cascata de possibilidades; a criação de um banco de imagens fotográficas associadas às ideias geradas pelos alunos e que será colocado à disposição para uso em sala de aula.

Buscamos avaliar na pesquisa realizada em sala de aula, as possibilidades de uso da produção fotográfica no ensino de história e a maneira como os alunos organizaram, em seus



processos cognitivos, novos conhecimentos sobre os conceitos de Patrimônio, Cultura e Tempo histórico, consolidados por meio do trabalho com fotografias. O trabalho desenvolvido com os alunos foi direcionado pela compreensão do contexto em que as imagens foram produzidas. Nos apropriamos do processo de construção da representação fotográfica proposto por Boris Kossoy (2007), elaborando a partir das suas reflexões, caminhos que o autor denomina de “desmontagem da imagem fotográfica”.

Para compreender o contexto particular que resultou na materialização da fotografia representados em seus fragmentos de “realidades” e identificando o nível iconográfico dos objetos, partimos de uma sucessão de construções mentais e interpretativas do autor da fotografia, os quais lhe atribuíram determinados significados conforme sua ideologia. Seguiremos na tentativa de “descongelarmos” os significados ocultos, o imaterial que afinal, é que dá sentido a tarefa de registrar aquilo que foi, o “isto aconteceu”, como assinala Barthes (1984). Finalmente alcançaremos o ponto de chegada, o nível iconológico. Esse por sua vez, nos permitirá um mergulho no conhecimento da realidade do tema registrado na imagem, circunscritas no tempo e no espaço podendo decifrar a senha do seu significado (KOSSOY, 2007).

Quem trabalha com a reconstituição histórica por meio da fotografia deve buscar recuperar os mecanismos internos que regeram a *produção* das imagens que são seu objeto de estudo. De outra parte, ele, historiador, como sujeito da interpretação, não escapa aos mecanismos internos que regem a recepção de imagens, posto que é, um receptor (KOSSOY, 2007, p.44).

Verificamos também se foi possível à aprendizagem dos conteúdos teóricos a partir da fotografia, considerando que por meio desse método os alunos adquirem mais confiança em suas decisões e na aplicação do conhecimento em situações práticas, se expressando melhor oralmente e por escrito. Além disso, analisamos a construção da autonomia no pensar favorecendo a aprendizagem dos conteúdos trabalhados, como também se o método favoreceu a relação entre alunos mediante o debate e o intercâmbio de experiências.

A proposta é que a partir das imagens que foram debatidas em sala de aula sejam produzidas múltiplas possibilidades de trabalho. Uma delas é a criação de um banco de imagens fotográficas captada pelos alunos e que foi colocado à disposição do professorado para uso em sala de aula por meio de um blog. Outra contribuição concebida por nossa pesquisa foi tornar público a experiência da produção de fotos-conceitos numa mostra coletiva apresentada de maneira virtual e presencial.

4. Considerações finais



Acreditamos na necessidade de desenvolver nos alunos capacidades perceptivo-visuais através de um esforço de alfabetização visual, ou seja, capacitar os alunos a interagirem com as imagens de forma consciente e poderem extrair e compreender suas mensagens mais subjetivas.

Neste sentido, reafirma-se a importância de se inserir as imagens no cotidiano da sala de aula, promover debates sobre suas mensagens, instrumentalizar o aluno à problematização das informações, lançar mão das diferentes linguagens na prática do ensino de História, formando sujeitos que possam atuar com autonomia na sociedade, de forma crítica e consciente.

Outro fator analisado por nossa pesquisa em relação a aprendizagem histórica, compreende o ensinar e aprender história utilizando fontes diversas. Ancorados por Bloch (2001, p.79), acreditamos que “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita”. Com efeito, trata-se, portanto de analisar a relação bilateral entre o conhecimento histórico e a forma na qual o trabalho com as fontes contribui na formação da consciência histórica dos alunos. A partir desses elementos como sugere Bloch (2001), o trabalho com as fontes assume uma dimensão e um caráter transformador na relação de ensino.

[...] a partir do momento em que não nos resignamos mais a registrar [pura e] simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento em que tencionamos a fazê-las falar [...] Esta é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida (BLOCH, 2001, p.78).

O trabalho proposto com a fotografia no âmbito da nossa pesquisa afirma essa postura investigativa do tratamento das fontes. Nesse sentido, o uso da imagem no ensino pressupõe um processo de estruturação do pensamento, configurando uma narrativa visual, assim como também o é a narrativa histórica. Analisando as imagens produzidas podemos afirmar que as fotografias possuem funções comunicativas, que, quando utilizadas no ensino, a partir de uma metodologia de análise, disponibilizam informações que podem ser articuladas, para que as imagens configurem histórias sobre o passado, auxiliando a interpretação da vida presente.

Percebemos como é significativo e possível desenvolver capacidades e habilidades através da alfabetização visual. Constatamos o quanto o processo de aprendizagem e a apreensão dos conteúdos foram facilitados mediante a linguagem fotográfica.

Referências Bibliográficas

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: notas sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.



BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo; Cortez Editora, 2012.

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

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Florianópolis: Edusc, 2004.

KOSSOY, Boris. **Os Tempos da Fotografia: O Efêmero e o Perpétuo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

LOPEZ, André Porto Ancona et al. IMAGINANDO: imagens-conceito de termos arquivísticos. **Revista do Colóquio**, [S.l.], v. 3, n. 5, p. 203-213, dez. 2013. ISSN 2358-3169. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/colartes/article/view/7696>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

MAUAD, Ana Maria. **Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX**. An. mus. paul. [online]. 2005, vol.13, n.1, pp.133-174. ISSN 0101-4714. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-47142005000100005>>. Acessado em 29 set. 2016.



Por que do crescente apoio da população brasileira para um governo militar? – Uma questão de Cultura Histórica

Cristiana de Lima Tomaz Abrantes

Ultimamente tenho me perguntado por que tantas pessoas defendem a ditadura civil militar no Brasil a ponto de muitas apoiarem a volta desse sistema político. A atual crise econômica e política em que vivemos faz com que todos os brasileiros sejam “especialistas” na história do país, e narram para quem quiser ouvir como a vida era boa durante a ditadura, sejam pessoas que tenham vivido esse momento, sejam jovens que nasceram depois, e alguns acreditam que essa seria a solução para os problemas políticos e socioeconômicos que atravessamos. O que despertou meu interesse sobre a cultura histórica. Segundo Fernando Sánchez Costa (2009) a cultura histórica “es el modo concreto y peculiar en que una sociedad se relaciona con su pasado” (SÁNCHEZ COSTA, 2009, p.277). E o fato de uma parte da história recente do Brasil, tão violenta e traumática, estar sendo resgatada como uma memória positiva a ponto do desejo de ser repetida aponta para uma formação de mentalidade social, de uma cultura histórica, tão divergente do esperado, da posição de especialistas, dos sobreviventes; que precisa ser investigado para se entender o que está acontecendo.

Penso que talvez o momento de crise que o Brasil e o mundo estão passando, crise essa que não é só econômica, mas também política, social e ideológica, com o surgimento de grupos extremos, atentados, guerras civis, imigração em massa, milhares de refugiados buscando exílio, tenha intensificado a sensação de instabilidade do presente, aumentando o medo do futuro, fazendo com que algum lugar do passado apresente estabilidade ou alguma solução, mesmo que aparente. Historiadores tem apresentado tal concepção:

Algunos historiadores han sugerido que precisamente es la fragilidad del presente y la incertidumbre del futuro lo que ha producido la eclosión del interés social por la memoria. En efecto, el pasado es el único lugar estable y seguro, que ya no está sujeto a los vaivenes del cambio. Ante el vértigo producido por la aceleracion de la Historia, nos agarramos al pasado como uno de los últimos asideros posibles. (SÁNCHEZ COSTA, 2009, p.268).

A memória do passado, que,

“*A priori*, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimos, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.” (POLLAK, 1992, p.201),



principalmente quanto a fatos históricos trágicos como as guerras mundiais, e a ditadura militar brasileira, tem como objetivo informar os perigos, alertar as ações, como uma mestra da vida “La conmemoración de eventos trágicos se há convertido em uma obrigação moral” (SÁNCHEZ COSTA, 2009, p.270). A memória é um olhar para o passado a partir do presente, portanto segundo as intenções de grupos, ideologias, partidos políticos, organizações, governos, a revisitação do passado tende a ganhar novos sentidos e interpretações, sendo sempre disputada. Segundo Catroga:

a convocação do acontecimento não é escrava da ordenação irreversível, causal ou analógica em relação ao presente. Os seus nexos são ditados por afinidades electivas, e estas determinam que cada presente construa a sua própria história, não só em função da onticidade do que ocorreu, mas também das necessidades e lutas do presente. (CATROGA, 2001, p. 22).

Apesar de a memória estar ligada à subjetividade, à cognição humana, ao que é íntimo, ou seja, ser um fenômeno individual, ela só se realiza numa relação de alteridade, “em coexistência interna com a memória pública, existe a memória privada, sendo difícil não reconhecer que ambas inter-agem e se formam em simultâneo. E isso porque, segundo Paul Ricoeur (1996-1997), recordar é em si mesmo um acto de alteridade.” (CATROGA, 2001, p. 17).

Temos assistido diversos grupos, partidos, intelectuais e políticos apresentando falácias positivas a respeito da ordem, da baixa criminalidade, e de um pseudo equilíbrio econômico (milagre econômico) durante a ditadura militar brasileira. Dessa forma disputam a memória de um passado recente. Memórias subterrâneas são memórias de quaisquer grupos de minorias que se opõem as memórias oficiais, ou seja, a memória de grupos sociais periféricos sufocados pela memória oficial, da elite, “narrada” nos meios de comunicações. A memória oficial que se tem nos livros de história desde a redemocratização abomina a ditadura militar, portanto, desde meados dos anos 80, os “anos de chumbo” foram retratados como violentos e antidemocráticos. Assim, seus apoiadores se silenciaram, não se via uma novela, música, artigo, tese, matéria jornalística, etc, defendendo tal governo. Até mesmo de forma legal, tais memórias foram silenciadas com a Lei de Anistia de 1979, transformando, desta maneira, a memória de que a ditadura militar brasileira foi positiva, em memória subterrânea. Porém, elas ficaram subterrâneas, não desaparecendo por completo. Segundo Michael Pollak (1989) “Por outro lado, essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afluem em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra disputa.” (POLLAK, 1989, p. 4).



Muitos outros elementos são agentes configuradores que contribuem para a formação da cultura histórica, como políticos, escritores, jornalistas, as mídias, as famílias, as igrejas e os profissionais de história, “Un grupo destacado es el que forman los profesionales de la Historia. La escuela es una fragua intensiva en la que se ponen los fundamentos de la conciencia histórica de los ciudadanos.” (SÁNCHEZ COSTA, 2009, p.279).

Os grandes agentes configuradores da cultura histórica, sem dúvida são as mídias de comunicação de massa, como a televisão, o cinema e hoje em dia a internet. É através de filmes, romances, documentários jornalísticos, que a ideia de fatos do passado chegam à maioria da população, “El cine há perfilado muchas de las representaciones históricas hoy generalizadas. La imagen que nuestra sociedad tiene de Roma bebe em mayor medida de películas como *Bem-hur* y *Gladiator* que de las ruinas de Tarraco o Mérida.” (SÁNCHEZ COSTA, 2009, p.281).

Nesse início do século XXI, a internet tem se mostrado como uma ampla e democrática mídia, onde todos podem além de buscar informações, opinar sobre qualquer coisa:

La red virtual diluye la distinción entre creadores y receptores de cultura histórica, facilitando a todos los ciudadanos una plaza pública para exponer los propios discursos y criticar los ajenos. Internet refuerza la democratización de la cultura histórica, multiplica su pluralidad y ofrece una plataforma en la que pueden combinarse formatos visuales, escritos y sonoros. (SÁNCHEZ COSTA, 2009, p.281).

A natureza democrática da internet, onde a sensação de que tudo pode ser dito sobre qualquer coisa, sem castigo, sem identidade, sem punição, faz a rede ser um espaço público onde representantes da cultura subterrânea, cultura de minorias, culturas não aceitas socialmente, tenham espaço e voz. Apesar de essa característica ser positiva, grupos radicais, de ideologias extremadas, autoritárias, racistas, “anti-isso”, “anti-aquilo”, ganham espaço e seguidores, influenciando assim diretamente na cultura histórica. Acredito que o crescimento no Brasil de pessoas e grupos antidemocráticos e a favor de uma ditadura militar está intimamente ligado às disputas de memórias ocorridas principalmente nesses espaços virtuais.

Páginas de internet como a do Movimento Brasil Livre (<https://mbl.org.br>), do Mídia Sem Máscara (<http://www.midiaseम्मascara.org>), do “filósofo” Olavo de Carvalho (<http://www.olavodecarvalho.org/>), do Movimento Escola Sem Partido (<http://www.programaescolasempartido.org>) são só alguns exemplos das milhares de páginas que alimentam a disputa que os conservadores estão travando no Brasil, para aumentarem a quantidade de adeptos e simpatizantes e, desta forma, pressionarem os governos para que cada vez mais medidas antidemocráticas sejam assumidas.



Porém, esse movimento conservador não parecia tão forte há pouco tempo atrás. Nas Jornadas de Junho de 2013, onde milhares de brasileiros foram às ruas, inicialmente protestar por vinte centavos no aumento nas passagens de ônibus, e logo várias pautas como anticorrupção foram colocadas, e houve uma explosão de manifestações por todo o Brasil, inicialmente liderada pelo Movimento Passe Livre, mas depois de forma espontânea as pessoas marcavam pela internet as mobilizações. Tal movimento deixou os analistas políticos, jornalistas, políticos e governantes assustados, pois não entendiam o que estava acontecendo. Mas de longe parecia que algo de conservador crescia, pelo contrário, uma das características das Jornadas de Junho foi o aparecimento dos black blocs e da Mídia Ninja, com características anarquistas. Além da difícil compreensão das Jornadas, as expectativas do que seria depois foi grande. Como seguiriam os movimentos sociais? Quais agentes estão na raiz da causa? Qual seria o legado? O historiador brasileiro José Murilo de Carvalho aponta que

O impacto imediato das manifestações foi grande, mas é difícil prever sua repercussão a médio prazo, sobretudo por causa da distorção causada pelos atos de vandalismo. De qualquer modo, elas mostram que nem tudo são flores, que há algo de podre no reino da Dinamarca. São um alerta importante de que novos atores políticos estão surgindo com novas agendas e novas modalidades de participação escoradas nas redes sociais. A construção de nossa cidadania pode estar entrando em novo patamar de avanço ou de retrocesso. (CARVALHO, 2016, p.11).

Porém, se o atual movimento conservador surpreendeu em crescimento no Brasil, tal onda parece ser mundial. Em vários países cresce a força dos partidos conservadores, como a Frente Nacional de Marine Le Pen, na França; Liga Norte na Itália; o Golden Dawn na Grécia; o plebiscito na Inglaterra que decidiu a saída da Grã-Bretanha da União Europeia; e a vitória de Donald Trump nos EUA.

Conforme Sánchez Costa (2009), as crianças, devido à natureza cognitiva dessa fase, são imersas no presente, não tendo uma noção ampla de tempo, de passado e futuro, ou seja, de consciência histórica. A nós, professores de história cabem à urgência de ampliar a consciência histórica dos jovens e das crianças, para que reflitam sobre o passado, para que não sejam vítimas e presas ao presente,

Los niños más pequeños viven inmersos en el presente. Hasta los doce años no logramos empezar a ubicar los hechos históricos en su perspectiva temporal correcta. Tenemos que aprender a historiar la realidad. A ello nos ayuda, sin duda, la sociedad. Com el paso de los años no sólo aprendemos a historiar nuestra vida, sino que también empezamos a situarla en el marco de una historia mucho más amplia, que supera con creces los límites de nuestra experiencia biológica. (SÁNCHEZ COSTA, 2009, p.276).

Ampliando a consciência histórica dos jovens nas escolas, estamos diretamente interferindo na cultura histórica, que tem na escola um dos seus configuradores. Porém, a escola



não é o único elemento formador da cultura histórica. Os Estados são os principais agentes configuradores da cultura histórica, com seleções de memórias oficiais, impondo aos cidadãos, narrativas que oprimem e ajustam, contudo sempre há resistência, e memórias subterrâneas existem em paralelo,

ni en los regímenes más autoritarios há conseguido el poder político controlar completamente la conciencia histórica de sus ciudadanos ni monopolizar la cultura histórica de la sociedad. Los discursos dominantes hallan siempre contrapuntos en narrativas disonantes y subterráneas. (SÁNCHEZ COSTA, 2009, p.279).

O que nós podemos fazer? Além de como já mencionei, ampliar a consciência histórica dos nossos alunos, precisamos rememorar os atos, principalmente os dolorosos da ditadura. Segundo Lorenz (2007) comemoração é diferente de rememoração, onde comemoração é um tipo de homenagem que acaba criando uma mistificação, e rememorar seria um ato de repensar, ou seja, precisa-se dar voz aos sujeitos vilipendiados pela ditadura, precisa-se investigar e punir os crimes, o movimento do grupo Tortura Nunca Mais segue nessa luta. Segundo esse autor:

O paradigma pode ser pensado de dois modos: é tanto o fato histórico como sua lembrança, o qual pode constituir o prolongamento do terror infligido e o medo imposto. Essa ideia não deve ser abandonada quando o que se procura é a apropriação tanto de um passado como de determinados valores, porque se daria o paradoxo de que o “recordar para não repetir”, que marcou a circulação destes temas relacionados com a ditadura e com as violações aos direitos humanos, ficasse reduzido ao último destes termos. (LORENZ, 2007, p. 239).

Apesar de Lorenz tratar do caso argentino, sua análise também cabe na forma como trabalhamos ditadura militar no Brasil com nossos alunos. Faz-se fundamental associar os fatos históricos recentes a ideias conceituais de ética e cidadania, como por exemplo, delito, insegurança, marginalidade dos jovens, pobreza ou protesto social, tornando assim mais próximo da realidade cotidiana das crianças e jovens:

O processo educativo, quando se relaciona com a transmissão de valores ligados a fatos do passado, exige ferramentas conceituais e valores que têm sentido no presente, ou seja, para os alunos (Carretero, 1994, p. 18). Para obter essa transmissão, o professor deve conseguir, em seu trabalho, dar historicidade a tais valores, torná-los compreensíveis, o que é dificultado no caso de símbolos e modelos associados à tragédia e à dor mais profundas e com forte carga ética. Uma forma de que “ganhem sentido no presente” é justamente pensar na precariedade atual desses direitos desrespeitados pelo Estado há 30 anos. (LORENZ, 2007, p. 240).

As aulas de histórias devem mais do que contextualizar fatos e processos históricos, urge a necessidade das implicações com o presente, dando sentido atual para acontecimentos de um passado, principalmente quando ele é recente e dolorido. Beatriz Sarlo (2007), também sobre o caso argentino diz:

É evidente que o campo da memória é um campo de conflitos entre os que mantêm a lembrança dos crimes de Estado e os que propõem passar a outra etapa, encerrando o



caso mais monstruoso de nossa história. Mas também é um campo de conflitos para os que afirmam ser o terrorismo de Estado um capítulo que deve permanecer juridicamente aberto, e que o que aconteceu durante a ditadura militar deve ser ensinado, divulgado, discutido, a começar pela escola. É um campo de conflitos também para os que sustentam que o “nunca mais” não é uma conclusão que deixa para trás o pesadelo, mas uma decisão de evitar, lembrando-as, as repetições. (BEATRIZ SARLO, 2007, p. 20).

O resgate de memórias é necessário para a construção de identidades, e as disputas que dão sentido a construção de ideologias ganham novos agentes e espaços, como o cibernético, onde todos são agentes passivos e ativos. O desenvolvimento ético se torna indispensável, para uma compreensão dos valores sociais e humanos, onde a subjetividade produz efeitos individuais. Segundo Sarlo (2007),

A ideia de entender o passado a partir de sua lógica (uma utopia que moveu a história) emaranha-se com a certeza de que isso, em primeiro lugar é absolutamente possível, o que ameniza a complexidade do que se deseja reconstruir; e, em segundo lugar de que isso se alcança quando nos colocamos na perspectiva de um sujeito e reconhecemos que a subjetividade tem um lugar, apresentado com recursos que, em muitos casos, vêm daquilo que, desde meados do século XIX, a literatura experimentou como primeira pessoa do relato e discurso indireto livre: modos de subjetivação do narrado. (...) que se propõe a reconstituir a textura da vida e a verdade abrigadas na rememoração da experiência, a revalorização da primeira pessoa como ponto de vista, a reivindicação de uma dimensão subjetiva. (BEATRIZ SARLO, 2007, p. 18).

O presidente Michel Temer por meio de Medida Provisória, Nº 746, de 22 de dezembro de 2016, reformula o ensino médio brasileiro. A conversão dessa M. Provisória foi realizada pela Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera as Leis Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007. E no dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Já para o Ensino Médio o governo enviou ao Conselho Nacional de Educação em 03 de abril de 2018 o texto final da BNCC para a análise e aprovação.

Essas reformas educacionais trazem mais aflições aos professores no Brasil que já enfrentam enormes dificuldades, como pouco tempo de aulas, turmas lotadas, falta de infraestrutura, desvalorização da carreira no magistério, vigia constante de adeptos da “lei da mordaca”, deixando o ambiente escolar tenso e desestabilizado. Esses desafios cotidianos nas aulas, associados a currículos com listas imensas de conteúdos, muitas vezes faz com que a temática dobre a ditadura civil militar no Brasil não seja abordada, ou abordada de forma insatisfatória. É preciso que nós professores de História, façamos uma seleção de conteúdo, de modo a não negligenciar a abordagem de tal assunto tão em pauta na sociedade atualmente.



Estamos vivendo um momento de mudanças, de disputas, com “terreno fértil” para o aparecimento de novas ideologias, de qualquer posicionamento. Tomar ciência dessas mudanças e de seus porquês é necessário para termos condições de lutar por um Brasil mais democrático e igualitário. A luta continua!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. 21ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CATROGA, Fernando. *Memória, história, historiografia*. Coimbra: Quarteto, 2001.

LORENZ, Frederico Guillermo. *O passado recente na Argentina: As difíceis relações entre transmissão, educação e memória*. In: *Ensino da História e memória coletiva*. Org: Mario Carreto, Alberto Rosa, María Fernanda Gonzáles. Trad: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Mídias Sem Máscaras. Disponível em: <http://www.midiasemmascara.org>

Movimento Brasil Livre. Disponível em: <https://mbl.org.br>.

POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. In *Revista Estudos Históricos*. V, 2, n. 3, 1989.

POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. In *Revista Estudos Históricos*. V, 5, n. 10, 1992.

Portal Escola Sem Partido. Disponível em: <http://www.programescolasespartido.org>. Acesso em 02 de Dezembro de 2017.

Portal Olavo de Carvalho. Disponível em: <http://www.olavodecarvalho.org>. Acesso em 15 de Janeiro de 2018.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado. Cultura na memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Cia das Letras; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

SÁNCHEZ COSTA, Fernando. *La cultura histórica. Uma aproximación diferente a la memoria colectiva*. In *Passado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 8, 2009.



ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM MOSQUEIRO: POSSIBILIDADE DE ENSINO E PESQUISA

Daniel Rodrigues Tavares¹

RESUMO

O texto se propõe a relacionar ensino de história e educação patrimonial, discutindo a possibilidade de se construir o conhecimento histórico escolar por meio da pesquisa acerca do Patrimônio Cultural local. Desenvolvemos a proposta numa escola da rede pública estadual de ensino, situada na Ilha de Mosqueiro, periferia de Belém, capital do Pará. O debate travado passeia por uma historiografia que discute o ensino de história, o conceito de educação patrimonial e patrimônio cultural, assim como dialoga com leituras acerca das contradições da economia da borracha em Belém, e como isso reverbera em Mosqueiro.

PALAVRAS CHAVES: Ensino de História; Educação Patrimonial; Patrimônio de Mosqueiro.

ABSTRACT

The text proposes to relate teaching of history and patrimonial education, discussing the possibility of building the school historical knowledge through the research about the local Cultural Heritage. We developed the proposal in a school in the state public school system, located on Mosqueiro Island, on the outskirts of Belém, capital of Pará. The debate is based on a historiography that discusses the teaching of history, the concept of heritage education and cultural heritage, as well as dialogues with readings about the contradictions of the rubber economy in Belém, and how it reverberates in Mosqueiro.

KEY-WORDS: Teaching of History, Heritage Education, Mosqueiro Heritage's.

O ensino de História no Brasil se conforma a partir da relação entre o Colégio D. Pedro II, e o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), ambos fundados em 1837. O primeiro pensado para a formação dos filhos da elite brasileira, com o intuito de prepará-los para assumir o poder. Enquanto o segundo tinha a função de ir em busca das origens da nação, na perspectiva

¹ Graduado em História em História pela UFPA, 2007. Especialista em Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial pela FIBRA, 2013. Mestrando do PROFHISTÓRIA, pela Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua. Professor de História da rede Pública de Ensino pela Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC) e pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC).



de construir uma identidade nacional por meio do ensino da História aos alunos (ABUD, 1997, p. 30).

Esse processo de construção da História como disciplina escolar insere-se, a partir da segunda metade do século 19, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, no qual se destacam os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional. A proclamação da República, em 1889, explicita a importância da História, principalmente a História do Brasil, para a formação de um determinado tipo de cidadão (SCHMIDT, 2012, p. 79).

Nas escolas que foram sendo implantadas, no decorrer do século XIX e nas primeiras décadas do XX, no Brasil, o currículo de História expressava a ideologia de uma nação de identidade comum para variados grupos étnicos e classes sociais distintas, e que exaltava o papel do colonizador, do imigrante europeu do século XIX, diminuindo e/ou omitindo a contribuição cultural de índios e negros em nossa sociedade, com a perspectiva de ensinar aos discentes a história harmoniosa, sem violência, sem conflito, de uma nação que nasceu da colaboração entre brancos, índios e negros, sem explicitar a dominação portuguesa – o que resultou, segundo esse modelo de história, numa sociedade democrática, sem preconceito, pacífica. Currículo que silenciou sobre a escravidão negra e indígena, sobre a resistência dessas etnias em relação à dominação portuguesa (NADAI, 1993, 149).

Segundo Luís Reznik, os anos 1920, 30 e 40 foram tempos de crise e mudanças no campo educacional e cultural, principalmente em relação ao ensino secundário, o ambiente privilegiado para a formação das elites que conduziriam o país (REZNIK, 1998, p. 67). As reformas no ensino que ocorreram em 1931 e 1942 deram uma importância central ao ensino de história. Em especial a segunda reforma citada, na vigência do Estado Novo varguista, o que deveria ser ensinado em história tinha que estar conectado ao sentimento patriótico.

O uso desse termo [pátria] insere o enunciador num campo discurso que o identifica com uma concepção de cidadania brasileira que privilegia a unidade e a harmonia, uma integração subjetiva ao nível dos valores e lealdades. Pátria está indissoluvelmente ligada à tradição e à comunidade. Deseja-se que os indivíduos estejam unidos em torno de uma totalidade orgânica, que se constrói pelo culto das tradições, de seu passado, de sua vocação. O Estado é o representante dessa totalidade e o guardião da continuidade da comunidade: torna-se a encarnação da pátria (REZNIK, 1998, p. 84).

A perspectiva de formação cidadã voltada para o nacionalismo, com muitas omissões e esvaziamentos de debates sobre as mazelas sociais do passado e do presente, continuou sendo a tônica do ensino da disciplina, num currículo que muito evidenciou vultos nacionais, datas cívicas, a exaltação da influência europeia, em detrimento das demais referências culturais presentes em nossa sociedade. No período pós 1964, a carga horária e os conteúdos das disciplinas das Ciências Humanas foram diminuídos em favor matérias criadas naquele



contexto: Estudos Sociais (que substituiu História e Geografia), Organização Social e Política do Brasil (O.S.P.B), Estudo dos Problemas Brasileiros (E.P.B), Educação Moral e Cívica.

Se a ordem e a moral transmitidas nas disciplinas e na prática visavam eliminar críticas e legitimar o poder de grupos dominantes no país, a dedicação especial ao ensino de Moral e Cívica acabava por reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Houve um reducionismo e uma simplificação da formação moral e de cidadania à mera doutrinação ideológica – repressão à liberdade de pensamento e ao debate de ideias e culto aos heróis, mitos e datas nacionais. No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o governo federal decretou uma série de leis nacionais, instituindo comemorações cívicas em estabelecimentos de ensino e repartições públicas. Em 1971, foi decretada a lei 5.700, constituída de 45 artigos que dispunham sobre a forma e a apresentação dos símbolos nacionais, bem como as penalidades impostas a quem desrespeitasse a legislação referente aos símbolos (GUIMARÃES, 2012, p. 28).

No contexto de abertura do regime militar, na década de 1980, a promulgação da Constituição de 1988, trouxe avanços importantes ao campo educacional, como a definição de porcentagens de investimentos em educação: os Estados e municípios foram obrigados a investir o mínimo de 25% do orçamento em educação, e à União coube a determinação de destinação de recursos na ordem mínima de 18% da arrecadação de impostos (idem, p. 32). Nos anos 1990, com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- 9.394/1996) e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), houve a extinção de OSPB, EPB, Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, restabelecendo-se em todos os níveis de ensino a independência das disciplinas História e Geografia (idem, p. 33).

Acerca das perspectivas para o ensino de história no século XXI, é necessário compreender que pode e deve haver produção de conhecimento no nível da educação básica, para que o saber escolar não seja exclusivamente a transposição didática do que é produzido na academia. A defesa das diferenças e da diversidade acompanham a crítica sobre a história universal pautada na tradição. Ensinar o método de construção do conhecimento histórico ao estudante o auxilia a compreender a relação entre passado, presente e futuro, e o ajuda a entender que o passado se faz no presente e é passível de mudanças. Assim como é fundamental caminhar rumo à superação da dicotomia entre ensino e pesquisa (NADAI, 1993, p. 159). Marco Silva e Selva Guimarães defendem a pesquisa efetivamente como “pressuposto de ensino”, que os professores sejam pesquisadores, inclusive de suas experiências pedagógicas, suas práticas e dos saberes históricos. Nessa lógica, os docentes da educação básica são produtores, não transmissores de conhecimento (SILVA & GUIMARÃES, 2012, p. 29).



Nesse interim, ganha destaque o planejamento de um currículo de história que evidencie temas a partir da investigação feita pelos sujeitos do conhecimento (professores e alunos), considerando que...

... há confluências de relações e interesses em que se entrecruzam os anseios sociais vinculados ao poder, representados por ideais hegemônicos e contra-hegemônicos. Sendo o currículo componente da escola, por consequência, ele é o local de encontro e desencontro de desejos e ideologias. O currículo vivido revela não apenas aceitação, mas resistências, tensões configuradas no cotidiano da sala de aula e da escola. Concebemos currículo não apenas como um dos elementos que “guiam”, “orientam”, o trabalho na escola, mas também, como objeto de interesses e disputas sociais e culturais na prática escolar (idem, p. 50-51).

Círce Bittencourt, pesquisadora que muito se dedica ao debate curricular, retoma a discussão de que o ensino de História, desde que surgiu, esteve atrelado aos interesses do Estado, preocupado com a formação do cidadão que se identifica com a nação, mas salientando que no século XX ocorreu a substituição do “mito do Estado-nação” pelo “mito da empresa”, o que proporciona uma maior relevância dada às disciplinas da área técnica, em detrimento das humanas. (BITTENCOURT, 1997, p. 18). Além disso, a professora citada, apresenta um balanço sobre as propostas curriculares de vários entes federados brasileiros, destacando que a formação cidadã do discente é uma preocupação presente há muito. Entretanto, evidencia que a preocupação com o “sentir-se sujeito da história” presente nos currículos brasileiros é recente, e que há uma excessiva preocupação com a formação do cidadão-eleitor, respeitador do Estado democrático, omitindo a seara de que direitos sociais são conquistas alcançadas por movimentos organizados pela sociedade (BITTENCOURT, 1997, p. 20-21).

A ideia de cidadania social que abarca os conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas tem sido apenas esboçada em algumas poucas propostas. (...) Desta forma, cabe enfatizar que a ampliação do conceito de cidadania, com a introdução de cidadania social, confere ou deveria conferir uma ou outra dimensão aos objetivos da História quanto ao seu papel na formação política dos alunos, implicando, ainda, uma revisão mais aprofundada dos conteúdos propostos. (idem, p. 22)

Na lógica de um currículo voltado ao exercício da cidadania de forma plena, consideramos a educação patrimonial no ensino de História como uma ferramenta capaz de contribuir com a formação cidadã dos discentes. O artigo 26 da lei 9394/1996 (LDB)² versa sobre o currículo a ser cumprido, o qual deve se formar de uma base comum nacional e uma parte diversificada, considerando as diferenças regionais, culturais, étnicas do Brasil. A educação patrimonial pode e deve ser inserida na diversidade do currículo previsto na lei. Além disso, é preciso aproveitar o espaço que se tem nos Temas Transversais dos Parâmetros

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06/04/2018.



Curriculares Nacionais (PCNs), quando tratam de pluralidade cultural e meio ambiente. Dessa maneira é possível se desenvolver projetos nas escolas que estejam preocupados com a preservação e até reconhecimento do Patrimônio Cultural (TEIXEIRA, 2008, p. 208).

O caderno de educação patrimonial do IPHAN, que discute o histórico, o conceito e os processos dessa prática, traça um panorama que se inicia na década de 1930, na gestão do ministro da educação Gustavo Capanema, quem convida Mário de Andrade para redigir o anteprojeto do então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico nacional, criado especificamente em 1937. Durante boa parte do século XX, a referência cultural branca, católica e de origem europeia deu a tônica para os processos de tombamento de bens culturais materiais. A partir da constituição de 1988, o conceito de Patrimônio aparece no texto da lei de forma abrangente, considerando bens tangíveis, intangíveis e naturais. Na década de 1980, ocorrem no Brasil as primeiras ações voltadas à educação para o patrimônio, influenciadas pelo modelo inglês do *Heritage Education*. Um marco importante da década de 1990 corresponde ao lançamento do “Guia Básico de educação Patrimonial”, do IPHAN, que conceitua a prática, além de defendê-la e apresentar formas de planejamento e execução de atividades escolares. Em quatro de agosto de 2000, institui-se a lei 3551 que versou sobre o registro de bens imateriais. Nos anos 2000, acontecem os primeiros encontros nacionais de educação patrimonial, que discutiram a criação de parâmetro nacionais para a prática em museus e escolas, assim como, buscaram fortalecer a parceria entre MEC e IPHAN para que a educação patrimonial integre de fato a área educacional (BRASIL, 2014). Encontramos uma definição no material referenciado acima. O Departamento de Articulação e Fomento, do IPHAN, por meio de sua Coordenação de Educação Patrimonial...

... defende que a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (idem, p. 19).

Mesmo reconhecendo que a prática é possível de ocorrer nos espaços não formais de ensino, compreendemos que a escola é um espaço privilegiado para a prática de educação voltada ao patrimônio. No ensino de história, a educação patrimonial contribui na formação de pessoas, no sentido de que possam conhecer sua própria cultura, sua vida, sua história, na



perspectiva de construção de sua memória afetiva e sua identidade cultural (TEIXEIRA, 2008, p. 206).

A ampliação do conceito de patrimônio, bem como a preocupação com uma prática educativa patrimonial voltada para todas as referências culturais presentes em nossa sociedade, fazem parte de um processo de disputas, com a forte participação e pressão de movimentos sociais variados: de negros, de índios, de mulheres, de artesãos. Logo, o avanço dos debates em torno do tema nos levam à compreensão de que patrimônio não é apenas aquilo que consideramos belo, heroico ou grandioso, e que faz parte do presente. Bens culturais de outrora, aquilo que é corriqueiro, do cotidiano e o simples também podem integrar o patrimônio de uma comunidade (idem, p. 202), desde que as pessoas se identifiquem com tais bens culturais. Os bens culturais se relacionam à memória e à identidade das pessoas. Assim como o ensino de história se desenvolve a partir também do conhecimento prévio do aluno. Mário Carretero ressalta a importância de se levar em conta a bagagem cultural que o discente traz consigo (CARRETERO, 1997, p. 33).

Desenvolvemos o trabalho na escola Honorato Filgueiras, da rede estadual pública do Pará de ensino, no distrito de Mosqueiro, localizada no bairro do Maracajá, com 58 discentes de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, 301 e 302 do turno da manhã. Em sua maioria, são alunos filhos de pais trabalhadores, sendo que em torno de 10% desse total também já são trabalhadores, de renda que varia entre 1 a 3 salários mínimos, segundo as respostas dos próprios alunos redigidas em questionário³ socioeconômico aplicado por mim. São jovens que, mesmo não tendo uma renda elevada, possuem aparelhos telefônicos modernos com acesso a internet e redes sociais. Apenas três disseram não possuir telefone e nem participar de redes sociais. São pessoas, a maioria, que nasceram e foram criadas em Mosqueiro, assim como são filhos de mosqueirenses.

As respostas dos alunos aos questionamentos feitos nos levam a dialogar com a metodologia de pesquisa de História Oral, que, apesar dos avanços e debates em torno, ainda enfrenta resistências. O ceticismo de historiadores tradicionais tem levado a história oral a buscar cada vez mais o aperfeiçoamento de seus procedimentos metodológicos no campo da pesquisa. Marieta Ferreira defende que a história oral, não como disciplina, mas como método de pesquisa, que produz uma fonte especial, tem se revelado um bom instrumento para

³ O questionário socioeconômico e outro com questões sobre Patrimônio Cultural foram respondidos pelos alunos no mês de junho de 2017.



compreender estratégias de ação e representação de grupos ou indivíduos nas diferentes sociedades (FERRERIA, 2012, p. 330).

Inquirimos os estudantes sobre o que entendiam acerca de patrimônio cultural e o que consideravam como bens culturais em Mosqueiro. Em seus saberes, em resumo, os jovens, responderam satisfatoriamente que o patrimônio cultural corresponde ao resultado da ação do homem, e em relação à segunda pergunta, os elementos mais citados foram: chalés da orla, a Igreja Matriz, Trapiche da Vila, a Fábrica Bitar, o Mercado da Praça Matriz, totalizando 51 menções.

Décadas de valorização de bens materiais de referência cultural branca contribuíram sobremaneira para o entendimento da sociedade de que o que deve ser considerado como patrimônio se relaciona à arquitetura, às belas artes, à Igreja Católica. Nesse sentido, o que os discentes consideraram como patrimônio dialoga com o que Cláudia Teixeira nos chama a atenção:

... o uso do conceito de patrimônio requer cuidado, pois pode estar legitimando estruturas sociais conservadoras e subestimando outros fatores. Exemplo: se perguntássemos a um estudante o que é patrimônio – uma mansão, um palácio do século XIX, ou o moinho antigo de um camponês que está em ruínas, ou ainda um sabre espanhol do século XVI, ou um pote de cerâmica “mal feito” de um escravo do século XIX, possivelmente ele nos responderia pautado pela concepção de beleza, baseado na história tradicional elitista e na imagem que já está formada em seu raciocínio (TEIXEIRA, 2008, p. 202-203).

Os bens culturais mencionados pelos alunos(as) foram erguidos entre as últimas décadas do XIX e primeiras do século XX, período em que o látex se tornou o segundo produto de exportação brasileiro, quando a borracha amazônica deixa de ser objeto de curiosidade para se tornar um produto de “largas perspectivas no mercado internacional” (SANTOS, 1980, p. 42). O que nos leva a considerar a influência da economia da borracha em Mosqueiro, que legou ao distrito o patrimônio cultural material citado pelos alunos. Logo, para não se fazer uma história “dos vencedores”, e para não desconsiderar a bagagem cultural dos jovens, buscamos uma bibliografia em torno das contradições da economia da borracha, assim como investigamos a relação desse patrimônio com a população local.

Pere Petit apresenta dados mostrando que entre 1890 e 1910 somente as exportações de café superaram as vendas de borracha para o exterior (PETIT, 2003, p. 53). Entretanto, a forma de produção da borracha ocorria de forma artesanal por meio do “sistema de aviamento” (WEISTEN, 1993), no qual os extratores, muitos eram nordestinos migrantes, experimentavam uma relação de trabalho que contradiziam as promessas de fácil enriquecimento. Cristina Donza



Cancela, mostra algumas características desse sistema, como a massiva presença do nordestino migrante, o trabalho isolado do seringueiro, a distância da família, a evidência do trabalho de extração do látex, em detrimento da lavoura – o que obriga o seringueiro a se submeter aos produtos caros aviados do barracão, de propriedade do seringalista (CANCELA, 2006, p. 60).

Essa relação de trabalho que beira à escravidão nos ajuda a perceber o que Edinea Mascarenhas Dias, chama de “ilusão do fausto”, ao mostrar na sua pesquisa como as transformações na cidade de Manaus foram passageiras, marcadas no tempo da virada dos 1800 para os 1900, assim como a grande maioria da população da cidade viveu a margem dessa urbanização para poucos (DIAS, 1999). Situação similar viveu Belém, com contradições entre a riqueza advinda do comércio do látex e da dinâmica econômica em torno da venda da seringa que se concentrava nas mãos de poucos, e a vida da maioria da população belemense, que não usufruía dos melhoramentos urbanos feitos no centro da cidade. A regulamentação do espaço público envolveu a expulsão dos pobres da área central de Belém. Antônio Lemos, intendente municipal entre os anos de 1897 e 1911 entendia as ocupações modestas de pessoas comuns como “monstros” no “coração da cidade”, portanto, alvos da “ação moralizadora do poder público”. Lemos decide demolir as casas humildes que estavam em desacordo com as “feições” da “Paris Tropical” (SARGES, 2002, p. 125). O patrimônio cultural material deixado em Mosqueiro, também se relaciona com os moradores de maneira contraditória: os nativos pouco ou quase nada aproveitam as alterações urbanas pelas quais Mosqueiro passou.

Na lógica dessa contradição, o comércio do látex serviu como avalista para o intendente conseguir empréstimos junto a instituições financeiras internacionais para custear as melhorias na infraestrutura do centro de Belém: calçamento, abertura de vias públicas, iluminação elétrica, programas de saneamento básico, construção de Teatros etc. Belém passou por um processo de “aformoseamento e embelezamento”, financiado pelo látex (SOARES, 2008, p. 47).

Ocorreu em Belém, um apelo aos padrões estéticos e de organização da vida urbana europeus, em especial dos parisienses, franceses. A noção de *Belle-Époque* advém da imitação (ou tentativa) de imitar esses padrões. A Proclamação da República, 1889, reforça esse apelo, com a noção positivista de Estado. Em “Belém: riquezas construindo a belle-époque (1870-1912)”, de Maria de Nazaré Sarges, há uma argumentação que sustenta a existência de uma bela época que pode ser percebida na transformação urbanística pela qual Belém passou, com a construção residências em formato de palacetes, quiosques, praças, bulevares (SARGES, 2010, p. 23).



Fábio Fonseca de Castro trata da melancolia em torno da crise da economia da borracha, acrescentando que Belém viveu uma “ilusão de progresso”, além de questionar a professora Maria de Nazaré Sarges, em relação à palestra “Cidade em pedaços”, no dia 29 de agosto de 1993, na qual apresentava sua dissertação de mestrado, referenciada há pouco. Fábio de Castro critica, nos limites da fala proferida, os “detalhes pitorescos de urbanidade”, os quais a professora se deteve, levando o público a um devaneio coletivo (CASTRO, 2010, p. 62). A argumentação questiona incisivamente as “visões oníricas” que se fazem de uma Belém que não existiu. Insistimos que nosso trabalho de educação patrimonial que não discuta apenas a beleza arquitetônica dos chalés, por exemplo, mas considere, principalmente, a relação da população para com esse patrimônio edificado.

Rosana de Fátima Padilha de Sousa em “Reduto São José: história e memória de um bairro operário (1920-1940)”, destaca que muito se fala da crise da borracha como o fim de um “período áureo” que Belém teria vivido, questionando essa compreensão. Apresenta sua pesquisa sobre o bairro do Reduto que se transforma em industrial no pós-declínio das vendas do látex, mostrando que alternativas surgiram e foram possíveis, para além da evidência da borracha (SOUSA, 2009). Além disso, constrói um debate que coloca em foco, não as políticas públicas de Antônio Lemos voltadas para um segmento específico da sociedade, mas a relação das pessoas comuns do bairro em questão com as medidas tomadas pela intendência municipal, que corresponde ao que pretendemos – focar a vida das pessoas, no sentido de como se relacionam com o patrimônio cultural de Mosqueiro.

Técnicos estrangeiros que vieram trabalhar em empresas como *Para Electric Railways*, *Port of Para*, *Amazon River* e outras, comerciantes locais ou estrangeiros, escolheram Mosqueiro como um dos lugares para passar o fim semana, férias, os momentos de descanso e lazer (MEIRA FILHO, 1978, p. 44). Em 14/06/1897 há reclamações sobre as condições ruins do trapiche da Vila, comentando sobre a presença de um inglês que quase caiu da ponte, no jornal *Folha do Norte*.⁴

O arquipélago de Mosqueiro, distante 27 km do centro de Belém (via fluvial), é repleto de belezas naturais e possui uma orla com 17 km de praias. Foi território de Benfica até 1868, quando virou Freguesia. Assim permaneceu até 1895, quando passa a condição de Vila, até 1901 – ano em que se torna um distrito de Belém. Antônio Lemos se preocupa em administrar

⁴ Pesquisado na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional em seu sítio na rede de computadores: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.



as terras do novo distrito, a partir do decreto 1.109, de 14 de janeiro de 1902, que determinou o recolhimento dos livros e documento relacionados às terras ocupadas em Mosqueiro (CARDOSO, 2000, p. 78).

O crescimento demográfico e a instalação equipamentos urbanos são influência da economia da borracha. Em relato de Manoel Baena, encontrado na obra de Augusto Meira Filho, “Mosqueiro – Ilhas e Vilas”, há uma identificação da parca estrutura urbana e o número de 500 habitantes, no ano de 1885. (MEIRA FILHO, 1978, p. 43). Em 1896, 11 anos depois, o boletim demográfico divulgado pelo jornal *Folha do Norte* (15/05/1897) registrava uma população de 4.540 pessoas.

Em 1904, foi construído um ferro-carril ligando o bairro da Vila ao Chapéu Virado. Os passageiros eram transportados em um bonde, puxado por um burrico, que depois foi substituído por uma locomotiva, carinhosamente apelidada pelos moradores de “Pata Choca” devido ao barulho que fazia quando se puxava o sinal para descer do bonde. Inclusive, o cineasta catalão Ramon de Baños, que esteve em Belém, entre os anos de 1911 e 1913 (PETIT, 2011, p. 16), em 1912 fez um documentário sobre a nova linha de bondes que ligava a Vila ao Chapéu Virado (BAÑOS, 1991, p. 122). Em 1908, foi instalado um trapiche de ferro em Mosqueiro para a atracação de embarcações da companhia *Port of Pará*, como a lancha “Tucunaré”, o vapor “Gaivota” e o navio “Almirante Alexandrino”.

Famílias ricas da cidade de Belém construíram seus chalés em Mosqueiro. Influenciando na urbanização local que se concentrou nos arredores da orla do Chapéu Virado até o bairro da Vila. Há uma relação de segregação espacial no contexto presente, influência do passado do início do século XX no hoje, em que moradores continuam exercendo atividades comerciais voltadas para a recepção de veranistas que moram em áreas “nobres”, numa perspectiva do mercado imobiliário, enquanto os ilhéus ocupam áreas periféricas (FERREIRA, 2010, p. 70).

A ideia de se pensar o local para visitação turística advém da virada do XIX para o XX. Sendo que o turismo trouxe e traz benefícios e mazelas aos moradores, que se aproveitam a possibilidade do comércio e amargam a ausência de políticas públicas voltadas de fato para quem habita o lugar. Sem esquecer que a presença de turistas estrangeiros é pequena e que muitos dos que visitam a localidade são belenenses que voltam ao centro no mesmo dia, o que não configura turismo (CARDOSO, 2000, p. 95). Em se tratando das políticas públicas, percebe-se um aumento considerável da oferta de serviços, como atendimento de saúde,



transportes, limpeza pública, durante os períodos considerados de alta temporada, julho, carnaval, festas de fim de ano. Enquanto na “baixa temporada” os ilhéus experimentam muitas ausências (idem, p. 95-96).

O trabalho de educação patrimonial pode contribuir na percepção das mazelas apontadas, assim como valorizar os bens culturais, que nasceram da influência do comércio do látex. Valorização que se relaciona com o direito à memória e com a cidadania desses alunos (BIAZZETTO, 2013, p. 542-543). O valor dado ao patrimônio pode encaminhar a discussão para uma possibilidade um “turismo cidadão” cultural e histórico, com a presença dos moradores, proporcionando-lhes oportunidade de trabalho e renda (LEAL, 2011, p. 126).

Construímos um roteiro histórico, cultural e pedagógico, que o realizamos por meio de passeio ciclístico, no qual apresentamos o debate travado neste artigo aos alunos(as), durante o passeio. Sempre que parávamos em frente a um bem cultural, que os próprios discentes elencaram, estabelecíamos um diálogo. Solicitamos dos discentes a produção de um relatório da atividade, seguindo a referência do Guia Básico de Educação Patrimonial, produzido pelo IPHAN: observação do bem cultural, pelos sentidos; registro, por descrição, fotografias, desenhos, etc.; exploração, por meios de pesquisa em documentos diversas; e, apropriação, por meio de poesia, dramatização, filme, texto, etc. (HORTA; GRUNBERG & MONTEIRO, 1999, p. 11). O que podemos relacionar com o “processo indutivo de conhecimento histórico”, que indica a sequência: percepção, intuição, crítica e criação (KNAUSS, 2012, p. 38). A partir desse relatório, cumprimos a exigência do programa de mestrado profissional em ensino da história que corresponde a realização de um produto pedagógico, alinhavado à dissertação. O produto que nos propomos a fazer se trata da “Cartilha de Educação Patrimonial de Mosqueiro”, a qual está em fase de produção e que trará o debate de conceitos discutidos nesse artigo, assim como o relato de experiência de nossa prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 28-41.

BAÑOS, Ramon. **Um pioner del cinema català a l'Amazònia**. Barcelona: Íxia Llibres, 1991.



BIAZZETTO, Giovanni. Educação patrimonial, patrimônio e memória: conceitos construtores de cidadania e identidade. **Revista Latino-americana de História**, v. 2, nº 6 - Agosto de 2013 – Edição Especial, p. 532-552.

BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. Contexto. São Paulo, 1997.

CANCELA, Cristina Donza. **Casamento e relações familiares na economia da borracha** (Belém- 1870-1920). Tese de doutorado. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2006.

CARDOSO, Maria da Paz Araújo. **Ilha do Mosqueiro**: cenário de lutas amazônidas na trilha de sua sobrevivência. Belém: UFPA, CSE. Curso de Serviço Social, 2000.

CARRETERO, Mário & JACOTT, Liliana. Construção do conhecimento e ensino das Ciências Sociais e da História. In: CARRETERO, Mário. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 31-54.

CASTRO, Fábio Fonseca de. **A cidade sebastiana**: era da borracha, memória e melancolia numa capital da periferia da modernidade. Edições do autor. Belém, 2010.

DIAS, Edinea Mascarenhas. **A ilusão do fausto**: Manaus, 1890-1920. Manaus: Valer, 1999.

FERREIRA, Helena Lúcia Damasceno. **Expansão urbana e periferização em áreas de interesse turístico**: o caso da ilha de Mosqueiro (Belém-Pará). Dissertação de mestrado. Belém: UNAMA, 2010.

FERREIRA, Marieta. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, dezembro 2002, p. 314 a 332.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e ensino de história**. 13ª Edição revista e ampliada. Papirus Editora. Campinas, 2012.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (org.). **Repensando o ensino de História**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 29-49.

LEAL, Maria das Graças de Andrade. Conhecendo a cidade, descobrindo o olhar: uma experiência de educação patrimonial com História e fotografia. **História & Ensino**, v. 17, nº 1. Londrina, jan/jun. 2011, p. 123-147.



MEIRA FILHO, A. **Mosqueiro: ilhas e vilas**. Belém: Grafisa, 1978.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, nº 25/26. São Paulo, 1993, p. 143-162.

PETIT, Pere. **Chão de Promessas: elites políticas e transformações econômicas no Estado do Pará pós 1964**. Belém: Editora Paka-Tatu, 2003.

PETIT, Pere. Cinema e história no fim da *belle-époque* belemense (1911-1913): contribuição ao cinema paraense do cineasta Ramon de Baños. **Cadernos CERU** (Centro de Estudos Rurais e Urbanos/USP), v. 22, nº 2, dezembro de 2011, p. 15-43.

REZNIK, Luís. O lugar da História do Brasil. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de. **História do ensino da história no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Acces, 1998.

SANTOS, Roberto. **História Econômica da Amazônia (1800/1920)**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1980.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém: riquezas construindo a Belle Époque (1870-1912)**. 3ª edição. Belém: Editora Paka-Tatu, 2010.

SARGES, Maria de Nazaré. **Memórias do “Velho Intendente” Antônio Lemos (1869-1973)**. Belém: Editora: Paka-Tatu, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, v. 16, n. 37, Maio/Agos. Porto Alegre, 2012, p. 73-91.

SOARES, Karol Gillet. **As formas de morar na Belém da Belle-Époque (1870-1910)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia. Belém, 2008.

SOUSA, Rosana de Fátima Padilha de. **Reduto São José: história e memória de um bairro operário (1920-1940)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia. Belém, 2009.

TEIXEIRA, C. A. R. A Educação Patrimonial no Ensino de História. **Biblos** (Rio Grande), v. 22, 2008, p. 199-211.



WEINSTEIN, Bárbara. **A Borracha na Amazônia: expansão e decadência (1850-1920)**. São Paulo: Hucitec, 1993.



TEMPORALIDADE, ANACRONISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Edgar Cabral Viegas Borges da Cruz¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal apresentar como as noções de temporalidade e os anacronismos podem e devem ser explorados como importantes ferramentas a serem aplicadas na didática da história, facilitando a compreensão das temáticas abordadas na relação de ensino-aprendizado, bem como na elaboração de conceitos, buscando através da observação participante e dos diálogos travados com a comunidade escolar, nas figuras de professores e alunos, elaborar como produto final oficinas e “cartilha” a servirem como material de suporte para os professores de história da educação básica no sentido de trabalharem como agentes multiplicadores das ideias desenvolvidas.

Palavras-Chave: Temporalidade; anacronismo; ensino de história; didática da história.

Este artigo apresenta ideias que serão utilizadas como embasamento teórico para a elaboração da dissertação de mestrado e, conseqüentemente, o produto final que serão apresentados como trabalho de conclusão do programa de pós-graduação de caráter profissional PROFHISTÓRIA, se propondo a discutir o papel da utilização da prática do anacronismo como ferramenta didática e seu papel enquanto agente facilitador à prática docente e assimilação dos conteúdos de História trabalhados com alunos da educação básica da rede pública estadual, tendo como *locus* da pesquisa e aplicação das práticas desenvolvidas as escolas E.E.E.F.M. DR. MÁRIO CHERMONT e E.E.E.M. EDGAR PINHEIRO PORTO, instituições escolares localizadas nos bairros da Cremação e da Condor, respectivamente, áreas consideradas periféricas na cidade de Belém do Pará.

O presente estudo apresenta em seu primeiro capítulo uma análise teórica voltada a fundamentar a dissertação de mestrado do mestrando Edgar Cabral Viegas Borges da Cruz pelo programa PROFHISTÓRIA a ser desenvolvida com base na observação em como a utilização da figura dos “anacronismos” se faz presente no contexto da prática de ensino-aprendizagem na educação básica, prática vista por boa parte dos historiadores como um “pecado mortal” que deve ser combatido até as últimas conseqüências, mas que mesmo inconscientemente acaba por

¹ Bacharel e Licenciado Pleno graduado pela UFPA, atualmente se encontra concluindo a pós-graduação pelo programa PROFHISTÓRIA, no campus Ananindeua da UFPA.



ser amplamente utilizada em sala de aula como ferramenta didática ao longo do processo de formulação de conceitos e contextualização históricos, buscando compreender até que ponto tal prática pode ser considerada benigna ou nociva.

A história enquanto disciplina se apresenta como resultado das necessidades sociais e políticas na formação da identidade de novas gerações, tendo como problemas presentes na relação alunos-disciplina o confronto de concepções distintas sobre o tempo. Tal choque de gerações, contido na gênese da disciplina escolar (“código genético”) acaba por provocar a apresentação de concepções distintas de tempo, identidade e humanidade entre professores e alunos dificultando consideravelmente o estabelecimento de diálogo entre eles. O nascimento da disciplina escolar história no século XIX e, conseqüentemente, as influências do nacionalismo, iluminismo ou do romantismo, do racionalismo, da perspectiva de progresso acaba por impor aos professores concepções de tempo distintas das gerações mais jovens, as quais os alunos fazem parte, ocasionando em relativo estranhamento, e conseqüentemente, resultando em falta de interesse dos últimos em relação ao que se estuda pela disciplina escolar em questão.²

Seguindo por esse caminho, este trabalho apresenta ideias como a de que o ensino de História se dá de forma integral, a partir do momento em que, mais do que apresentar o passado aos alunos, a disciplina tem como objetivo central mostrar como os homens se relacionam no tempo e como isso reflete em se tratando das diversidades que tais relações compõem e qual seu significado para as sociedades do tempo presente, levando em consideração a bagagem cultural e os conhecimentos prévios trazidos pelos protagonistas, comunidade escolar como um todo, portam consigo e como os referidos conhecimentos podem ser aplicados positivamente na relação ensino-aprendizagem.

Diante disso, esta obra visa desenvolver técnicas e ferramentas que se utilizem das noções de temporalidade e da ideia de consciência histórica como forma de proporcionar a identificação dos estudantes, bem como facilitar seu acesso, ao conhecimento trabalhado em sala de aula e trazer algum significado ao mesmo. Dentre as ferramentas as quais o estudo se propõe a desenvolver como produto final deve ser dado destaque a oficinas e uma cartilha elaborada com base nos dados e vivências coletadas no decorrer das observações feitas *in loco* nas turmas de 6º ano e 9º ano do ensino fundamental, além das turmas de 1º ano e 3º ano do

² CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica (Coleção FGV de bolso. Série HISTÓRIA). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.



ensino médio das respectivas escolas anteriormente citadas, sendo dirigidas aos professores das mesmas e objetivando torná-los agentes multiplicadores das ideias desenvolvidas neste trabalho.

Em seguida, foi realizada a coleta das informações através das práticas de pesquisa e, posteriormente, como, com base nas pesquisas elaboradas, se buscou atender as necessidades apresentadas por professores e alunos, através da elaboração das oficinas que foram e continuarão a ser ministradas aos professores das escolas investigadas, além de serem aproveitadas na constituição do material (cartilha) que será disponibilizada aos mesmos ao fim da elaboração do presente trabalho como forma de contribuição para o desenvolvimento das atividades da comunidade escolar, sempre estabelecendo relação entre o aparato teórico-metodológico e as práticas desenvolvidas.

Por fim, serão apresentados os instrumentos desenvolvidos como produto final, oficinas e cartilha, bem como os resultados obtidos a partir da aplicação dos mesmos à comunidade escolar, considerando que dentro do contexto das práticas que envolvem o desenvolvimento de práticas cada vez mais eficazes no contexto educacional, sobretudo em se tratando do ensino de História, o papel do professor-pesquisador se mostra imprescindível, ao passo que ao se trabalhar importantes conceitos como no caso das noções de temporalidade, por exemplo, é muito importante que se busque, através de investigações minuciosas, quais são os principais problemas que envolvem a relação dos alunos com as temáticas apresentadas, visando o estabelecimento de estratégias cada vez mais viáveis no sentido de suprir as necessidades e atender as dificuldades que ora se apresentam no intercâmbio de saberes estabelecido constantemente entre professores, alunos e demais integrantes da comunidade escolar.

Cotidianamente, observa-se que a atividade de ministrar aulas, há muito tempo vem sendo ressignificada, ao passo que a capacidade de transmissão de informações se mostra cada vez mais dinâmica, considerando que as tecnologias de comunicação, como computadores, celulares, *tablets*, aliados à altíssima taxa de circulação de dados, crescem em ritmo cada vez acelerado. Nesse cenário, é importante destacar que antigas concepções, como a que vê o professor como donatário máximo do conhecimento, vem caindo por terra, tanto por conta do processo de formação, que apresenta um viés cada vez mais democrático, tanto pelo volume e facilidade maior de acesso à informação.

Tem se consolidado, assim, a figura de orientador ao docente. A tendência é que este seja visto não mais como um mero transmissor de conhecimentos, dos quais somente ele



domina previamente, e sim como o profissional que auxilia os alunos na interpretação das notícias com as quais eles passam a ter contato cotidianamente, ajudando-os a construírem suas compreensões da história.

Por outro lado, a diminuição das barreiras e o aumento no volume e na oferta de informação também acabam cobrando seu preço. É muito comum se observar em ambientes virtuais de interação social, tal qual redes sociais, *microblogs*, *blogs*, *vlogs*, aplicativos de mensagens, entre outros, que a disseminação indiscriminada de conteúdos variados tem provocado alguns “efeitos colaterais”, entre os quais se podem destacar a dificuldade de entendimento acerca das noções de temporalidade, bem como as diversas dimensões temporais, fato que muitas vezes contribui para a elaboração de ideias baseadas apenas em senso comum, não levando em conta o caráter metodológico da História na constituição de suas concepções.

Diante disso, este artigo é subdividido em três momentos principais: a primeira parte se destina a desenvolver as noções de temporalidade e de consciência histórica. Neste primeiro momento as ideias de temporalidade são destacadas a partir da apresentação de sua relevância quanto à aplicação no decorrer das práticas de ensino aprendizagem. Para tanto as ideias de Reinhart Koselleck presentes em “Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos”, Luis Fernando Cerri em “Ensino de história e consciência histórica”, entre outros autores serão utilizadas como forma de atribuir embasamento teórico sobre qual a importância de os professores apresentarem as noções de temporalidade e ideias de consciência histórica a seus alunos, e como isso pode ser um agente catalizador no processo de compreensão sobre as diferentes temáticas a serem trabalhadas em sala de aula; no segundo momento, será discutido o conceito de anacronismo e quais suas implicações no trabalho do historiador, com base em ideias desenvolvidas por Marc Bloch em “Apologia da História, ou, o ofício do historiador”, Lucien Febvre em “O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais”, Jacques Le Goff em “História e memória”, Ana Maria Monteiro “Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão”, Nicole Lorraux “Elogio ao anacronismo”, Nicole Lautier “Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação” e Jacques Rancière “O conceito de anacronismo e a verdade do historiador”. Posteriormente, serão apresentados os aspectos positivos e os aspectos nocivos da referida prática no processo de ensino-aprendizagem, apresentando a ideia de que a mesma pode ser realizada com sucesso desde que sendo feita de forma controlada, para tanto os textos de Ana Maria Monteiro, Nicole Lorraux e Nicole Lautier servirão como aporte teórico, com as respectivas obras supracitadas; por fim, na terceira e última parte do capítulo que se desenvolve, Será realizada ampla discussão



entre a ideia de transposição didática e a ideia da escola como espaço de produção de conhecimento histórico. Para apoiar tais debates serão adotados textos de Yves Chevallard, “Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias”, e André Chervel, “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, respectivamente, além das ideias de Nicole Lautier a fim de estabelecer uma ideia de complementaridade por parte das duas ideias. Klaus Bergmann, em “A História na Reflexão Didática”, também terá importante papel em apresentar noções sobre a relevância da didática da história em se tratando do estabelecimento de investigação sistemática sobre as formas de mediação intencional e de representação e exposição da História, sobretudo no ensino.

Noções de temporalidade e a consciência histórica:

Um dos principais desafios apresentados aos profissionais da área do ensino de História se dá no campo que envolve as noções de temporalidade e os reais objetivos de “para quê serve a História”, reflexão suscitada pelo célebre historiador Marc Bloch em sua obra “Apologia da História, ou, o ofício do historiador”³ há mais de sete décadas e que ainda hoje, em pleno século XXI, ainda levanta algumas dúvidas.

Diante disso, este subitem busca apresentar uma breve descrição sobre a temática chave discutida em sala de aula, sempre destacando que ao se falar em temporalidades, devemos observá-las sobre óticas plurais, deixando de lado a ideia errônea e antiquada de que a História é responsável, única e exclusivamente, por narrar os acontecimentos realizados por “grandes nomes” de outrora, bem como apresentar tais feitos a partir de uma narrativa pautada exclusivamente pela linearidade na sucessão dos acontecimentos.

Primeiramente é importante apresentar a questão da elaboração de narrativas voltadas à Didática Histórica e produção historiográfica voltada à área educacional, Durval Muniz de Albuquerque Júnior, em seu texto “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?”, fazendo um breve histórico sobre a evolução do processo de como “escrever história” e qual a função do ensino da História. Diante disso, o autor faz referência às funções de memorização dos feitos humanos, acontecimentos grandiosos e extraordinários que pudessem ser realizados pelos homens, além de servir de exemplo, de guia para as ações futuras, prática desenvolvida desde a antiguidade, pelos gregos e outros povos da antiguidade, tendo como objetivo central educar as futuras gerações.

³ BLOCH, Marc. Apologia da História, ou, o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.



Diante disso, a História-exemplo, por muitos séculos foi apropriada, sobretudo pelas elites e mais ricas, visando dar o norte para a forma de agir das classes dirigentes. Através da busca de adquirir experiência e sabedoria para os futuros governantes, surgia a figura do *histor*, que buscava através do ato de presenciar fatos dignos de nota, extrair conhecimentos que motivassem a partir dos exemplos vivenciados e observados, “sabedoria” suficiente para repassar as gerações futuras das elites dirigentes. Segundo o autor, “[...] o relato histórico deveria produzir impressões profundas no espírito de quem o absorvia além de ser capaz de marcar esse sujeito com impressões indeléveis, ensinamentos e exemplos para jamais serem esquecidos [...]”⁴, além do cuidado necessário de respeitar a estética, fato que o caracterizava como um gênero literário.

Com o passar do tempo, o ensino de História passa a assumir novas roupagens e a abranger novos públicos-alvo, tendo a fórmula da *historia magistra vitae* passado por alterações consideráveis em diferentes temporalidades. Na França revolucionária, a história passa a ser difundida nos ambientes escolar e acadêmico e passa a ser utilizado com o objetivo de fomentar o sentido de nacionalidade, enquanto isso, na Prússia, a cátedra de História é criada e com a promoção de Leopold Von Ranke a História assume um caráter de profissionalização fazendo parte de um processo de modernização administrativa, além de promover uma preparação subjetiva nas massas voltadas a compor uma população com maior disposição no que diz respeito ao sentimento de identificação enquanto membro de algo maior, um sentimento de nacionalismo, que poderia ser melhor explorado pelas elites dirigentes, seja em tempos de guerra ou em épocas de paz, tomando como base a utilização das documentações oficiais como critério de comprovação do conhecimento histórico, no século XVIII.

Já no século XX novos modelos historiográficos passam a figurar como é o caso da Escola dos Annales, além de várias vertentes do marxismo, passam a contestar os modelos de produção historiográfica até então praticados, passando a desenvolver uma produção pautada em discutir questões voltadas tanto pelas grandes transformações históricas, pelas grandes tragédias humanas que pontuaram o referido século, quanto pelas ciências sociais emergentes, pelas mutações no campo dos saberes com a presença crescente e marcante da sociologia, da economia, da antropologia, da linguística e da psicanálise, passam a buscar novas formas de atuação e legitimação para a existência do dito saber histórico, indo na contramão dos modelos

⁴ ALBUQUERQUE Junior, Durval Muniz de. “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?” In: GONÇALVES, Marcia de Almeida et alii. “Qual o valor da história hoje?” Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 23.



anteriores que visavam o desenvolvimento de uma espécie de monumentalização do passado como uma espécie de antiquariato, conservando valores de outras épocas, aliadas a um nacionalismo agressivo, militante e militarista, segundo ressaltava o filósofo alemão Friedrich Nietzsche ainda nos últimos instantes do século XIX.

Segundo Durval Muniz de Albuquerque Júnior, é a partir das ideias proferidas pelos historiadores dos Annales que se tem um novo modelo de história feita a partir e para o presente. A partir das problematizações que são formuladas a partir das preocupações, das condições históricas do presente ao qual se submetem os questionamentos, ao qual se estuda, analisa e ensina. O conhecimento histórico produzido a partir dessa ótica possibilita que se proponham novas abordagens sobre a temporalidade e as temáticas que se investigam à medida que as próprias transformações assim requeiram.

De acordo com o autor,

“[...] O passado, portanto, é elaborado, pensado e tratado na sua relação diferencial com o presente; ele existe nessa escavação que se faz a partir do contemporâneo buscando a construção das fronteiras que separam as duas temporalidades. Uma das funções sociais da história é construir o passado, dotando a sociedade de uma visão do tempo que vá além daquilo que se define e se pensa como presente. A história serve para que possamos realizar, no plano do conhecimento, do pensamento, do imaginário, da memória, aquilo que não podemos fazer no plano da realidade e da empiria: sair do presente, ausentar-nos desta temporalidade que nos cerca, olhar este tempo de fora e ter com ele uma relação de distanciamento, de estranhamento, ter, dele, uma visão perspectiva [...]”⁵.

Cabe considerar que ao tratar da questão que envolve diretamente as noções acerca da constituição das temporalidades, segundo a análise de Elza Nadai e Circe Bittencourt em *Repensando a noção de tempo histórico no ensino*, as principais noções apresentadas sobre a ideia de tempo histórico quando trabalhada na educação básica, sobretudo nas séries do ensino fundamental, acaba sendo restrita à cronologia, atuando de forma integrada o senso comum e conhecimentos prévios dos alunos em conjunto com materiais didáticos com abordagens limitadas sobre a referida temática, conforme descrito pelas autoras da supracitada obra ao citar que

“Quando o professor informa a respeito do domínio que seus alunos têm sobre a noção de tempo, refere-se fundamentalmente à aprendizagem relativa à cronologia. As noções de ano, década e milênio do calendário cristão, ou seja, a contagem do tempo de maneira uniforme, regular e sucessiva é, em geral, referenciada como sendo a noção de tempo histórico. Há, portanto, uma tendência acentuada em se identificar o tempo cronológico como a única noção de tempo histórico.

⁵ ALBUQUERQUE Junior, Durval Muniz de. Op. Cit. p. 30.



Há ainda entre os professores a preocupação quanto à periodização, a relação presente-passado, sendo comum obter respostas de alunos, quando indagados sobre a definição de História, de que esta 'é a ciência que estuda o passado para compreender o presente e preparar um futuro melhor'. Definições iguais ou semelhantes estão contidas nos manuais didáticos, que, em sua maioria, possuem um capítulo introdutório que define a História, estabelecendo a relação temporal presente-passado e informa sobre o tempo cronológico e as divisões da história. Esses conceitos acabam, entretanto, diluindo-se no decorrer do curso, sem articulação concreta com o conteúdo transmitido, ocorrendo na prática em geral e, para os alunos em particular, que ensinar História é, em princípio, e quase exclusivamente, comunicar um conhecimento fatual do passado".⁶

Dessa forma, torna-se um desafio aos educadores desatrelar as noções de temporalidade simplesmente à cronologia, tomando como um de seus objetivos apresentar a seus alunos outros aspectos envolvendo as noções de temporalidades e as relações com tempo histórico.

Em *História e memória*, o historiador francês Jacques Le Goff, citando seu conterrâneo e historiador da *Escola dos Annales* Marc Bloch refuta a ideia de que a História seja a ciência do passado, indo muito além disso, considerando como absurda a ideia de que o próprio passado possa ser considerado objeto da ciência, substituindo tal definição pela da História enquanto “a ciência dos homens no tempo”, deixando claro que

“Embora a investigação histórica englobe hoje alguns domínios da natureza, admite-se geralmente que a história é a história humana, e Paul Veyne sublinhou que uma 'enorme diferença' separa a história humana da história natural: 'O homem delibera, a natureza não; a história humana tornar-se-ia sem sentido se negligenciássemos o fato de os homens terem objetivos, fins, intenções.' ”⁷

O autor faz referências a tal fato mostrando que o tempo para os historiadores acaba por se apresentar como algo mais abstrato podendo ser analisado sob diferentes pontos de vista.

Reinhart Koselleck, por sua vez, em sua obra *Futuro Passado*, diz que “O problema da representação, isto é, da maneira como a história narra e descreve, remete, no campo do conhecimento, a diferentes dimensões temporais do movimento histórico.⁸” Diante disso, Koselleck sugere dois indicadores de sucessão temporal, distintos entre si. Sendo assim, ele apresenta uma teoria de tempos históricos que apresenta diferentes extensões temporais que acabam por não se interpenetrar completamente, chamadas de *evento* e *estrutura*.

⁶ BITTENCOURT, Circe & NADAI, Elza. “Repensando a noção de tempo histórico no ensino”. In: PINSKY, Jaime (Org.). “O ensino de História e a criação do fato” – 14ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017. P. 96.

⁷ LE GOFF, Jacques. “História e memória” – 5ª ed. Campinas – SP: Editora da UNICAMP. Pp. 23-24.

⁸ KOSELECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. – Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. P. 133.



A sucessão temporal de caráter linear e pautada em um conjunto de fatos que podem ser experimentados por indivíduos ou grupos contemporâneos aos acontecimentos narrados, sendo tais acontecimentos comprovados pelas testemunhas oculares e/ou retirados dos arquivos, apresentando uma unidade de sentido que pode ser narrada. A esse tipo de representação podemos chamar *eventos*⁹, que tem como pano de fundo a cronologia natural.

A proximidade cronológica cobra um rigor em relação ao comprometimento com a sequência cronologicamente mensurável, visando constituir o que se conhece por horizonte de sentido de uma narrativa, o antes e o depois devendo então se manter presentes no corpo da narrativa, devido fato de a experiência histórica estar necessariamente inserida no processo de sucessão temporal e voltado à curta duração.

Por outro lado, considerando a diversidade de dimensões temporais, Koselleck descreve o que vem a chamar de estrutura, como a representação voltada a apresentar as circunstâncias que não se encontram organizadas com base simplesmente na estrita sucessão dos eventos passados, implicando em maior estabilidade, alterando-se em prazos mais longos, voltados dessa maneira à média e longa duração.¹⁰ Neste tipo de representação, a precisão de limites nas determinações cronológicas é muito menos significativa, tendo suas constantes plurais ultrapassado o campo da experiência cronologicamente registrável dos indivíduos envolvidos em um evento. Sendo assim, as estruturas não podem ser consideradas como grandezas extratemporais, e sim adquirem um caráter processual, que pode se integrar às experiências dos eventos cotidianos.

São exemplos de estruturas, modelos constitucionais, forças produtivas e as relações de produção, constelações amigo-inimigo, que decidem a guerra e a paz, entre outros.

Por fim, dentro do contexto das práticas que envolvem o desenvolvimento de práticas cada vez mais eficazes no contexto educacional, sobretudo em se tratando do ensino de História se mostra imprescindível que ao se trabalhar importantes conceitos como no caso das noções de temporalidade, por exemplo, é muito importante que se busque, através de investigações minuciosas, quais são os principais problemas que envolvem a relação dos alunos com as temáticas apresentadas, visando o estabelecimento de estratégias cada vez mais viáveis no

⁹ KOSELLECK. *Op. Cit.* P. 133.

¹⁰ *Idem, Ibidem.* Pp. 135-136.



sentido de suprir as necessidades e atender as dificuldades que ora se apresentam no intercâmbio de saberes estabelecido constantemente entre professores e alunos.

Sendo assim, é importante ressaltar que, tomando como referencial teórico Reinhart Koselleck, quando se fala em constituição da ideia de representações no campo das temporalidades, a História deve ser considerada, além do aspecto cronológico, apresentado pelo referido historiador como *evento*, no qual o tempo é apresentado a partir de uma sucessão linear de acontecimentos, constituída em uma narrativa pautada no que Koselleck chama de *horizonte de sentido*, onde a experiência histórica se apresenta necessariamente em uma sucessão temporal, fazendo “[...] da sucessão do tempo histórico o fio condutor da representação”, entretanto, outros aspectos também devem ser levados em consideração. Quanto ao desenvolvimento das ideias de tempo histórico, “[...] circunstâncias que não se organizam segundo a estrita sucessão dos eventos passados. Elas implicam maior duração, maior estabilidade, alterando-se em prazos mais longos”¹¹, sendo configurado como estrutura,

“Citamos como exemplo de algumas estruturas: modelos constitucionais, formas de domínio que não se modificaram da noite para o dia, mas que são pressupostos da ação política. Ou ainda as forças produtivas e as relações de produção, que se transformam apenas a longo prazo [...]. A isso acrescentamos circunstâncias geográficas e espaciais, conjugadas à capacidade técnica, a partir das quais se originam alternativas de ação política de longo prazo, assim como formas de relações econômicas ou sociais. É preciso ainda citar formas de comportamento inconscientes [...]”¹²

É nesse sentido, que as frágeis concepções sobre as noções de temporalidades históricas acabam por apresentar questões como a dos deslocamentos temporais, sobretudo a presença dos anacronismos no contexto das práticas de ensino-aprendizagem.

Ao se falar em temporalidades, devemos observá-las sobre óticas plurais, deixando de lado a ideia errônea e antiquada de que a História é responsável, única e exclusivamente, por narrar os acontecimentos realizados por “grandes nomes” de outrora, bem como apresentar tais feitos a partir de uma narrativa pautada exclusivamente pela linearidade na sucessão dos acontecimentos.

Circe Bittencourt e Elza Nadai em artigo intitulado “Repensando a noção de tempo histórico no ensino”¹³, se referem a considerável carência no que diz respeito às noções de temporalidade dentro das relações de ensino-aprendizagem. As autoras destacam que tais

¹¹ *Idem, Ibidem*. Pp. 134-135.

¹² *Idem, Ibidem*. p.136

¹³ NADAI, Elza & BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. *Idem*.



problemas se apresentam desde a educação infantil, perpassando por todas as fases da educação básica, desencadeando um grave problema no que diz respeito de sobre qual a relevância em se estudar História. Diante disso, alguns problemas acabam por ser identificados, tal qual a pouca preparação dos profissionais na área da educação infantil, que partindo de uma formação de caráter generalista, acaba apresentando sérias lacunas em se tratando de conceituações fundamentais para se realizar a introdução de crianças em séries iniciais na área das ciências do campo das humanidades, fato esse que acaba por se prolongar pelas séries posteriores. Tais questões são sustentadas, sobretudo devido ao fato de que segundo uma análise apoiada em ideias como as do psicólogo suíço Jean Piaget, as crianças em idades compatíveis às séries iniciais não teriam condições de compreender conceitos mais abstratos e complexos, como a *noção de tempo*, por exemplo. Seguindo-se a isso, as ideias envolvidas diretamente no processo de elaboração de propostas curriculares por secretarias de educação em diferentes partes do Brasil, acabam por ser reforçadas posteriormente por materiais didáticos deficientes e que não levam em consideração o fato de que no presente momento, já passando à segunda década do século XXI o contato com diferentes saberes e recursos didáticos acabam por tornar os antigos conceitos de níveis de desenvolvimento do conhecimento acabam por ser relativamente ultrapassados e, por vezes, nocivos.

Uma análise feita pelas autoras supracitadas faz alusão, em sua pesquisa, a como é vista a História, enquanto disciplina escolar através dos olhos dos discentes, que em sua maioria, os acabaram por apresentar ideias como a da *historia magistra vitae* ou mesmo como a ciência que narra os acontecimentos importantes do passado.

O francês Jacques Le Goff ressalta que Marc Bloch não gostava da definição “a história é a ciência do passado”, ressaltando que na verdade a história é na verdade “a ciência dos homens no tempo”. O autor considera que, ainda segundo as ideias de Bloch, as relações estabelecidas entre presente e passado, o trabalho histórico não se estabelecesse de forma estritamente tributária em relação à cronologia, ou seja, possibilitando sim que o presente pudesse ser explicado pelo passado, atitude essa considerada como tradicional e amplamente disseminada, mas que, também, se pudesse compreender o passado pelo presente, levando em consideração todas as rupturas e discontinuidades inultrapassáveis presentes em ambos os regimes de temporalidade.¹⁴

¹⁴ LE GOFF *Ibidem*. Pp. 23, 24.



Ainda se referindo as diferentes noções de temporalidade, Le Goff também ressalta que o estudo da história esteve por muito tempo relacionado a uma noção de sucessão do tempo cronológico que em diversos momentos esteve amparada no conceito de finitude, escatologia. Nesse sentido, seria muito complicado de se afastar da ideia de tempo cronologicamente estruturado em uma linearidade que resultaria em um inevitável “fim dos tempos”, muitas vezes apoiadas em preceitos religiosos. Tais práticas ainda nos dias de hoje acabam por se mostrar, pelo menos, parcialmente utilizadas, nas relações de ensino-aprendizagem.¹⁵

Nesse sentido, segundo Jorn Rüsen, apresentam-se diferentes modos de discurso histórico, dentre os quais podemos e devemos estabelecer distinções entre o que se entende por memória e por consciência histórica. De acordo com o autor, realizar tal distinção não é uma missão das mais simples. Ao se referir à memória, deve-se considerar que a maior preocupação é percebida no processo de revelar e todos os modos de fazer e manter o passado presente, utilizando-se para tal do estabelecimento de distinções rígidas “entre o papel das representações históricas na orientação cultural e na vida prática e os procedimentos racionais do pensamento histórico pelos quais o conhecimento do que realmente aconteceu é conquistado”.¹⁶ Por outro lado, ao falar em consciência histórica, ele faz referência à utilização da racionalidade nos procedimentos de produção de conhecimento histórico, interessando-se em atribuir forma distintiva ao passado e, sobretudo, visando tematizar o impacto da história nas perspectivas futuras.¹⁷

Diante disso, acaba sendo compreensível que a carência de orientação devida, venha a ser a grande força motriz que leve a constituição de graves equívocos no sentido de entender as noções diversas de temporalidades, quando mesmo noções relativamente primárias como a distinção entre memória e consciência histórica acabam por ser muito pouco debatidas no ambiente escolar, em grande parte dos casos muito mais preocupadas no desenvolvimento de um ensino de História fundamentado em uma linearidade do tempo, onde por mais que se observem algumas tentativas relacionadas à sua percepção sobre diferentes dimensões de temporalidade.

¹⁵ *Idem, Ibidem*. Pp. 323-372.

¹⁶ RÜSEN, Jorn. Como dar sentido ao passado? Questões relevantes de meta-história. In: História da Historiografia, n. 2, 2009. Disponível em: <https://hh.emnuvens.com.br/revista/article/view/12/12>, p. 165.

¹⁷ *Idem, ibidem*, p. 165.



Fernando Catroga, em artigo intitulado “Ainda será a História mestra da vida?”¹⁸ ao realizar uma análise acerca da evolução da ciência História desde os tempos clássicos, cita que desde a antiguidade a História apresenta como uma de suas funções mais importantes “lutar” contra a o caráter mortal do homem, deixando para a posteridade pelo menos breves vestígios de sua passagem pelo que se entendia na antiguidade como ciclo da vida traduzida em verdadeira “arte de memória”¹⁹. Essa é apenas uma faceta da percepção temporal que, de longa data, permeia a história da história, a partir de seu componente principal: a noção de tempo. Da metafísica antiga, passando pela argumentação teleológica de Santo Agostinho, pela filosofia da história do historicismo moderno até a desconstrução e fragmentação pós-moderna, Catroga constrói um quadro contemporâneo da perspectiva de tempo, que está longe da lógica circular, ou somente isso. Mesmo concordando com alguns pontos da crítica pós-moderna – ao “reducionismo, ao funcionalismo, ao essencialismo e ao universalismo” de feição iluminista e cientificista –, Fernando Catroga não deixa de tecer críticas a essa concepção da história (e de tempo), porque, ao instalar um sentimento de descontinuidade, pluralidade, variação e não sentido em relação ao tempo (psicológico e histórico), ela, por conseguinte, ao proclamar a diminuição da vivência social como presente real (complexo e tensional), provoca, em simultâneo, a ‘morte’ da pretensão de se domesticar e programar o futuro, diluída na euforia do viver em tempo real. Com isso, caiu-se num culto do presente, como se este fosse uma incessante eternidade, sem abertura para o passado e para o porvir.

Segundo Luis Fernando Cerri ao tratar da ideia de consciência histórica, na verdade se está fazendo referência a “uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição de identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido”²⁰, ou seja, há a necessidade constante de atribuir sentido ao tempo, às origens do mundo, do grupo ao qual se é membro e da humanidade como uma totalidade, não se resumindo ao passado e à memória, mas também considerando as projeções de futuro. O autor interpõe a experiência pessoal, quando o indivíduo se percebe enquanto sua consciência particular acerca da ideia de temporalidade, desde o momento em que acorda e todas as repercussões que o passar dos minutos, horas, dias tem sobre sua existência, não deixando de lado a percepção da ação do tempo sobre a coletividade, a partir da necessidade

¹⁸ CATROGA, Fernando. Ainda será a História mestra da vida? In: Estudos Ibero-americanos, v. 32, n. 2, Porto Alegre, Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/1347/1052>

¹⁹ *Idem*, p. 13.

²⁰ CERRI, *Ibidem*. p. 13.



virtual que se estabelece a partir da criação de um calendário, e como o espaço de experiências e o horizonte de expectativas se relacionam, tendo o presente como mediador dessa relação.

Apresentar tal perspectiva através de práticas docentes inseridas de forma contínua nas atividades de ensino-aprendizagem possivelmente se mostram como uma ferramenta importante no processo de reconhecimento da importância de tal reflexão e aquisição do referido capital cultural que a disciplina de história acaba por proporcionar aos atores sociais envolvidos ao longo do processo, a partir do momento em que os mesmos passarem a se reconhecer como seres dotados de uma determinada cultura histórica e, sobretudo, considerando o importante papel sócio-político desempenhado por cada um deles.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Junior, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Marcia de Almeida et alii. “Qual o valor da história hoje?” Rio de Janeiro: FGV, 2012.

BARROS, José D’Assunção. O Projeto de Pesquisa em História: Da escolha do tema ao quadro teórico. 10ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2015.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 9, n. 19, set. 1989/fev. 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Práticas de leitura em livros didáticos**. Texto extraído e adaptado da pesquisa “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar”, tese de doutorado em História Social da F. F. L. C. H./USP, 1993.

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

CERRI, Luís Fernando. Ensino de história e consciência histórica. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre nº 2, 1990.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. Texto apresentado durante o Simpósio Internacional de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática, Bratislava, Tchecoslováquia, 1988. Traduzido por



Cleonice Puggian (cleo.puggian@gmail.com) com permissão do autor. Texto original disponível em:

http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf

DOSSE, François. A história à prova do tempo: Da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FRANCO JUNIOR, Hilário. Apresentação. In: FEBVRE, Lucien. O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KOSELECK, Reinhart. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. – Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LAUTIER, Nicole. “Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação”. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p.39-58, jan./abr., 2011.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas-SP: Editora UNICAMP, 2003.

LORRAUX, Nicole. . In: NOVAES, Aduato (org.). Tempo e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NADAI, Elza & BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (org.). O Ensino de História e a criação do fato. - 14ª edição, 3ª reimpressão – São Paulo: Editora Contexto, 2017.

MONTEIRO, Ana Maria. Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão. In: ALMEIDA, Marcia de Almeida Gonçalves... [et al.] (orgs.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. O conceito de anacronismo e a verdade do historiador. In: SALOMON, Marlon (org.). História, verdade e tempo. Chapecó – SC: Argos, 2011.

VEYNE, Paul. O inventário das diferenças. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1983.



Ensinar e aprender história no 6º ano do ensino fundamental: reflexões sobre o tempo e o pensamento histórico

Elaine Aparecida Mayer¹

É comum, nas escolas públicas e também nas escolas privadas, ao receberem alunos para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), algumas queixas de professores a respeito do perfil e desempenho das turmas de 6º ano. As reclamações normalmente giram em torno de dificuldades e defasagem de aprendizagem, imaturidade, dificuldade dos alunos se organizarem com a nova rotina pedagógico-escolar, entre outros.

Porém, tão comum quanto a reclamação dos educadores são as evidentes dificuldades dos estudantes em se adaptarem às transformações que a transição entre infância e adolescência traz, haja vista a potencialização da puberdade. Também se deparam com alterações curriculares e pedagógicas na passagem da primeira para a segunda etapa do Ensino Fundamental, em sua maioria conhecidas de modo estanque. Como afirma CAINELLI (2010, p. 128):

A transição da quarta para quinta série ou sexto ano no Paraná é mediada por mudanças significativas para os alunos. O sentimento de terminalidade de uma etapa educacional é reforçado pelo modelo que impõe uma articulação estado/município praticamente inexistente, tanto no âmbito administrativo como no pedagógico.

Aliado a isso, a execução das propostas pedagógico-curriculares passa das mãos de um (a) professor (a) unidocente² para professores específicos por disciplinas, ampliando a quantidade e diversidade de modos de ensinar com os quais os alunos têm contato.

No que se refere ao ensino de História no 6º ano, os desafios dizem respeito ao desenvolvimento da capacidade do aluno de pensar historicamente. Além das temporalidades serem algo abstrato ao estudante, somam-se a esta dificuldade, os enfrentamentos referentes à faixa etária deste ano letivo e suas peculiaridades.

¹ Graduada em História e no Curso Normal Superior pela UEPG; Especialista em Gestão Escolar e Mestranda do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, ambos pela UEPG.

² Conforme Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), e a partir do que explica TELLES (2015, p.10), o termo professor unidocente “[...] é utilizado na literatura sobre a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para designar os professores que acumulam a tarefa de lecionar, para uma turma, várias disciplinas curriculares previstas nesta etapa da educação escolar. São os professores regentes de turma nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.



Por isso mesmo, as experiências individuais dos alunos podem ser pontos de partida para compreenderem sobre seu grupo social, bem como outros grupos de seu tempo e também de outros tempos e espaços. De acordo com SIMAN (2003, p. 125), “[...] na medida em que oferecemos às crianças oportunidades de tomada de consciência da historicidade da própria vida – e de seu grupo de vivência – é que ela estará se iniciando no desenvolvimento do pensamento histórico”.

Ainda assim, há que se reconhecer a complexidade, tanto para professores como para alunos, acerca da tarefa de articular os diferentes conteúdos e objetivos da disciplina de História em espaço escolar com a historicidade da vida dos alunos. Por conseguinte, vem à tona também a necessidade de que o debate sobre o ensino de História escolar seja uma preocupação dos historiadores, uma vez que se trata de espaço privilegiado e institucionalizado para a formação histórica dos sujeitos, ainda que não seja o único.

Ao se refletir sobre a criança e seu entendimento sobre o tempo, impossível não voltar o pensamento a Norbert Elias, em sua obra *Sobre o tempo*, onde o autor discorre sobre sociedades onde o tempo não é “cristalizado sob a forma de conceitos reguladores que exijam um nível de abstração” (1998, p.44). Porém, mesmo não fazendo uso de tais medições temporais numéricas como “mês” e “ano”, estas sociedades se organizaram dentro de um tempo... um tempo cíclico³, pautado na maioria das vezes nos fenômenos da natureza.

Ainda de acordo com Elias (1998, p.46) ao longo do desenvolvimento das sociedades humanas, houve a necessidade de se definir “uma cronologia unitária e ordenada” que variava de acordo com o crescimento ou declínio político de cada sociedade, ou seja, autoridades, sejam clericais ou leigas, sempre determinaram tais organizações temporais de acordo com seus interesses. A criação do calendário, assim como o relógio, são exemplos desse controle sobre o tempo... o tempo cronológico.

Sendo, portanto, o tempo cronológico instrumento de trabalho do historiador, conseqüentemente este também será seu aliado no trabalho de sala de aula, enquanto professor. Quando o tempo é levado para discussão dentro dos muros da escola, seus vários sentidos se misturam às noções temporais trazidas pelos alunos em suas vivências, cabendo ao professor auxiliá-los na compreensão do tempo histórico.

³ De acordo com Silva (2009, p.390) “Duas são as principais percepções filosóficas sobre o tempo: o tempo cíclico e o tempo linear. O tempo cíclico é aquele em que o fim é sempre um novo começo.”



Para a criança, até os 11 anos, de acordo com as etapas de desenvolvimento de Piaget⁴, compreender sentidos abstratos pressupõe operações mentais as quais as crianças nem sempre estão preparadas. Neste caso, o conceito de tempo para esta criança é construído no decorrer de todas as fases do seu desenvolvimento, considerando que, como afirma Scaldaferrri (2008, p.55) a criança constrói progressivamente o conceito de tempo e possui a percepção do tempo vivido, porém vive-lo não significa compreendê-lo.

Segundo Scaldaferrri (2008, p.55) o trabalho de Piaget e seus seguidores contribuem para que se compreenda tal construção do pensamento histórico.

A abordagem cognitiva de Piaget tem sido de grande utilidade para a formação do conceito de tempo, na Educação Infantil e nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, mas não o bastante. O trabalho com as noções de ordem, sucessão, duração e simultaneidade e de quantificação do tempo não é suficiente para assegurar, que o adolescente domine mais tarde o conceito de tempo histórico. Somente depois de ultrapassar o tempo pessoal, subjetivo e dominar um tempo contínuo, objetivado, social, é que o aluno poderá perceber as dimensões do tempo em História e pensar historicamente.

Partindo da premissa trazida por Scaldaferrri, entende-se que, para o aluno, o pensar historicamente faz caminho entre a subjetividade da sua história pessoal e objetividade do tempo histórico. Por este motivo, a autora afirma que “[...] é preciso que as atividades escolares favoreçam a compreensão da noção de tempo em suas variadas dimensões, ou seja, o tempo natural cíclico, o tempo biológico, o tempo psicológico, o tempo cronológico, etc.” (SCALDAFERRI, 2008, p.56).

Mesmo diante da dificuldade de estabelecer tais relações, são durante as ações propostas pelo professor que o aluno desenvolve o pensamento histórico e passa a dar sentido ao tempo. Cainelli (2008, p.99) considera que:

[...] o desenvolvimento do pensamento histórico se articularia com o modo de pensar de cada criança a partir daquilo que lhe é significativo, distinguindo as questões históricas a partir do momento em que faz inferências e diferencia a história disciplina das outras maneiras de representar o passado, sejam elas espontâneas ou não.

Tendo em vista as reflexões acima expostas sobre o conceito de tempo e sua relação com a aprendizagem da criança, Siman (2015, p.209) afirma que o tempo histórico não está além da compreensão das crianças pequenas e, que essa compreensão pode ser potencializada ou não pelas condições de ensino.

⁴ PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.



Faz-se necessário ao aluno, de acordo com Bergamaschi (2000, p.7), reconhecer as várias formas de pensar e sentir o tempo (o tempo métrico, o tempo da natureza, o tempo geológico, o tempo das diferentes culturas, o tempo e o ritmo e a ordenação temporal para diferentes pessoas, para diferentes atividades e instituições). A autora pondera sobre a utilização desses conceitos em sala de aula e reforça a necessidade de problematizar as várias temporalidades com os alunos, a fim de que possam questionar o próprio tempo e construir um entendimento sobre o tempo histórico.

E de que forma, trazer essas relações de temporalidade para dentro da sala de aula? Estudos realizados na área de ensino de História envolvendo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a transição para os Anos Finais, vêm trazendo contribuições importantes para a atuação docente. Portanto, buscando refletir sobre a questão acima, o qual também diz respeito às condições de propor ações de aprendizagem que incentivem a formação do pensamento histórico nos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, optou-se por aplicar questionários que envolvessem justamente características inerentes ao entendimento de tempo histórico, em especial as noções de simultaneidade, ordenação, sucessão, duração e mudança.

A fim de alcançar dados qualitativos que pudessem também ser mensurados em sua dimensão quantitativa, foram elaboradas questões que visaram explicitar as noções já mencionadas, utilizando-se como referencial duas linhas do tempo. Tais linhas do tempo disponibilizadas aos alunos abarcaram: no caso da primeira, uma possível seleção de acontecimentos marcantes sobre o desenvolvimento e etapas da vida de uma criança; e da segunda, algumas informações sobre a história acumulada da humanidade.

De acordo com Bergamaschi (2000, p.8) é essencial que o aluno, no Ensino Fundamental, construa noções temporais básicas a fim de se localizarem e se organizarem no tempo, percebendo também seus vários ritmos e épocas. Por esse motivo é também essencial que o professor, ao trabalhar com várias temporalidades em sala, implemente as ações didáticas no sentido de abordar o tempo nas suas noções de duração, sucessão e simultaneidade, fazendo com que as experiências individuais dos alunos possam ser inseridas na história coletiva.

A linha do tempo 1 (anexo 1) foi pensada no sentido de tratar da vida pessoal, apontando fatos significativos da vida de uma criança com idade suficiente para estar cursando o 6º ano, de modo que inicia no ano de seu nascimento e chega até a atualidade. A linha do tempo 2 (anexo 2) utiliza-se da divisão quadripartite da História, dando maior ênfase à cronologia e as demarcações da história da humanidade que os alunos tomam contato em diferentes materiais



didáticos, bem como servem como critério de organização curricular da história escolar. Devido aos estudos realizados especificamente ao longo do 6º ano do Ensino Fundamental, a linha do tempo 2 possui referenciais temporais que dizem respeito aos períodos da Pré-história e Antiguidade.

Composto por quatro blocos de perguntas, o questionário (anexo 3) inicia indagando aos alunos sobre diferenças e semelhanças entre as duas linhas do tempo, de modo que percebam a organização cronológica e a distribuição em anos, séculos, milênios e períodos históricos. Desta forma, as perguntas do primeiro bloco do questionário enfatizam as características de ordenação e sucessão; a questão 2, formada por cinco alternativas de respostas, faz referência a linha do tempo 1 e suas características de sucessão e ordenação; na terceira questão, foram levantadas cinco hipóteses sobre as noções de duração, ordenação e mudança, presentes na linha do tempo 2, as quais deveriam ser assinaladas se consideradas corretas pelos alunos; e por fim, nas questões do bloco 4, os alunos deveriam marcar “sim” ou “não” quanto à possibilidade de localizar os seguintes fatos na linha do tempo 2, além disso, os alunos deveriam, em cada questão, justificar sua resposta por escrito, possibilitando assim a verificação das características de simultaneidade e ordenação.

A aplicação dos questionários deu-se em duas escolas situadas na cidade de Ponta Grossa no estado do Paraná, durante os meses de agosto e setembro de 2017. Considerando o número total de 44 questionários aplicados, 14 foram respondidos por alunos de escola privada, com idade entre 10 e 12 anos. Mais do que o dobro de alunos, ou seja, 30 foram os participantes alunos de escola pública, os quais possuem entre 10 e 12 anos de idade.

Mas por que optar por linhas do tempo? Linha do tempo não seria uma ferramenta que reforça a visão linear da história? Certamente há críticas quanto ao uso de linhas do tempo para ensinar e aprender sobre a história, ao menos quando as mesmas ignoram a simultaneidade com outros acontecimentos, e também quando representam a ideia errônea de “evolução” da história, com vistas a buscar alguma espécie de desenvolvimento pleno futuro.

Estudos realizados por Tuma et al. (2010, p. 364), consideraram o uso de linhas do tempo para registro de deslocamentos temporais⁵ propostos em sua pesquisa. Ao analisarem tais representações, concluíram, ainda que em forma parcial, que uma porcentagem

⁵ Na pesquisa realizada por Tuma, Cainelli e Oliveira (2010), as autoras propõem “uma análise da progressão do conhecimento no sentido da complexidade do pensamento histórico, com ênfase nos deslocamentos temporais.”.



significativa de alunos não utilizou apenas datas (cronologia) para se orientar no tempo, mas sim a temporalidade presente nas narrativas.

Referente à utilização da linha do tempo, Miranda (2013, p.51) também colabora, trazendo uma reflexão acerca dos elementos envolvidos na elaboração de uma linha do tempo, pois pressupõe que o aluno compreenda o sentido de sucessão, de sequência, bem como os sentidos de anterioridade e posterioridade. Por sua vez, a linha do tempo “[...] normalmente compreendida somente no singular, pressupõe muitas linhas paralelas, o que ancora a construção da compreensão de simultaneidade [...]”. (MIRANDA 2013, p.51)

Há que se admitir, por exemplo, que a ferramenta da linha do tempo, por mais contestada que possa ser, tende a aparecer na maioria das publicações didáticas de História para o Ensino Fundamental. É comum encontrarmos especialmente nos volumes dos livros didáticos selecionados para o 6º ano, o primeiro capítulo ou a introdução do livro referente a divisão da história em: Pré-história, História Antiga, Idade Média, História Moderna e História Contemporânea. Especialmente nos volumes dedicados ao 6º ano há propostas para o trabalho com algumas noções importantes para o entendimento histórico, como: tempo histórico, tempo cronológico, sujeito histórico, função do historiador, fontes históricas, entre outros.

Pode-se concluir, portanto, que a linha do tempo, ainda é uma ferramenta que o professor utiliza na sua prática cotidiana, especialmente em turmas de 6º ano, onde questões aqui já elencadas, como o fato do tempo ainda ser um conceito abstrato a este aluno, fazem com que o uso da linha como recurso metodológico se justifique.

UMA BREVE ANÁLISE DOS DADOS

Desde o primeiro momento em que o aluno adentra ao espaço escolar, independente de idade, traz consigo memórias, entendimentos e práticas de vivências pessoais que colaboram para a formação do seu pensamento histórico. Tais vivências podem ser problematizadas em âmbito escolar, pois servem como alicerces para a construção de um saber histórico reflexivo e crítico. Scalfaferrri (2008, p.56) afirma que:

A formação do conceito de tempo, assim como a de outros conceitos, é também uma aquisição pessoal. Cada um irá construí-lo *de* acordo com a sua vida social e cultural. Os significados que o indivíduo atribui a um vocábulo, objeto, acontecimento ou fenômeno vai depender de sua experiência, dos conhecimentos que ele adquiriu a partir de suas vivências nas relações socioculturais e da mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, ao mesmo tempo em que se desenrola a vida escolar da criança, a formação do pensamento histórico não fica restrito aos aprendizados da disciplina de História e nem



mesmo se restringe ao espaço escolar. Por sua vez, o entendimento de toda a complexidade sobre a temporalidade histórica não chega ao fim de modo estanque quanto os anos escolares.

De acordo com Siman (2003, p. 119):

Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente.

Por meio dos questionários propostos às turmas dos 6º anos na presente pesquisa, tanto na escola privada quanto na pública, buscou-se articular o conhecimento prévio desses alunos. Assim, deu-se atenção a percepção dos estudantes enquanto pertencentes a um contexto histórico, bem como se procurou identificar relações entre a história ensinada e a respectiva formação do pensamento histórico.

Ao analisar as questões, algumas respostas chamaram a atenção tanto por ir de encontro às hipóteses levantadas na pesquisa ou quanto ao fato de irem além do que se esperava. Referente à questão “a” do bloco 1 do questionário, quando os alunos foram indagados sobre “o que mostra a linha do tempo 1?” (linha pessoal), 38 dos 44 alunos responderam dentro das categorias⁶: vida, crescimento e desenvolvimento. Apenas 4 fizeram referências exclusivamente às datas ou somente a acontecimentos isolados da linha do tempo. E só 2 crianças responderam de forma incompleta ou aleatória. Do total de 38 alunos que responderam dentro das categorias vida, crescimento e desenvolvimento, 14 são da escola X e 24 da escola Y. As crianças que responderem de forma incompleta ou aleatória, pertencem a escola Y.\

Na maioria das respostas referente a questão 1 “a” os alunos identificaram a representação da linha do tempo pessoal e a relacionaram com situações de sua vivência:

“Ela mostra fatos principais da vida de um garoto.”

“A vida de um menino e as coisas mais importantes da vida dele.”

“Sobre uma criança.”

“A vida de uma criança.”

“Mostra a vida de uma pessoa desde que ele nasceu até 2017 que ele está no 6 ano.”

⁶Categorias nomeadas dentro da presente pesquisa, com o objetivo de tabular os dados levantados nos questionários.



Já na questão “b”, ainda do bloco 1, a qual perguntou sobre o que a linha do tempo 2 mostrava (períodos da história), 15 alunos fizeram referência apenas a um período isolado, enquanto 13 estudantes a interpretaram de forma generalista⁷, utilizando expressões como “Ela mostra a história da humanidade” ou “Mostra a história de todos nós”. A soma de 3 crianças fez referência a bipartição temporal cristã da história (a.C/d.C.). E, uma parcela de 10 alunos respondeu de maneira incompleta, ao passo em que outros 3 estudantes escrevem respostas aleatórias.

Especialmente em relação aos alunos que não conseguiram, de acordo com a hipótese da pesquisa, ler a linha 2 de uma maneira completa, considerando todos os períodos da história, permanece o questionamento a respeito do que de fato estes alunos percebem enquanto a duração do tempo, bem como as mudanças que ocorreram nos períodos. A medição do tempo, em séculos, nem sempre é compreendida pelo aluno do 6º ano. Para Reis (2012, p. 29) o conhecimento das datas supõe a compreensão de sucessões, sincronismos, convergências, intervalos, sequências. A data é sinal e não toma o lugar do fato que ela representa. Todo corte em história é uma representação, uma atribuição de sentido.

No caso das duas primeiras questões, “a” e “b”, o objetivo foi verificar como os alunos reconheceram e interpretaram o conteúdo de cada linha do tempo, ou seja, a leitura que os alunos fizeram da representação temporal expressada em cada linha.

As alternativas propostas no bloco 2 intencionaram identificar nas respostas dos alunos sobre a linha do tempo 1 as noções de ordenação e sucessão temporal. Quando questionados se, na linha 1 são apresentados os principais fatos da vida de um menino, 35 alunos assinalaram afirmativamente, porém 9 crianças consideraram a respectiva alternativa incorreta, ou seja, que não se tratava de uma linha do tempo pessoal.

Ainda na mesma questão referente ao bloco 2, a opção marcada como “e”, considerava o entendimento de anterioridade e posterioridade, sendo que apenas 2 alunos da escola Y não conseguiram ordenar os fatos referentes a linha 1.

Quanto às alternativas do bloco 3, referentes a linha do tempo 2, quando os alunos responderam sobre a organização temporal da referida linha, 27 alunos afirmaram que a mesma está organizada em séculos e milênios, enquanto 17 consideraram a alternativa incorreta. Dos alunos que assinalaram de forma correta, 6 são da escola X e 21 da escola Y e dos alunos que

⁷ A categoria “generalista” foi assim definida pela autora, por considerar as respostas dos alunos abordadas de forma ampla, não especificando por exemplo os períodos da História.



marcaram a opção incorreta, 8 são da escola X e 9 da escola Y. O bloco 3 funcionou como ferramenta para conhecer o uso, por parte dos alunos, das noções de ordenação, duração e mudança.

Já no último bloco de questões, quando os alunos responderam afirmando ou negando a possibilidade de localizar alguns fatos e respectivas datas na linha do tempo 2, ocorreu um certo equilíbrio numérico preocupante entre as respostas. Dos 44 alunos, 25 responderam que suas respectivas datas de nascimento poderiam ser inseridas na linha do tempo 2. Porém, outros 19 estudantes responderam de forma negativa, dizendo que a indicação não seria possível, e justificando com expressões como “não tem o ano de 2006” ou “eu acho que só dá para marcar coisas históricas”. Vale destacar que o propósito das questões do bloco 4 foi encontrar a evocação das noções de simultaneidade e ordenação nas respostas dos alunos.

Esta questão em especial, traz consigo a reflexão não somente referente a simultaneidade dos fatos, percebe-se que ela pode ir além desta interpretação, pois remete o aluno se pensar como parte da história ou seja, como sujeito histórico. Assim como afirma Karnal (2003, p.46) o sujeito histórico, que se apresenta na inter-relação complexa, contraditória entre as identidades sociais e pessoais, é o verdadeiro construtor da História.

Barca (2001, p. 241) expõe algumas considerações importantes sobre o aluno compreende os conceitos históricos e estabelece relações com sua vivência:

Assim, os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiência. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento é considerado mais elaborado do que aquele que assenta em generalizações estereotipadas, desprovidas de compreensão do sentido humano do passado.

Os dados tabulados e selecionados como amostras na presente pesquisa puderam demonstrar, mesmo que de forma não aprofundada, uma pequena noção de como o aluno pensa o tempo, seja ele cronológico, pessoal ou histórico. Ao “ouvir” as respostas dadas pelos alunos, para questões que adultos poderiam tê-las como de fácil compreensão, foi possível notar certa dificuldade destes alunos em responder por exemplo, questões referentes a duração do tempo. “Visualizar” o tempo, ou mesmo tentar “concretiza-lo” através da linha do tempo, foi uma tentativa de fazer com que o processo de entendimento sobre o tempo e o pensar historicamente, ficassem de visíveis ou palpáveis para a análise da pesquisa.



Tendo em vista a análise dos dados recolhidos nas respostas dos alunos, é possível considerar a urgência na reflexão sobre os desafios que o professor enfrenta ao ensinar história e as superações que envolvem o ensino e a aprendizagem de noções sobre o tempo histórico. É primordial considerar a vivência do aluno e toda sua carga de noções temporais que já traz ao chegar no 6º ano do ensino fundamental

Como afirma Cainelli (2008, p. 99) o desenvolvimento do pensamento histórico se articula com o modo de pensar de cada criança a partir daquilo que lhe é significativo. Portanto, é fundamental evocar a experiência de vida do aluno para o contexto do ensino de História, fazendo com que ele perceba e tome consciência da historicidade de sua própria vivência, e por consequência, avance cada vez mais no entendimento do processo de formação de sua própria identidade, tanto individual quanto coletiva.

Referências:

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. **Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade.** Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, núm. 1, 2001, pp. 239-261. Universidade do Minho. Braga, Portugal

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo Histórico nas primeiras séries do ensino Fundamental. In: **Anais da 23ª Conferência anual da ANPED: GT 7 Ensino Fundamental.** Caxambu, 2000. p. 1-13.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. –Brasília: MEC, 1997.

CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: Perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental.** Educar em Revista. Curitiba. Ed. UFPR 2006. p.57-72.

_____. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2005.

_____. TUMA, M. **História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em educação histórica.** HISTEDBR on-line, número 34, p. 211-222, 2009.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica.** Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984.

KARNAL, Leandro. **O Ensino de história.** São Paulo, Contexto, 2003.



LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em história.** In: BARCA, I. *Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

MIRANDA, Sonia Regina. **Reflexões sobre a compreensão (incompreensões) do Tempo na escola.** In: ZAMBONI, E. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003. p.173-204.

_____. **Sob o signo da memória.** Cultura escolar, saberes docentes e história ensinada. São Paulo: UNESP. 2007.

_____. **Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações:** desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. *Revista História Hoje*, v. 2, nº 4, p. 35-79 - 2013

OLIVEIRA, Sandra R. F. **Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2006.

OLIVEIRA, Sandra R.F. **O tempo, a criança e o ensino de História.** In: ZAMBONI, E. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003. p. 145-172.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica.

Diretrizes curriculares da Educação Básica: História. Curitiba: SEED, 2008.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança.** Rio de Janeiro: Record, 1975.

REIS, José Carlos. **Teoria & história: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. **Concepções de tempo e ensino de história.** *História & Ensino*, v. 14, p. 53-70, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Construindo conceitos no ensino de história: a captura lógica da realidade social.** *História & Ensino*, v. 5, 2012. p.147-164

_____. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história.** *Cad. Cedes*, v. 25, n. 67, p. 297-308, 2005.



SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SIMAN, Lana Mara de Castro; COELHO, Araci Rodrigues. **O Papel da Mediação na Construção de Conceitos Históricos**. Educação & Realidade, v. 40, n. 2, 2015.

_____. **A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e Aprendizagem**. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (orgs). Quanto tempo o tempo tem! Campinas: Alínea, 2003.

TUMA, Magda Madalena; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA Sandra Regina Ferreira de. **Os Deslocamentos Temporais e a Aprendizagem da História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Cadernos CEDES, v. 30, n. 82, 2010. p. 355-367.

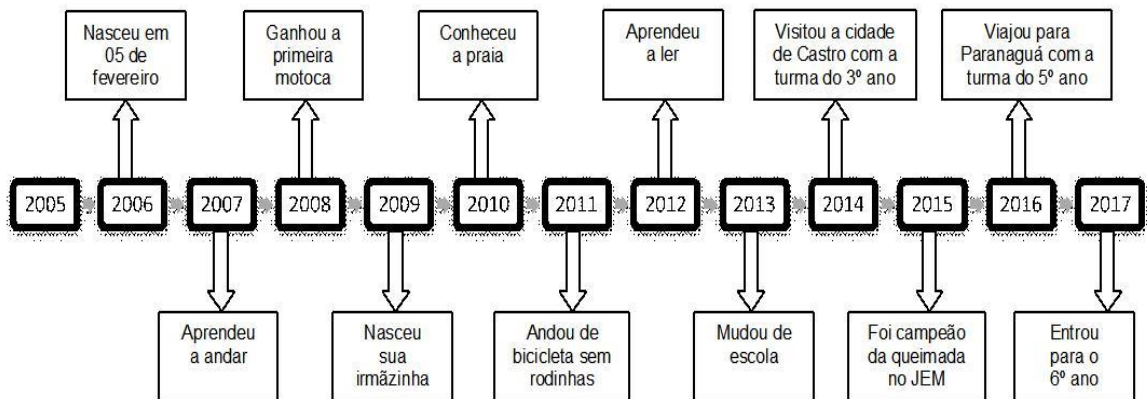
ZARBATO, Jaqueline A. M. **Os usos dos conceitos históricos pelas professoras das séries iniciais**. Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Florianópolis. Abril/2011.

_____. **Ensino de História, Formação Docente e Saber Histórico Escolar: Reflexões sobre a Educação Histórica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Territórios E Fronteiras, V. 8, N. 1, 2015.

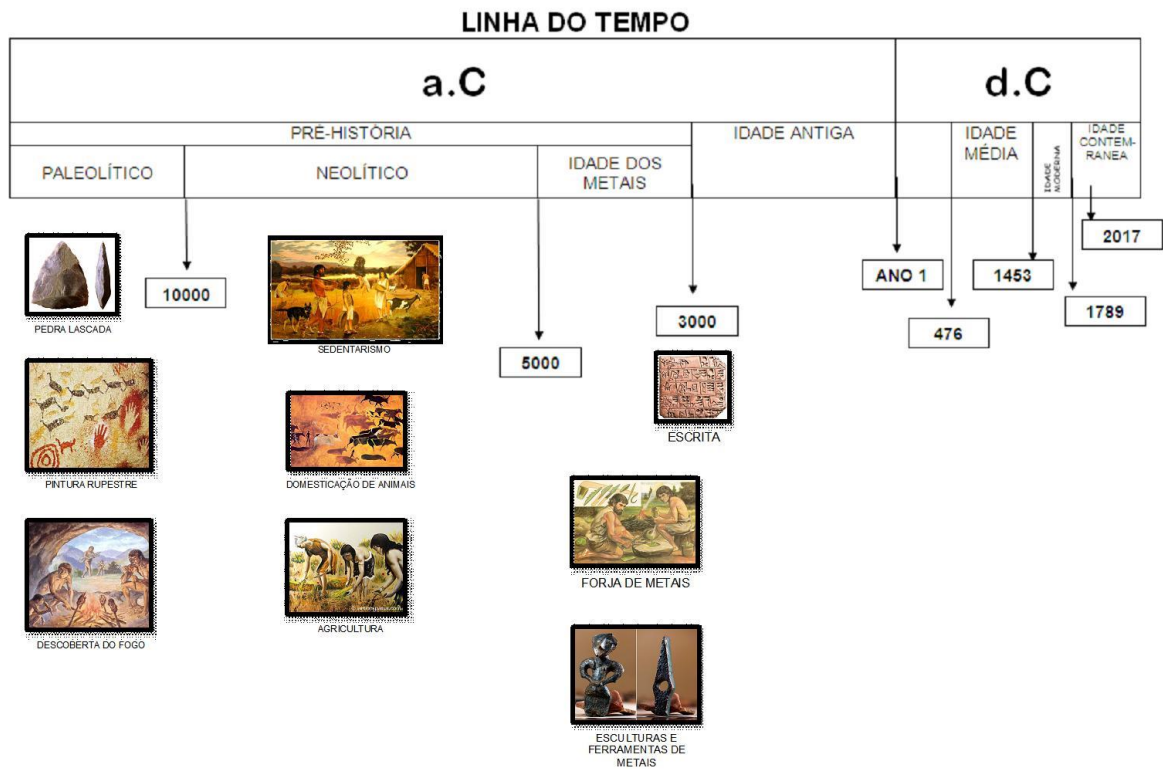
TELLES, Michele Rotta. **Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas ideias sobre história e ensino de história**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: 2015.

ANEXO 1: Linha do tempo pessoal

Minha linha do tempo



ANEXO 2: linha do tempo “divisão da História”





ANEXO 3: questionário

QUESTÕES SOBRE A LINHA DO TEMPO

1. Observe as duas linhas do tempo e responda as questões:

a) O que mostra a linha do tempo 1?

b) O que mostra a linha do tempo 2?

c) O que as linhas têm de semelhante?

d) O que as linhas têm de diferente?

e) Você sentiu dificuldade em compreender alguma delas? Qual? Se sim, justifique.

2. Sobre a linha 1, marque o que considerar correto:

- () Esse aluno do 6º ano completará 11 anos em 2017.
 () Ela mostra fatos principais da vida de um menino, ano a ano.
 () Esse aluno aprendeu a ler no 1º ano.
 () Ela conta a história de sua cidade.
 () Ele viajou para Paranaguá antes de viajar para Castro.

3. Sobre a linha 2, marque o que considerar correto:

- () Ela mostra fatos importantes sobre a história da humanidade.
 () Ela mostra como a história da humanidade é dividida.
 () Ela mostra a história de um povo apenas.
 () Ela mostra a história de sua cidade.
 () Ela está representada em séculos e milênios.

4. Observando a linha 2, responda: é possível marcar nesta linha do tempo os seguintes fatos? Marque SIM ou NÃO e justifique sua resposta.

- “Descobrimto do Brasil” em 1500. (chegada dos portugueses)
 () Sim () Não

- Fundação da cidade de Ponta Grossa em 1823.
 () Sim () Não

- Data de seu nascimento.
 () Sim () Não

- Início do Novo Império Egípcio aproximadamente 1570 a.C.
 () Sim () Não



ENSINO DE HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES E CONCEPÇÕES DA INFÂNCIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS

Elaine Silveira Mello Silva¹

Rita de Cássia Grecco dos Santos²

Resumo:

A presente pesquisa tem por objetivo de estudo as representações das novas concepções sobre a infância nos livros didáticos do Ensino de História na atualidade, bem como verificar como essas impactam também as práticas pedagógicas na contemporaneidade. Para isso, analisaremos ilustrações dos livros didáticos de História utilizados nos Anos Iniciais em uma escola da rede pública da cidade de Rio Grande – RS. Entretanto, entendemos ser pertinente saber: Quais crianças mais aparecem nessas representações, às brancas ou as negras? E por quê? Quais são as orientações de atividades para essa temática em sala de aula? Na questão de gênero, aparecem mais meninos, ou mais meninas nas representações? Assim, buscaremos contribuir na problematização do tema infância, tomando a situação de uma necessidade de estudo pertinente para a cultura da infância, bem como conhecer os signos e significados que a sociedade está produzindo e refletir quanto a esta questão de cunho científico e pedagógico. Ainda, apresentar um panorama das representações da infância nos livros didáticos de História dos Anos Iniciais e criar uma nova percepção da história social da infância. É com esse olhar que pretendo estudar a infância, buscando compreender como está sendo representada essa categoria neste tão importante veículo de comunicação, que é o livro didático na contemporaneidade. Assim, desconstruir falsos conceitos e construir novas representações, contribuir com a cultura e a história da criança nas atividades escolares.

Palavras-chave: Representações; Livro Didático; Ensino de História.

Introdução

Este texto é parte resultante da pesquisa que está sendo desenvolvida a partir do Projeto de Mestrado no Programa de Pós-graduação em História (Mestrado Profissional) – PPGH-FURG, com o principal objetivo de analisar as representações das novas concepções sobre a infância nos livros didáticos do Ensino de História na atualidade, bem como verificar como essas impactam também as práticas pedagógicas na contemporaneidade.

Sabemos que o estudo da infância e, sobretudo, no Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, é de fundamental importância para que se possa compreender melhor como se dá a relação da infância enquanto categoria social da criança com

¹ Mestranda em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande- PPGH/FURG. E-mail: elainesilveiramellosilva@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Instituto de Educação – IE e Professora e Orientadora do PPGH/FURG. E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br



a História ensinada, uma vez que, são duas categorias sociais que compreendem não só a cultura escolar, mas também uma relação dialética de aprendizagem social da criança. Pois durante a infância a criança desenvolve e se desenvolve com o aprendizado também de convivência na escola. Nos conteúdos a ela ensinados e também nas brincadeiras entre pares.

A infância enquanto categoria social da criança

Inicialmente, faz-se necessário refletirmos um pouco no que é ser criança, bem como o que é infância. Muitos estudiosos falam que ser criança é muito mais do que ter pouca idade, é não ter medo de errar, não ter medo de falar o que pensa, nem tão pouco se importar para com o que os outros pensam sobre ela, nem mesmo quando lhes são observadas, ao fazer uma travessura. Assim, o que é infância? Dê acordo com Kohan:

A “infância” em qualquer das suas variedades históricas ou culturais, como categoria que exerce coerção ou que molda, é quando muito uma construção irregular ou cheia de brechas e não está à altura das sondagens, curiosidades e explorações infinitamente engenhosas e persistentes que caracterizam a atividade infantil (1999, p. 105 e 106).

Assim, entendemos que a infância é algo que foge ao nosso alcance, ela pode ser percebida como uma fase pela qual a criança passa, sem objeções ou sentidos estabelecidos. Sendo uma especificidade da criança e que dependendo da sua cultura ou classe social pode ser caracterizada em diferentes categorias. Mas, como bem diz Kohan, sobre a infância: “[...] é quando muito uma construção irregular ou cheia de brechas” (1999, p. 105.). E muitas vezes nessa irregularidade que estão os desafetos, os descuidos e as transgressões que propomos estudar.

Estudos de Maria Carmem Silveira Barbosa, na obra “A infância no Ensino Fundamental de 9 anos” nos mostra que no Brasil, infelizmente, as políticas públicas de apoio aos direitos das crianças ainda são ineficazes, em proporção ao grande aumento dos casos de práticas desrespeitosas contra a criança aparecem, em relação a falta de comprometimento e organização educacional. (BARBOSA: 2012). Deste modo, a escola fica com o papel de construir uma nova realidade social, bem como criar culturas de incentivo, nas quais proporcionem novas perspectivas, garantindo a criança o direito de estudar, brincar e se desenvolver culturalmente. O que é muito difícil diante desse cenário caótico de Estado, uma vez que nossos representantes procuram cuidar dos interesses pessoais ao invés de cuidar do todo.



De acordo com a Lei Nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, de 20 de dezembro de 1996, é estabelecido que toda a criança tem o direito a educação e é dever do Estado assegurar esse direito. Em seu Art 1º diz:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Para tanto, sabemos que os estudos de História na escola podem proporcionar à criança o desenvolvimento crítico, social e o saber tomar decisões em relação às suas escolhas no futuro. Além do conhecimento de outras culturas e outros povos, os quais contribuem nas diferentes linguagens cognitivas ajudando a criança, a construir sua própria história. Nessa perspectiva, Guimarães afirma que:

[...] um ensino de história que possibilite a compreensão do “eu”, a afirmação da personalidade, situando o indivíduo no espaço, no tempo, na sociedade em que vive como sujeito ativo, capaz de compreender, construir e transformar essa sociedade, o espaço, o conhecimento e a história (2003, p. 250).

É com esse olhar que pretendemos estudar a infância, buscando compreender como está sendo representada essa categoria neste tão importante veículo de comunicação, que é o livro didático na contemporaneidade. Entretanto, entendemos que estudar a infância é fator determinante para que possamos desconstruir falsos conceitos e construir novas representações, categorizando a infância de forma natural e que contribua com a cultura e a história da criança nas atividades escolares.

Algumas reflexões teóricas

As representações sociais são construídas de acordo com a cultura de cada lugar, ou em artefatos culturais, onde se constitui como espaço possuidor de cultura. Como por exemplo, podemos citar os livros didáticos nos quais são ricos em representações sociais e culturais, fotografias, prédios históricos, museus, bibliotecas e tantos outros. Entretanto, as representações também, podem possuir origem distintas e, classificatórias de acordo com a realidade cultural das pessoas que se inserem nesses espaços. Assim, a essas representações culturais nas quais se destina esse estudo:

Se faz pertinente saber: Quais crianças mais aparecem nessas representações, as brancas ou as negras? E por quê? Quais são as orientações de atividades para essa temática em sala de aula? Na questão de gênero, quais as representações que mais aparecem quando se direciona o olhar sobre a infância? Para isso, analisaremos ilustrações dos livros didáticos de História



utilizados nos Anos Iniciais em uma escola da rede pública da cidade de Rio Grande – RS. Nessa perspectiva e segundo Bittencourt:

[...] um estudo das ilustrações das diferentes épocas proporcionadas por livros didáticos produzidos em diferentes períodos pode se constituir em rico material didático de apoio, transformando o livro em documento de época e possibilitando, por intermédio do método do historiador, uma leitura crítica de imagens (2012, p. 86).

Assim, entendemos que estudar as ilustrações nos possibilita viajar por diferentes épocas, culturas e tempos, bem como construir vivências de aprendizagens por meio desta fonte, novos e ricos entendimentos, nos quais somente o método e o documento podem nos proporcionar. Nesse sentido, Ferro contribui quando diz que:

Partir da imagem, das imagens. Não buscar nelas somente ilustração, confirmação ou o desmentido do outro saber que é o da tradição escrita. Considerar as imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las (2010, p. 32).

Como sugere Ferro, não devemos nos deter simplesmente na imagem como elemento ilustrativo, mas ir além, buscar significado para o que ela quer nos dizer. Buscar conhecer o desconhecido e assim, construir significados com esse recurso imagético. Por esse viés, fazer transparecer a diversidade cultural da infância, bem como a especificidade da criança que nas mais simples e por vezes inocentes manifestações de criar e recriar produz sua própria cultura.

Estudos de Ariès (1914-1984), nos indicam que a infância ao longo da história social da criança não foi percebida tal como muitos de nós a concebemos, ou seja, o sentimento de infância não existia, somente a partir do século XIII é que se começou a ter um despertar desse sentimento, ainda muito tímido, sendo a criança notada pelos adultos mais no sentido de “entretenimento” do que pelo sentido de um ser que necessita de afeto e cuidados, devido a sua fragilidade e inocência.

Ainda nesse sentido, as representações da infância começaram a ter uma maior expressão a partir do século XVII, com o aparecimento dos retratos e, sem dúvida, com a arte iconográfica que representava a criança nas pinturas. Nas imagens da virgem Maria e do menino Jesus, por exemplo, as crianças são as que mais aparecem.

Ainda segundo Ariès: “Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição” (1984, p. 28). Podemos perceber que a história da arte e da iconografia foi essencial para a descoberta da infância, pois essa evolução se deu simultaneamente, ao se registrar as cenas de família, onde muitas vezes, as crianças eram representadas com características físicas mais de



adultos do que delas próprias, com o corpo, com musculatura desenvolvida como um adulto e com o rosto de criança, angelical. Essa era uma das representações comuns durante a Idade Média e que nos dá a percepção de ausência do sentimento de infância nesse período.

Percebe-se também, que não havia uma preocupação com a primeira educação que é dada no ambiente familiar, sendo esta delegada a outras pessoas. Nem mesmo com a educação destinada pelos mestres. Também em relação ao traje das crianças era o mesmo para meninos e meninas, as brincadeiras e todo o convívio social, inclusive nas quermesses, as crianças jogavam e se divertiam juntamente com os adultos.

Enfim, as relações cotidianas davam-se nos mesmos lugares para todos, sem a reserva de espaços destinados para as crianças. Assim, passou-se muito tempo para que essa realidade mudasse. Segundo o historiador Ariès, o [...] “sentimento de infância não é o mesmo que gostar das crianças, mas a consciência da particularidade infantil, essa singularidade que distingue a criança do adulto” [...]. Dessa forma, sendo a infância uma especificidade da criança que é vivenciada por toda pessoa, uma vez que, não existe adulto que não teve infância.

No entanto, com o advento da sociedade Moderna e, conseqüentemente, com o surgimento do sistema capitalista, essa condição de uma infância não percebida desaparece, ocupando a partir desse momento em diante uma preocupação ainda muito lenta em relação às especificidades e necessidades das crianças, sobretudo, com a educação institucionalizada e seus direitos perante o Estado. Assim, essa realidade perdurou por longos anos, até que de 1824 a 1969 com as constituições federais, algumas garantias em relação aos direitos das crianças foram se aprimorando, principalmente em relação à segurança e à educação.

Entretanto, como já manifestamos, nosso interesse se concentra em pesquisar essas representações buscando saber como está sendo representada a infância nos livros didáticos, no qual tem se configurado como um veículo de comunicação entre a criança e a educação escolarizada. Nesse sentido, e de acordo com Rüsen, “[...] sem existirem fontes não se pode reconhecer um passado que faça sentido como história” (2010, p. 32). Dessa forma, utilizaremos essa fonte para compreender como se estabelece essa proposta nos livros didáticos e como são tratadas as questões de etnia, gênero, classe social e cultura infantil. E como esses elementos impactam as práticas pedagógicas no Ensino de História. Concordamos com Faria, quando afirma que:

[...] se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse da sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e



dimensiona a narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança (2004, p. 16).

Pensando ainda na relevância que tem essa temática, procuramos saber, como a categoria infância atinge as esferas sociais nas representações dos livros didáticos de História. Se condiz com a realidade atual, como os organizadores do livro didático percebem a infância na contemporaneidade, diante da seleção das ilustrações que fazem para esse recurso didático. Entendemos que essa pesquisa pode construir novos significados e desconstruir os que conferem. Quanto à pesquisa qualitativa, Moraes nos diz que:

Esta pode ser entendida como um processo de desconstrução, seguida de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados (2007, p. 87).

Assim produzindo para o público de leitores e leitoras, novos conceitos da infância, como novas formas de ver e representar a infância na contemporaneidade. E como essas representações nos livros didáticos de História podem contribuir para que a infância enquanto categoria social seja pensada de forma a atingir as políticas públicas para uma educação de qualidade.

Nesse sentido, pretendemos analisar as representações da infância através das ilustrações imagéticas apresentadas nos livros didáticos, construindo significados e desconstruindo conceitos até então estabelecidos, pois entendemos que a temática é relevante para o conhecimento científico, pedagógico e cultural. Buscamos assim:

- Contribuir na problematização do tema infância, tomando a situação de uma necessidade de estudo pertinente para a cultura da infância, bem como conhecer os signos e significados que a sociedade está produzindo e refletir quanto a esta questão de cunho científico e pedagógico.
- Apresentar um panorama das representações da infância nos livros didáticos de História dos Anos Iniciais e criar uma nova percepção da história social da infância.
- Pesquisar como os livros didáticos estão relacionando a infância com o ensino de História.

Sabemos que a história como ciência, se fundamenta em distintas vertentes teóricas e metodológicas, que se caracterizam por defender sua ideologia, bem como mostrar através da pesquisa a razão de sua existência. Entretanto, nossa proposta de estudo fundamenta-se na Teoria da Consciência Histórica, proposta por Rüsen e também defendida por Cerri. Para esse autor, em sua obra “Ensino de História e Consciência Histórica” (RÜSEN, 2010), ele se refere



à importância que tem a consciência histórica, não como um tempo distante, ou que fique apenas na memória, mas para o tempo presente, o hoje em projeto para o futuro.

Assim ele diz: “A consciência histórica, entretanto, não se resume ao passado e à memória, mas às projeções que fazemos para o nosso futuro” (CERRI, 2011, p. 15). Todavia, é para o futuro que devemos pensar planejar e porque também não, sonhar, pois é através dos sonhos que se dão os mais belos projetos. Nesse viés que se dá a ligação da consciência histórica e o Ensino de História, pois é através dele (ensino) que podemos acreditar e oportunizar aos discentes por meio dos conteúdos uma nova forma de pensar, desenvolvendo a consciência histórica.

Questões metodológicas

Com estas questões apontadas, pretendemos balizar as reflexões no percurso de construção deste trabalho. De forma geral, são elas que permeiam a questão chave que havíamos expressado nos parágrafos anteriores. Essa pesquisa tem como enfoque metodológico a pesquisa qualitativa e será desenvolvida em quatro momentos: 1) revisão bibliográfica; 2) Análise de conteúdo e reflexões sobre as representações nos livros didáticos dos Anos Iniciais; 3) Entrevista com professores dos Anos Iniciais, para saber como essas representações impactam as práticas pedagógicas do ensino de História; 4) Considerações finais.

A análise de conteúdo e a elaboração das reflexões nos auxiliam sendo um recurso metodológico pertinente para esta investigação. No que tange ao levantamento bibliográfico, levamos em consideração algumas obras acadêmicas que versam sobre o tema aqui proposto, bem como outras leituras pertinentes ao tema, entre outras possibilidades que possam surgir no decorrer do trabalho.

Após essas leituras pretendemos começar dialogando, ao tempo que iremos construindo e desconstruindo alguns conceitos já estabelecidos, nos quais não podemos negar que também foram e são edificantes para a história social da criança. Porém, sempre com o objetivo de descortinar o velho e buscar o novo na historiografia.

Algumas considerações

Como havíamos anunciado, esta pesquisa está na fase inicial e ainda não possui resultados conclusivos para serem colocados no momento desta escrita. No entanto,



pretendemos na continuidade desta pesquisa fazer notáveis novas descobertas e assim, trazer a público preliminares dos resultados que poderão surgir no decorrer desses dois anos de estudos.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ed. reimp. Trad. Dora Flaksman.- Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012. – (Repensando o Ensino).

BRASIL, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação** - materiais, práticas E representações (Portugal e Brasil) Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Trad. Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, XXII, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

OMAR KOHAN, David Kennedy (orgs). Filosofia e Infância: **pontos de encontro**. In Filosofia e Infância: **possibilidade de um encontro**. Petrópolis: Vozes, 1999. (Série filosofia e crianças; v.3)

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história - fundamentos da ciência histórica. 1reimp. Trad. Estevão Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2010.



Os diálogos e reflexões infantis acerca do ensino de História nos Anos Iniciais: um estudo de caso da Rede Salesiana em Rio Grande/RS

1-Fabíola Delsale Diniz Guerreiro

fabioladiniz@yahoo.com.br

2-Adriana Kivanski de Senna

akivanski@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como tema central o Ensino de História sob a ótica infantil nos Anos Iniciais, tendo como principal questionamento identificar como crianças do 5º ano do Colégio Liceu Salesiano Leão XIII (Rio Grande/RS) se apropriam dos conhecimentos históricos desenvolvidos nas aulas de Ciências Humanas e da Natureza (essa aula é composta pelas disciplinas de História, Geografia e Ciências). Cabe destacar que se trata de uma turma de unidocência. A pesquisa busca investigar como as crianças desta escola são levadas a desenvolver uma consciência histórica através do trabalho realizado com elas. A turma do 5º ano dos Anos Iniciais foi a escolhida para a pesquisa. Esta turma é a última dos Anos Iniciais e, muito se afirma que crianças na idade das que estão nela (10 anos), têm dificuldades de aprendizagem da história devido a, durações e simultaneidade dos acontecimentos. Autores como Sole (2004), argumentam que crianças de qualquer idade já dispõem de um conceito de causalidade. Alguns objetivos específicos foram traçados para a pesquisa, como: ouvir dos alunos suas opiniões e impressões sobre as aulas que abordam o ensino de história; analisar as estratégias desenvolvidas e artefatos utilizados pelos docentes para que as aulas sejam desenvolvidas e o conhecimento histórico constituído e interpretar as narrativas dos alunos sobre o conhecimento histórico. O foco da pesquisa é com os alunos, porém a prática docente, também será analisada, pois o saber histórico necessita ser construído pelo professor de História junto a eles. O conceito utilizado na pesquisa será referente à Consciência Histórica e a História Oral enquanto método será o procedimento realizado com as turmas na pesquisa em questão.

Palavras-Chaves: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, ENSINO DE HISTÓRIA, CRIANÇAS.

1 - CARACTERIZANDO A PROPOSTA

O tema central do trabalho de Pesquisa é: o Ensino de História sob a ótica infantil nos Anos Iniciais, pois sendo o Ensino de História fundamental para que as crianças desde a mais tenra idade aprendam a valorizar sua própria história, significando o passado e assim, podendo resignificar o seu presente, o que elas sentem ao construírem o conhecimento sobre História? De que forma elas aprendem História? Como as crianças se apropriam do conhecimento histórico durante as abordagens sobre História?



Rüsen (1987) nos coloca que um dos princípios constitutivos da Didática da História é o de ordem teórica, ou seja, diz respeito às orientações e discussões sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de história e envolve questões como “para que serve ensinar a história?”, “por que trabalhar história na escola?” e “que significado tem a história para alunos e professores?”, ou seja, a proposta de pesquisa traz à tona questões idênticas as do autor, a qual coloca como problema principal a visão que as crianças têm acerca do Ensino de História.

O Ensino de História quando tem a preocupação por parte do corpo docente de resignificar o sentido de experiências individuais e coletivas através do estudo histórico da vida de homens e mulheres, consegue contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas de seus alunos. É nesse sentido que a pesquisa torna-se relevante ao tentar interpretar como as crianças percebem esse trabalho, de que forma elas constituem uma consciência histórica do que é ensinado nas aulas. A percepção infantil sobre o trabalho da História dentro da escola Salesiano nas turmas de 5º ano será o objeto desta pesquisa no sentido de se repensar quais os significados que ela tem no cotidiano dos alunos dos Anos Iniciais.

2 - A CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS E SUAS IMPLICAÇÕES

O estudo da disciplina de História desencadeia uma série de saberes históricos que ao serem compreendidos pelos alunos a partir de suas próprias representações e vivências, podem ser fonte de favorecimento à formação de cidadãos com formas de participação social e política que possibilite o discernimento entre os limites e possibilidades na atuação da transformação da realidade histórica vivida.

Cruz (2003) nos coloca que:

Estudar História e Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental resulta em uma grande contribuição social. O ensino da História e da Geografia pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de maneira consciente e propositiva (CRUZ, 2003, p.2).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997), os conteúdos para os Anos Iniciais devem contemplar o trabalho a partir da história de vida das crianças, no seu tempo e espaço específicos. Nesse processo, o professor precisa ser um facilitador neste movimento de compreensão que passará a existir no mundo das crianças, pois ele trazendo todo um conhecimento histórico, precisa fazer com que os alunos reflitam e relacionem criticamente, de forma lúdica e prazerosa sobre todo um contexto que vivemos e que tem toda uma história por trás.



A questão da formação da identidade dos alunos nos Anos Iniciais está muito relacionada ao ensino da História quando, nos próprios PCNs diz:

A opção de se introduzir o ensino de História desde os primeiros ciclos do ensino fundamental explicita uma necessidade presente na sociedade brasileira e acompanha o movimento existente em algumas propostas curriculares elaboradas pelos estados. (...) A demanda pela história deve ser entendida como uma questão da sociedade brasileira, ao conquistar a cidadania, assume seu direito de lugar e voz, e busca no conhecimento de sua História o espaço de construção de sua identidade. (BRASIL, 1997, p.4-5)

O aluno precisa ser incentivado a se conhecer e reconhecer-se dentro do grupo que está inserido, na sociedade em que está vivendo, pois assumindo sua identidade terá condições de interferir, posicionar-se, atuar de maneira crítica diante de situações que ocorram e que, remetam imediatamente àquele conhecimento construído no ambiente institucional. Assim, Terra e Freitas (2004) apontam que os professores de História:

Provocam reflexões sobre como o presente mantém relações com outros tempos, inserindo-se em uma extensão temporal, que inclui o passado, o presente e o futuro; ajudam a analisar os limites e as possibilidades das ações de pessoas, grupos e classes no sentido de transformar realidades ou consolidá-las; colaboram para expor relações entre acontecimentos que ocorrem em diferentes tempos e localidades; auxiliam a entender o que há de comum ou de diferente no ponto de vista, nas culturas, nas formas de ver o mundo e nos interesses de grupos, classes ou envolvimento político; enfim, são questões mais comprometidas em formar pessoas para analisar, enfrentar e agir no mundo (TERRA e FREITAS, 2004, p.7).

Dessa forma, professores e alunos envolvem-se com o processo de ensinar-aprender de modo muito mais efetivo e dinâmico.

Contextualizar a História, evitando erros nas datas dos acontecimentos, sobre personagens históricos e, costumes de outras épocas, é uma necessidade básica e pontual, pois como nos coloca Cainelli e Schmidt (2009):

Desenvolver no aluno a capacidade de interessar-se por outras sociedades é uma forma de sensibilizá-lo para as diferenças e evitar os inúmeros anacronismos que podem ser criados pelas ligações equivocadas entre o passado e o presente. Essa conscientização é um meio de aprender a contextualizar determinadas situações da História e evitar analogias duvidosas. Em uma perspectiva mais geral, trata-se de desenvolver a compreensão da alteridade, isto é, da empatia, do interesse e, ao mesmo tempo, de desenvolver o respeito por outros povos e outras civilizações, pois o interesse pelo outro é também uma forma de conhecer a si próprio (CAINELLI e SCHMIDT, 2009, p. 99).

O saber histórico necessita ser construído pelo professor de História junto aos seus alunos, pois a formação da consciência histórica dos homens possibilita a construção de identidades evidenciando o que já foi vivido e, fazendo-se assim a conexão necessária com o presente para que um entendimento significativo ocorra com o objetivo de que haja uma intervenção social e uma prática individual e coletiva na sociedade.



Fonseca, (2003, p. 89) alerta que é preciso pensar o ensino de história como “fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora:”

(...) o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2003, p. 71).

O aluno precisa ser reconhecido como um todo e que, mesmo fazendo parte de uma história atual teve, através de seus antepassados, uma história, que faz com ele viva de tal forma em seu tempo presente.

Na prática pedagógica docente é preciso que seja realizada uma intervenção onde se eduque, forme e emancipe cidadãos com um saber histórico que através, principalmente de uma relação interativa e dialógica, direcione o aluno a problematizar fatos e adquirir a percepção de sua atuação em uma sociedade de construção coletiva. Deste modo, Zamboni (1993) considera que:

O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente, em sua formação intelectual e social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertença (ZAMBONI, 1993, p.7).

No momento em que o aluno consegue situar-se no processo do tempo, através da reflexão e da auto-reflexão, como nos coloca Jörn Rüsen, ele consegue adquirir uma consciência histórica, enxergando-se como uma agente histórico capaz de transformar, intervir, modificar a sociedade.

O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorar-se dele de tal forma que possa realizar as intenções do seu agir. (RÜSEN, 2010, p.58)

Cainelli e Schmidt (2009) apontam algumas pistas de como trabalhar noções temporais com as crianças:

Com os alunos dos anos iniciais, por exemplo, atividades de observação de dois objetos iguais, de épocas diferentes, podem ser úteis para desenvolver essas noções. Outras atividades, como trabalho com imagens (fotos e gravuras de época), ordenação de fatos da vida cotidiana e narração de histórias contadas por alguém, também podem ajudar esses alunos a se situarem em tempos mais distantes daquele de sua experiência pessoal e a localizarem os fatos históricos (CAINELLI e SCHMIDT, 2009, p. 100).

Isabel Barca assinala para a necessidade do professor em ser um investigador social, devendo estar atento aos saberes dos seus alunos, e problematizando seu próprio pensamento e ação (BARCA, 2008, p.31). Essa postura contribui para (re)significar a atuação do professor na



sala de aula, uma vez que este é efetivamente um agente educativo organizador de atividades desafiadoras.

O artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB coloca o ensino fundamental obrigatório, objetivando a formação básica do cidadão, mediante: o *desenvolvimento da capacidade de aprender*, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; **a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade**; o *desenvolvimento da capacidade de aprendizagem*, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores e o *fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância* recíproca em que se assenta a vida social, sendo assim, o Ensino de História nos Anos Iniciais necessita buscar o rompimento com o tradicionalismo desenvolvendo uma abordagem historiográfica baseada em uma temática ligada à história social, cultural e do cotidiano. Isto tende a possibilitar uma visão mais abrangente do contexto histórico.

O verdadeiro sentido é fazer aparecer protagonistas na História que antes permaneciam anônimos, de fato pretende-se com isso valorizar o homem e mostrar que este é agente atuante na formação de sua história e da sociedade em que se encontra inserido.

3 - O TRABALHO COM O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O conceito utilizado na pesquisa em questão será referente à **Consciência Histórica**. Jörn Rüsen e Agnes Heller concebem a Consciência Histórica enquanto um fenômeno necessariamente humano, cuja operação mental articula passado, presente e futuro como forma de orientação e compreensão das experiências vividas pelo homem no tempo, no espaço, nas diversas circunstâncias da vida prática cotidiana.

Rüsen nos diz que, deve haver uma intencionalidade do agir no tempo, afinal os seres humanos só podem agir no mundo se o interpretarem e interpretarem a si mesmos de acordo com suas intenções (CERRI, 2011, p. 28).

Neste contexto o conceito sobre Consciência histórica será utilizada na pesquisa para que através da História Oral realizada com as crianças, se possa perceber se está ocorrendo uma representação social que uma coletividade deve adquirir advinda de seu desenvolvimento no espaço e no tempo.

Desta forma, Barca em paralelo com as ideias de Rüsen nos chama a atenção para que a consciência histórica não deva ser entendida apenas como um “simples conhecimento do



passado”, mas antes de tudo como um “meio de entender o presente e antecipar o futuro”. Ela é, de forma sucinta, um “conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana”. (BARCA, 2010, p. 36-37).

Pensar historicamente é um fenômeno cotidiano e inerente à condição humana e é na intencionalidade da vida prática dos homens que a consciência histórica ocorre. Apresenta-se como uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história.

Para Rüsen consciência histórica é:

(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo RUSEN, 2010, p. 57).

4 – UTILIZANDO A HISTÓRIA ORAL

A metodologia utilizada na pesquisa será a Pesquisa Qualitativa, a qual considera que há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, tendo dessa forma que haver a interpretação de fenômenos e a atribuição de significados ao que está sendo pesquisado. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave para nesse tipo de pesquisa. Conforme André (2008), as pesquisas que se baseiam em abordagens qualitativas se fundamentam numa perspectiva de valorização do papel ativo dos sujeitos em todo e qualquer processo de produção do conhecimento e tem por pressuposto que a realidade é sempre uma construção social. Segundo a autora, para tal abordagem, “[...] o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores” (André, 2008, p. 47).

A **HISTÓRIA ORAL** enquanto método e possibilidade teórica será o procedimento realizado com as turmas de 5º ano do Colégio Salesiano para a pesquisa em questão, pois conforme Matos e Senna (2011):

Como procedimento metodológico, a história oral busca registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos (MATOS e SENNA, 2011, p. 97).



A História Oral foi o método escolhido para esta pesquisa, pois ela apresenta-se como a metodologia que mais se aproxima com o presente, dependendo da memória “viva” dos alunos para que sejam revividas suas impressões, lembranças, aprendizados e sentimentos em relação ao ensino de História.

Para Alberti (1990), a História Oral pode ser entendida como:

um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc (ALBERTI, 1990, p. 52).

Matos e Senna (2011) nos dizem que “A História Oral, enquanto método e prática do campo de conhecimento histórico reconhece que as trajetórias dos indivíduos e dos grupos merecem ser ouvidas, também as especificidades de cada sociedade devem ser conhecidas e respeitadas”, ou seja, dando voz aos alunos escolhidos para a pesquisa, conseguiremos perceber quais os caminhos que estão sendo proporcionados e aproveitados por eles para que as suas consciências históricas sejam desenvolvidas.

Lozano (1998) complementa as afirmações sobre a Metodologia da História Oral dizendo que:

Eu partiria da ideia de que a “história oral” é mais do que uma decisão técnica ou de procedimento; que não é a depuração técnica da entrevista gravada; nem pretende exclusivamente formar arquivo orais; tampouco é apenas um roteiro para o processo detalhado e preciso de transcrição da oralidade, nem abandona a análise à iniciativa dos historiadores do futuro. Diria que é antes um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações *qualitativas* de processos histórico-sociais (LOZANO, 1998, p.16).

É importante também registrar que será realizado um **Estudo de Caso** de duas turmas específicas de um colégio da Rede Salesiana de Escolas da cidade de Rio Grande, por isso cito Godoy (1995, p.25) que confirma a característica dessa técnica dizendo que “o estudo de caso visa ao exame de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação particular”.

Com a metodologia da História Oral, ouviremos dos alunos das turmas de 5º ano da Escola Salesiano, depoimentos e relatos que nenhum outro documento conseguiria nos fornecer, pois esses alunos se utilizarão de suas memórias mais recentes para nos contar e, após interpretarmos, saberemos como suas consciências históricas estão sendo constituídas.

5 - REFERÊNCIAS



ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2008.

BARCA, I. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In. OLIVEIRA, M. M. D. de. et. al. **Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal, EDUFRN, 2008.

BARCA, I. MARTINS, E. R. SCHMIDT, M. A. (orgs). **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Brasília, DF, 1996

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAINELLI, M. e SCHMIDT, M. A. **Ensinar história**. 2ªed. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção pensamento e ação na sala de aula).

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Ed FGV, 2011.

CRUZ, G. T. D. **Fundamentos teóricos das ciências humanas: história**. Curitiba: IESDE, 2003.

FONSECA, S. G.. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

GODOY, A S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, mar/abril. 1995.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. AMADO, J e FERREIRA M. M., coordenadoras. In: **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998. 304p.

MATOS, J. S. e SENNA, A. K. História Oral como fonte: problemas e métodos. **Historiae**, Rio Grande, v.2, n.1, 2011.



RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** 1ª reimpressão. Brasília: Ed. UNB, 2010.

RÜSEN, J. The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. **History and Theory**, Middletown, v. 26, n. 3, p. 275-286, 1987.

SOLE, M. G. P. S. Contributos do uso das lendas para a compreensão histórica: da teoria a prática. In: MELLO, M. do C.; LOPES, J. M. (Orgs.). **Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos.** *Actas do I Encontro Sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis.* Portugal; Universidade do Minho, p. 99-130, 2004.

TERRA, A. e FREITAS, D. **Referencial curricular de história da fundação bradesco.** São Paulo. Dez/2004, p. 2-12.

ZAMBONI, E. **O ensino de história e a construção da identidade.** São Paulo: SEE/Cenp, 1993.



O uso de sambas-enredo nas aulas de História: uma proposta metodológica

Fabiolla Falconi Vieira¹

Na história, “tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira” (CERTEAU, 1982, p. 72). Pensando como Certeau, o primeiro trabalho do historiador é reunir suas fontes. Esse ato, por si só, já constitui uma escolha, que não se dá aleatoriamente sem a interferência do próprio historiador. Toda fonte selecionada vai corresponder ao interesse do historiador, no momento em que a escolhe, além, é claro, de representar o interesse de quem a produziu e de quem a guardou para a posteridade. Nesse sentido, as fontes selecionadas para este trabalho também têm sua intencionalidade. Meu interesse pelo samba-enredo e pelas escolas de samba vai além do mero papel de espectadora e ouvinte de sambas. Frequento a Escola de Samba *Os Protegidos da Princesa*, de Florianópolis-SC, desde 2009, um ano antes de meu ingresso na docência. Entrei na escola de samba como ritmista da bateria e, desde então, passei a incorporar outros segmentos da escola. Tenho uma afinidade muito grande com a escola e com o universo do carnaval, principalmente com os sambas-enredo. Sou de fato uma apaixonada pelo carnaval e por seu universo musical, o que me levou a prestar mais atenção nos sambas-enredo e em suas letras com temas históricos, e pensar na possibilidade de utilizá-los em sala de aula.

Sempre que decidimos utilizar uma fonte história sabemos que é necessário fazer um recorte temporal e uma escolha temática em relação ao que se pretende questionar nas fontes, e neste trabalho não foi diferente. Para essa proposta de pesquisa, desenvolvida durante meu percurso no ProfHistória, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, escolhi trabalhar com sambas produzidos no ano de 2012, por duas das escolas mais antigas de Florianópolis, *a Protegidos da Princesa* e *a Embaixada Copa Lord*. Além de perceber uma proximidade na maioria de seus sambas com temas históricos, a escolha buscou contemplar um universo histórico mais próximo aos alunos de Florianópolis. No primeiro caso, uma escolha de

¹ Possui título de Mestra em Ensino de História pela Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC (2016), e graduação em História, pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (2010). Atualmente leciona como Professora de História, no Ensino Fundamental e Médio, em caráter temporário, pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Nas áreas da pesquisa atua principalmente nos seguintes temas: Experiências, Subjetividades, Ensino de História e Cultura Popular. Link Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/7850508865198949>.



abrangência macro-histórica, tratando da história de Santa Catarina, ao tratar da Guerra do Contestado, e no segundo caso, uma escolha de abrangência micro-histórica que retrata a história de Florianópolis, ao tratar da rua Felipe Schmidt e sua interação com a cidade. Em 2012 comemorou-se o centenário do conflito de Irani, importante batalha ocorrida na Guerra do Contestado, por isso a escolha do tema pela escola de samba *Os Protegidos da Princesa*. No samba apresentado pela escola, não somente o conflito de Irani é trabalhado, mas todo o processo relativo a guerra em si, a subjetividade das relações religiosas envolvidas no conflito e a referência a uma identidade do povo catarinense. Nesse mesmo ano, a Escola *Copa Lord* decidiu trabalhar com o tema acerca de uma das mais famosas ruas de Florianópolis, a Felipe Schmidt, retratando sua transformação urbana e os acontecimentos considerados importantes para a cidade que estavam, de alguma forma, atrelados à região onde a rua se situa. Além disso, o samba também reforça alguns aspectos da identidade construída mais recentemente acerca de Florianópolis como capital catarinense e “Ilha da Magia”.

Observam-se, nos sambas dessas agremiações, narrativas históricas construídas pelas próprias escolas por meio de um enredo criado por pessoas designadas para esse objetivo. Para a construção dos enredos, são realizadas pesquisas que constroem uma narrativa possível de ser apresentada em um desfile através da plasticidade definida para a representação do samba na avenida, que deve seguir o enredo apresentado pela escola. Na construção desse enredo, podem participar pessoas ligadas à escola ou não. Por exemplo, o enredo da escola *Os Protegidos da Princesa* foi feito pela pesquisadora autônoma Marta Gonzaga, que após anos recolhendo recortes de jornais e informações acerca da Guerra do Contestado, compartilhou com a escola sua pesquisa e escreveu o enredo possível de ir para a avenida. No caso da *Embaixada Copa Lord*, o enredo foi apresentado por um integrante da escola conhecido como Edu Aguiar, que já fez parte de sua diretoria, é compositor de sambas e criou diversos enredos já utilizados pela escola.

Partindo dessas narrativas históricas, presentes em diversos sambas-enredo, fiz alguns usos desse gênero musical em sala de aula, ao longo do período em que tenho lecionado. Normalmente, eu escolhia um samba que tratava de um tema histórico com o qual eu já estivesse trabalhando em sala de aula. Levava para os alunos ouvirem, sem ter a letra em mãos, e questionava-os acerca do que ouviam, do que o samba falava, se eles conseguiam pensar em algo que estudamos. Em seguida, entregava a letra do samba, e íamos explorando a narrativa proposta na música por meio de perguntas, tais como: Quais palavras não conhecemos? O que o samba diz? É possível contar uma história por meio de um samba, sobre o que? Porém, desde



que ingressei no ProfHistória, meus questionamentos sobre a utilização dos sambas foram aumentando devido às discussões acerca do ensino de história apresentadas no curso. Conforme fui adquirindo experiência na docência, fui modificando a forma de trabalhar com sambas-enredo, e a minha trajetória no mestrado possibilitou, além do estudo de outras teorias e a troca de experiência com outros colegas, também professores, a reformulação total das metodologias utilizadas anteriormente. Assim, a proposta que apresento neste trabalho é uma metodologia de ensino de história com os sambas-enredo que pode ser utilizada para diversas faixas etárias da educação básica, levando em conta o que a legislação vigente, sobre essas séries, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, e o Plano Nacional da Educação – PNE nos colocam. Essas leis trazem como fundamento maior o direito à educação e servem como um parâmetro nacional para a educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais colocam-nos que o ensino fundamental deve ser constituído “pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes” (BRASIL, 2013, p. 132). Nesse sentido, a proposta metodológica que apresento visa aproximar os alunos de experiências culturais existentes em sua cidade ao mesmo tempo em que propõe que esse trabalho seja constituído por meio da pesquisa com fontes históricas.

Minha proposta avança em relação a trabalhos já existentes com sambas-enredo, pois na maioria das vezes, os professores e pesquisadores se propõem a trabalhar somente a letra do samba-enredo em sala de aula, para construção do conhecimento escolar. O que proponho é construir o conhecimento histórico escolar a partir da análise dos sambas-enredo. Porém, além de apresentar aos alunos letra e melodia – como alguns autores já vêm fazendo – apresento um conjunto de materiais didáticos composto por diversas fontes (sonora, escrita, iconográfica e oral) deixando o professor livre para ir além do proposto e integrar novas atividades e fontes ao material sugerido. Nesse percurso, o professor será o principal interlocutor, pois é ele que vai apresentar aos alunos os materiais que serão utilizados, assim como guiá-los na construção de reflexões acerca do material apresentado, cujo objetivo principal é estimular a construção de conhecimentos históricos em sala de aula. Os alunos, por sua vez, serão agentes dessa pesquisa ao poderem analisar diretamente as fontes; e, em diversos momentos, eles tornar-se-ão os interlocutores através das respostas que encontrarão no cruzamento das fontes a cada questão apresentada. Cada uma dessas fontes tem relevância nesse trabalho por, em conjunto, criarem a possibilidade de interpretação histórica acerca das escolas de samba, do momento de criação dos sambas (ou seja, 2012), e dos temas apresentados pelas escolas de samba. Para a construção



da metodologia de ensino levo em consideração que sambas são linguagens narrativas pautadas por um texto que é a sinopse do enredo, em que seu processo de concepção “envolve um constante diálogo com o texto fonte” para satisfazer com riqueza poética e melódica o tema do desfile (BARBOSA, 2008, p. 164). Também está imbricada de toda uma performatividade e plasticidade que lhe são próprias, e que apesar de não serem utilizadas neste trabalho como meio para a pesquisa em sala de aula, vale ressaltar que são aspectos que podem ser utilizados em um projeto futuro por meio do qual o professor de História pode criar um trabalho interdisciplinar em conjunto com as disciplinas de artes e português, dentre outras possibilidades.

No campo do ensino de História, tomo como aporte conceitual as concepções trabalhadas por Ana Maria Monteiro (2007), cujas pesquisas repensam os saberes que envolvem a construção do conhecimento escolar. Assim, a autora defende que “professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação”, e não são meramente reprodutores e assimiladores de conhecimento científico produzido pela academia (MONTEIRO, 2007, p. 82). É nesse sentido que esta pesquisa trabalha, reconhecendo que o ensino é uma via de mão dupla e na sala de aula não há uma simples reprodução dos conteúdos acadêmicos, mas um processo de construção de um conhecimento singular constituído a partir das finalidades específicas da sala de aula. Para tanto, toma como objeto de estudos e análises dois sambas-enredo produzidos em Florianópolis, com o intuito não só de aproximar os alunos de uma realidade mais próxima, como também de instigar a produção de conhecimento histórico escolar por meio de fontes palpáveis aos alunos e do incentivo à pesquisa histórica como princípio norteador do ensino. Assim, a proposta deste trabalho não é ser meramente uma reprodução do conhecimento acadêmico, mas sim propor a construção de um conhecimento histórico escolar através da análise de fontes históricas, utilizando recursos didáticos como a interpretação, problematização e construção de reflexões a partir dos materiais selecionados (textos, imagens, músicas etc.).

O uso dos sambas-enredo como fontes históricas

Este trabalho está ancorado no uso do documento em sala de aula, com uma visão crítica, como propõem Pereira e Seffner (2008), contribuindo para que o aluno compreenda os sentidos da história, percebendo-a como uma construção e não como detentora da verdade. Os sambas e as fontes, trabalhadas aqui em conjunto, são vestígios da história, possíveis de serem



utilizados em sala de aula na construção do conhecimento histórico escolar como nos propõe Ana Maria Monteiro (2007). Esse conhecimento, segundo a autora, se dá de diversas formas (aproximação aos alunos, compreensão por parte dos alunos, o trabalho com a memória etc.) e não está desvinculado dos saberes acadêmicos, na medida em que esses saberes também são referência para os saberes escolares. Porém, como afirma a autora, os saberes acadêmicos não são as únicas referências, pois o conhecimento escolar estabelece diálogo com diversos outros discursos e narrativas acerca do passado, que são veiculados nas escolas e nas relações dos sujeitos envolvidos no processo fora do espaço escolar. Nesse sentido, o uso dos sambas-enredo em sala de aula dialoga com a tese da autora, pois são aqueles constituídos de uma narrativa histórica, que não a acadêmica, mas que pode ser utilizada em sala de aula como fonte de pesquisa como meio de problematização de narrativas sobre o passado.

Le Goff (2003, p. 537), nos coloca que todo documento é uma construção histórica, feita por alguém, em algum momento, para ser deixado à posteridade. Portanto, pode-se concordar com Hermeto (2012), quando ela fala que, para Le Goff, “potencialmente, o documento seria toda e qualquer produção humana, já que todas informam sobre o modo de vida e a inserção social de quem as produziu” (p. 25). A autora ainda ressalta que devemos nos atentar para um elemento fundamental da definição de Le Goff: que para o narrador transformar uma produção cultural em “documento-monumento”, não basta ser crítico e problematizador, ele precisa ser histórico, ou seja, as perguntas lançadas para as fontes devem sempre informar sobre os homens e suas relações com o tempo (HERMETO, 2012, p. 26). Nesse sentido, a análise dos sambas-enredo partirá deste princípio: da relação entre homens e tempo. O samba foi produzido por compositores, dentro de uma escola de samba e para uma escola de samba, em determinado momento e contexto histórico. A partir disso, lançar-se-á um olhar crítico para as fontes, sabendo-se que todas as fontes históricas, utilizadas ou não pelos historiadores, são produtos do seu tempo e carregam uma intencionalidade na forma como foram preservadas.

Existem várias denominações do que seria o samba-enredo. Cada área, como a música, a linguística etc., possui uma definição específica. Na enciclopédia musical, a definição mais comum é esta que segue:

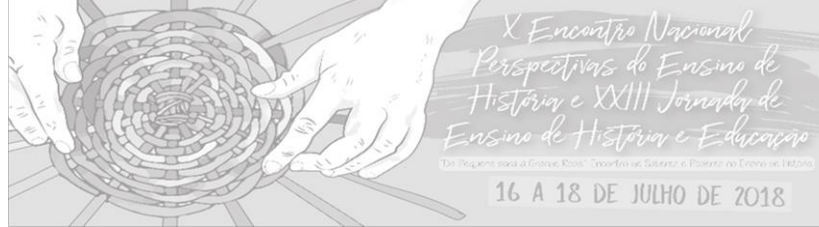
Samba-enredo: s.m. Modalidade de samba criado por compositores componentes de escolas de samba do Rio de Janeiro, a partir de inícios da década de 1930, cuja letra deve compreender o resumo poético do tema histórico, folclórico, literário, biográfico ou mesmo de criação livre, que for escolhido para enredo ou assunto da apresentação da escola de samba em seu desfile-espetáculo diante do público [...]. (ENCICLOPÉDIA DA MÚSICA BRASILEIRA, 2000, p. 215)



Assim, o samba-enredo é aquele criado pelos compositores de Escolas de Samba, a partir da década de 1930, no Rio de Janeiro. Porém, Bezerra (2010) acredita que essa definição é um pouco simplória em relação ao universo no qual o samba-enredo está inserido. O autor nos fala da complexidade que é a criação do samba-enredo, a partir da perspectiva musical, a qual abrange todo o universo carnavalesco, ou seja, o samba é gerado “a partir de um processo composicional que cumpre sua função maior ao compor um universo multi-artístico denominado por Desfile das Escolas de Samba no Brasil” (BEZERRA, 2010, p. 15). Nesse universo multiartístico de que fala o autor, o samba-enredo é marcado pela obrigatoriedade de apresentar um conteúdo verbal acerca da temática escolhida por cada agremiação. Dessa forma, o samba-enredo é uma composição, coletiva ou não, que envolve várias etapas atreladas à construção do desfile como um todo. Primeiramente, a escola de samba escolhe um tema específico para apresentar como desfile na avenida. Em seguida, ao menos como ocorre em Florianópolis, a sinopse do enredo é divulgada e os compositores que desejam fazer parte do concurso de samba-enredo podem iniciar a produção do seu samba. A partir da sinopse do enredo, os sambas são construídos pelos compositores, que geralmente participam do concurso de sambas-enredo promovido pela Escola. Quando um samba é escolhido pela agremiação, ele pode ou não sofrer algumas alterações de acordo com o desejo da escola. Após essa etapa, o samba está concluído e é realizada a sua gravação oficial. Para a metodologia em sala de aula é de suma importância que o samba-enredo seja considerado, através desse processo de construção, como um material de linguagem específica, que abarca todo esse universo carnavalesco, e que é produzido através do artifício linguístico da intertextualidade, defino por Barros e Fiorin (apud BARBOSA, 2009, p. 165) como “um processo de incorporação de um texto em outro, seja para produzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo”, como ocorre nos sambas-enredo, que incorpora no texto final do samba, tanto as pesquisas realizadas anteriormente, como a sequência narrativa que deve ser apresentada na avenida.

A metodologia de ensino de História com sambas-enredo: o trabalho com as fontes históricas em sala de aula.

Para a criação da metodologia de ensino, dialogo basicamente com os ensinamentos de Hermeto (2012) acerca do ensino da história através das canções populares brasileiras, ressaltando as especificidades presentes no samba-enredo. A autora destaca cinco dimensões importantes que devem ser consideradas ao analisar as canções populares. A primeira delas é a dimensão material, que se refere à relação entre o suporte em que se encontra a narrativa



histórica e o tipo de linguagem em que ela se encontra. No caso deste trabalho, o suporte seria o arquivo em mp3 e a linguagem específica de samba-enredo entre melodia/letra/ritmo, que devem ser analisados, buscando compreender como o autor utiliza o suporte para comunicar suas ideias (HERMETO, 2012, p. 144). Em segundo lugar, a dimensão descritiva, refere-se ao tema e ao objeto da narrativa, identificando o tema do texto e os processos históricos aos quais se refere, quem são os sujeitos da ação e em que tempo essa ação se deu, refletindo a composição letra/melodia (HERMETO, 2012, p. 145). Em terceiro lugar, a dimensão explicativa, que se refere à abordagem do tema na narrativa, ou seja, à compreensão de qual é o lugar social da produção do texto (autor, contexto, procedimentos metodológicos), de qual versão histórica é apresentada e à criação de explicações para o tema, utilizando conceitos históricos (HERMETO, 2012, p. 146). Em quarto lugar, a dimensão apresentada é a dialógica, que trata das referências com as quais o texto dialoga, analisando quais fontes foram utilizadas para a construção do texto e quais referências culturais foram utilizadas na construção da narrativa histórica. Além disso, deve-se dialogar com textos e fontes de outra natureza que confrontem ou corroborem a versão histórica criada no texto (HERMETO, 2012, p. 147). E a última dimensão trabalhada pela autora, diz respeito ao mundo sensível, ou seja, a quais sentimentos se expressam na voz do cantor e a quais sentimentos e sensações o documento pretende causar no seu público. Para chegar a essas dimensões, a autora esclarece que todo documento é portador de “uma narrativa histórica”, que informa “sobre determinado contexto, por meio da construção e da veiculação de representações sociais”. Assim, deve-se pensar o documento como “entidade composta por diferentes dimensões”, ou seja, diferentes elementos que constituem sua totalidade, podendo ser observados e analisados separadamente, mas que somente em “conjunto constroem a identidade do documento” (HERMETO, 2012, p. 141-142).

Dialogando com Bittencourt (2008), Hermeto vai esclarecer que o uso da música como documento histórico, a ser utilizado em sala de aula, que não são produzidos originalmente na concepção de saberes escolares, podem, através do ato educativo, serem “apropriados com finalidade didática” (HERMETO, 2012, p. 141). Assim, o samba-enredo, é usado nessa perspectiva, como documento não produzido para o saber escolar, mas que pode ser apropriado pelo professor com finalidade didática. Para isso, é necessário estabelecer alguns métodos que deem conta de analisar esses documentos, de forma crítica, dialogando com os princípios metodológicos do campo da história. É nesse sentido que Hermeto (2012) trabalha: ela cria as dimensões apresentadas acima, como forma de explorar a música como fonte histórica de linguagem específica, considerando-a como objeto de um determinado tempo, que mobiliza



discursos específicos e sensibilidades em quem a ouve. E é dessa forma, que busquei trabalhar também, compondo uma proposta metodológica, formada por um conjunto de materiais, utilizados em conjunto apresentam um percurso para construção do conhecimento histórico através de sambas-enredo. Esse percurso conta com um Guia de Professores, um conjunto de fontes históricas iconográficas, orais, sonoras e escritas, e com um Diário de Experimentações para os alunos.²

O Guia do Professor: Eixos e atividades que compõem a proposta metodológica

O guia do professor foi dividido em três eixos principais, inspirados em dois projetos já existentes, o primeiro deles é a “Caixa da História: Magé”, produzida pelo grupo de pesquisa “História de São Gonçalo: memória e identidade”, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, criado em 2007³. O material contém um conjunto de atividades elaboradas a partir de vestígios documentais relacionados ao patrimônio histórico da própria cidade e busca contribuir para a reflexão acerca das vivências passadas de indivíduos e da coletividade, além de contribuir para a constituição do patrimônio local e para a reelaboração de memórias relacionadas à cidade. Além desse projeto, também me inspirei em “A Aventura do Documento” projeto desenvolvido pelo Laboratório de Patrimônio Cultural – LABPAC, da Universidade Estadual de Santa Catarina⁴, que oferece oficinas de história contemporânea através da análise de diferentes tipos

² Todos esses materiais estão disponíveis na Biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina, e no link do Google drive <https://drive.google.com/open?id=0BxP3QbLsQ3kwUzVxbU9KOFM5dTA>.

³ A Caixa da História foi elaborado por Helenice Aparecida Bastos Rocha, Luís Reznik, Marcelo de Souza Magalhães, Márcia de Almeida Gonçalves e Rui Aniceto Nascimento Fernandes, componentes do Grupo de Pesquisa História de São Gonçalo: memória e identidade, vinculado à Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). O Grupo produziu duas Caixas, uma para o Município de São Gonçalo e outra para o Município de Magé, ambos localizados no Estado do Rio de Janeiro. Ambas as caixas apresentam propostas estruturadas em forma de atividades, construídas a partir de vestígios documentais referenciados ao patrimônio histórico, formal e informal da localidade, como o próprio grupo descreve em documento explicativo acerca do produto. Nas caixas apresentadas, estão presentes materiais diversos como pranchas fotográficas, *compact disk*, papéis, folhetos, livretos, fac-símile de jornal, além de fichas de apresentação do material e de proposição do que deve ser feito para a análise do mesmo. Após a produção da Caixa da História do Município de São Gonçalo em 2006, o grupo entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação, a fim de distribuí-las para as escolas da rede. Firmou-se então uma parceria para viabilizar a realização de oficinas sobre o uso da metodologia proposta na Caixa da História com os professores do primeiro e do segundo segmentos do ensino fundamental, visando a disseminação da proposta de ensino. (ROCHA, Helenice A. B.; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de S.; GONÇALVES, Márcia de A.; FERNANDES, Rui A. N. *Caixa de História: memória e patrimônio cultural*. Texto não publicado, sem data)

⁴ O projeto foi coordenado pela professora Dra. Janice Gonçalves e elaborado em conjunto com os bolsistas e colaboradores do projeto ao longo de sua execução. Surgiu em 2003, tendo sido suspenso por dois períodos (julho de 2004 e julho de 2006), e não está mais em andamento atualmente. Como um projeto de extensão, tinha como principal objetivo discutir e propor formas e procedimentos de utilização de documentos no ensino de História, propondo inicialmente a elaboração de “caixas pedagógicas” contendo reproduções e transcrições de documentos (com ênfase em documentos de arquivo de acervos públicos) ou mesmo “originais” (no caso de documentos que



de documento, dando ênfase às questões relacionadas ao patrimônio cultural, ainda em andamento. E para compor a metodologia, além dos dois projetos, foi adaptada a metodologia proposta por Hermeto (2012), para se trabalhar com a canção no ensino de História, em relação às especificidades dos sambas-enredo.

A proposta de ensino-aprendizagem, com a mediação de diversos documentos selecionados para a metodologia de ensino apresentada, leva em conta algumas premissas importantes para o Ensino de História, que correspondem às discussões teóricas relacionadas ao ensino, promovidas no Brasil a partir da década de 1980, que visam ampliar os objetos de estudo, os temas, os problemas e as fontes históricas utilizadas em sala de aula. Além disso, pauta-se nas finalidades do Ensino de História, e da aprendizagem como um todo, apresentadas na legislação vigente acerca do Ensino Fundamental e Médio do país.

Levando em conta que o ensino-aprendizagem de História requer a apropriação de uma linguagem específica, pautada na construção da história pelo ofício do historiador profissional e dos métodos históricos utilizados por ele, faz-se necessário aprender as operações intelectuais que compreendem a construção desse discurso. Nesse sentido, oferece-se ao aluno, através da metodologia proposta, a oportunidade de ser protagonista no ensino e a de aprender as operações que conduzem a esta escrita da história através da análise de documentos, da descoberta de fatos históricos e da reconstrução de narrativas históricas.

A escolha da metodologia em forma de Eixos e das atividades didáticas pauta-se na concepção de uma organização de ações coerente por meio das quais o aluno possa desenvolver algumas habilidades propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História, na educação básica. Assim, conforme esse documento, os alunos do Ensino Fundamental devem desenvolver habilidades cognitivas e procedimentais a partir da leitura, escrita, pesquisa e também por meio da capacidade de relacionar e produzir narrativas, dentro das propostas de atividades que estimulem o desenvolvimento de habilidades como “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais”, “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente”, “utilizar as

nascem múltiplos, como cartazes, folhetos de divulgação etc.). A proposta traz também, acompanhando os documentos, textos que informem sobre seu contexto e indiquem sugestões de atividades em sala de aula, no formato de oficinas. As caixas pedagógicas são disponibilizadas através de empréstimo para professores das escolas da rede pública existentes no município de Florianópolis, que, na devolução do material, podem informar sobre os problemas e aspectos positivos observados em sua utilização, oferecendo sugestões de aperfeiçoamento. Além disso, são oferecidas algumas informações no site do projeto, como indicações de bibliografia acerca das relações entre História e Documento e algumas oficinas disponíveis online. Disponível em: <<http://www.labpac.faed.udesc.br/aventura.htm>>.



diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias” (BRASIL, 1998). Ainda segundo o documento, os alunos do Ensino Médio devem também desenvolver a consciência crítica e criativa, sendo “capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas” (BRASIL, 2000).

Por último, as atividades demandam a interpretação através da leitura e da escrita, realizando um diálogo com as competências relacionadas nas matrizes curriculares da Língua Portuguesa, pouco trabalhadas fora dessa disciplina, mas extremamente importantes no ofício do historiador e na construção de narrativas históricas. Assim, as atividades propostas requerem o desenvolvimento de procedimentos de leitura, de textos e fontes em variados suportes, e a compreensão e elaboração de textos de diferentes tipologias textuais, como a descrição e a dissertação, bem como de diversos gêneros literários, como o conto e a crônica, e também do enredo e da linguagem musical, dialogando com outras áreas de ensino, especialmente com as disciplinas de português, artes e música, presentes no currículo da educação básica.

No Eixo I, ocorre um primeiro momento de aproximação entre os alunos e a linguagem musical apresentada pelo samba-enredo. Assim, ele divide-se em duas atividades. A primeira corresponde a uma experiência sensorial em relação ao samba. E a segunda corresponde a uma proposta de análise descritiva da letra do samba-enredo, com o auxílio da ficha de análise, que será apresentada posteriormente. No Eixo II, é explorada a relação entre a identificação dos agentes produtores do samba-enredo, as Escolas de Samba e os compositores, e seu lugar social dentro da sociedade na qual estão inseridos. Assim, apresenta duas propostas de atividades, onde a primeira visa compreender o processo de formação das Escolas de Samba de Florianópolis, relacionando-o ao processo de urbanização e desenvolvimento da cidade; e a segunda propõe a compreensão do processo de construção dos sambas-enredo, analisando quem os produziu, de que forma produziu, e com qual intenção, reconhecendo o samba como um produto de uma construção social, marcado pelas escolhas de seus produtores e pelo período histórico em que foi produzido. No Eixo III, serão abordadas as versões históricas criadas pelos sambas-enredo acerca do passado que ele mobiliza. Assim, apresenta três atividades diferentes. A primeira trata do samba da Escola de Samba *Os Protegidos da Princesa* a respeito da Guerra do Contestado, que ocorreu no estado de Santa Catarina. A segunda trata do samba da Escola de Samba *Embaixada Copa Lord* sobre acontecimentos que ocorreram na rua Felipe Schmidt e seu entorno, no centro da cidade de Florianópolis. E a terceira atividade possível de ser aplicada para ambos os sambas conclui a proposta didática e estimula os alunos a criarem um enredo



com tema histórico e um samba-enredo baseado nesse enredo, possível de ser apresentado na avenida.

Considerações Finais

Toda a construção da metodologia foi realizada através de tarefas bastante trabalhosas, que requerem tempo e um esforço intelectual para pensar como cada uma das fontes apresentadas serão utilizadas em sala de aula e quais as possibilidades que elas trazem para o ensino de História. Porém, faz parte do trabalho do historiador e do professor de história que se disponibilizar a trabalhar com fontes realizar esse levantamento para poder escolher as fontes que darão suporte aos seus questionamentos. Não é pretensão da metodologia apresentada, ser uma proposta “fechada”, mas sim um caminho possível de como trabalhar o samba-enredo, em conjunto com outras fontes históricas, em sala de aula. Considerando o samba-enredo como produto de um universo cultural muito rico, constata-se que o samba-enredo apresenta uma versão histórica do tema escolhido pela Escola de Samba, dentre tantas outras versões existentes em nossa sociedade acerca do mesmo tema. E que este tema pode convergir ou não com versões acadêmicas acerca da História, mas que assim como qualquer produto cultural ele representa uma narrativa histórica construída a partir do tempo presente e com um objetivo bem específico: apresentar ao público uma narrativa (histórica, ou não) compreensível, que mobilize o sentimento das pessoas presentes no desfile na avenida. Assim, o material final que foi apresentado, e que está disponível na internet, constitui-se como um convite aberto aos professores para aventurar-se no universo da pesquisa histórica e levá-la a sala de aula como proposta metodológica de ensino.

Referências

BARBOSA, Juliana Santos. **O diálogo de linguagens nos sambas-enredo**. In: CELLI - Colóquio dos estudos linguísticos e literários. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p.1507-1518.

_____. **O jogo de linguagens nos sambas-enredo**. In: Cadernos do CNLF. Vol XI, n 15, Rio de Janeiro, 2009, p.164-175 .

BEZERRA, Frederico Freire de Lima Neibert. **O samba-enredo em Florianópolis: perspectivas históricas e a produção de sambas-enredo entre membros da 'protegidos da princesa'**. 2010. 201 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Música, Florianópolis, 2010 Disponível em:



<http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1978> Acesso em 10 de out. 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Corez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC, SED, DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192> Acesso em 12 out. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história (5ª a 8ª série)**. Brasília: MEC, SEEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf> Acesso em 12 set. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em 12 set. 2016.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

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



CONTRIBUIÇÃO DA OLIMPÍADA NACIONAL DE HISTÓRIA DO BRASIL PARA CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL HILDEBRANDO FERRO BITENCOURT PARTICIPANTES DA 9ª EDIÇÃO DA ONHB

Herika Souza do Valle¹

Maria do Socorro Magalhães de Sousa²

O artigo ora apresentado tem como objetivo analisar a contribuição da 9ª Olimpíada Nacional em História do Brasil - ONHB, ocorrida no ano de 2017, para trinta e seis alunos entre 8º ano do Ensino Fundamental II a 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Hildebrando Ferro Bitencourt e relatar as experiências vivenciadas por esses alunos participantes dessa competição e suas respectivas construções da consciência histórica a partir do conhecimento obtido na disputa. A pesquisa foi de cunho qualitativa, utilizando como instrumento para coleta de dados o diário de bordo no qual foi registrado o acompanhamento dos participantes nas cinco fases virtuais e questionário semi estruturado aplicado aos alunos participantes. Adotou-se a técnica da análise de conteúdo e a hermenêutica para interpretação das informações. Conquistas valiosas, como a chegada na fase final virtual e o princípio da construção de uma consciência histórica a partir dela foram dois pontos marcantes suscitados. Lembremos que a tomada de consciência não acontece instantaneamente, mas é um processo contínuo de desconstrução e rupturas com o passado no presente.

Palavras chaves: ONHB, consciência histórica, ensino e aprendizagem de História

Introdução

Ao longo do ensino de História houve períodos em que a estratégia de decorar datas, personagens históricos e por vezes até textos completos para serem reproduzidos oralmente era o alvo a ser atingido por professores e alunos. Todavia, ao final da década de 70 e toda a década de 1980, houve questionamentos ferrenhos a respeito desse método tradicional; iniciava a partir de então um processo de criticidade e reflexividade, visando que os alunos pudessem desenvolver autonomia e tomada de atitude desalienante do modelo vigente.

Passados um pouco mais de trinta anos, continuamos a ver e a ter um ensino de História muitas vezes descontextualizado e vazio, sem sentido real e verdadeiro para o aluno, cabendo

¹ Licenciada em História pela UFRR. Mestre e Doutora em Ciências da Educação. Professora Efetiva de História da Secretaria de Educação e Desportos de Roraima. herikafbsov@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia pela UFRR. Mestre em Ensino de Ciências pela UERR. Coordenadora Pedagógica da escola Hildebrando Ferro Bitencourt. mariadosocorro.mds32@gmail.com



basicamente ao professor a dura missão de sensibilizar e incentivar a participação do aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, indo além das paredes do ambiente escolar.

De tantos métodos, ideias e ferramentas disponíveis, a ONHB emergiu como contribuinte contundente no processo de ensino e aprendizagem de História. O viés adotado por ela é justamente romper definitivamente com quaisquer resquícios que o método tradicional emprega. A ONHB é uma competição lúdica e concomitantemente científica, num formato ímpar, criada e desenvolvida em 2009 como um projeto de extensão do Departamento de História, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, coordenada pelas professoras doutoras Cristina Meneguello e Alessandra Pedro e conta com a colaboração de docentes, alunos de graduação e pós graduação, com objetivo inovador de estudar, debater e valorizar a história nacional, por meio da leitura e interpretação de documentos, imagens e textos.

Costa Júnior (2017) destaca que, apesar da ONHB não ser uma prova temática, sempre traz um tema que perpassa por várias questões da prova e elenca os temas abordados nas nove edições já realizadas, tais como Documento e Monumento, História oral, Patrimônio industrial, Combates e embates em suas diversas expressões, a Conformação étnica do Brasil, 50 anos do Golpe Civil-Militar de 1964 e seus desdobramentos, o Preconceito e suas muitas manifestações ao longo da História do Brasil, a Escola é lugar de história e por fim o Ensinar e Aprender História.

A ONHB também mobiliza temas interdisciplinares envolvendo as disciplinas de Geografia, Literatura, Arqueologia, Urbanismo, Artes, Atualidades, além de uma compreensão do mundo que o cerca. Afinal, para Schmidt e Martins (2016, p.26) *aprendizagem histórica é um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo no passado.*

Essa diversidade de abordagens temáticas, corrobora com a proposta para o ensino de História que tente, a priori, envolver os sujeitos históricos nesse processo e que rompa com os métodos tradicionais no ensino de História do e no Brasil.

Sobre o ensino de História, Martins (2017) expõe que:

“ O ensino da História situa-se numa dupla perspectiva. A tradicional, de cunho restrito, e a potenciadora, de tipo abrangente. O ensino tradicional (a não confundir com conservador ou retrógrado) restringe-se à institucionalização do sistema instrucional do Estado e diz respeito ao “dar aula” de História nas escolas, da fundamental à superior. O ensino potenciador está relacionado com o papel estético da História na comunicação social em geral, e seu efeito formador e conformador da consciência histórica nas pessoas e em suas comunidades” (MARTINS, 2017, p. 267).



Esse ensino potenciador converge com a proposta da Olimpíada, pois coloca as equipes como protagonistas do processo, no qual se aproveita todo o arsenal cultural que cada um olímpiano possui, e as questões disponibilizadas nas provas têm o intuito de desmistificar paradigmas sobre a vasta história brasileira, bem como a de estimular a curiosidade e a construção do pensamento crítico a cerca dela.

Na concepção de Mariuzzo (2010, p. 12), *a Olimpíada Nacional em História do Brasil traz para o âmbito das ciências humanas esse tipo de atividade que estimula o conhecimento e o estudo, propondo aos participantes um desafio construtivo*. Em síntese, é mais do que meramente uma competição entre equipes e professores, ela é um processo de aprendizagem ao qual não foca somente naquilo que sabem sobre História, mas naquilo que são capazes de aprender no decorrer das Olimpíadas.

A Escola Hildebrando Ferro Bitencourt na ONHB

A Escola Estadual Hildebrando Ferro Bitencourt é uma unidade de ensino mantida pelo Governo de Roraima desde novembro de 1979. Foi criada com finalidade de acolher na época a necessidade de um novo bairro que surgia na cidade de Boa Vista, capital de Roraima. Por cerca de duas décadas e meia funcionava nos três turnos e atendia, em média, mil e quinhentos alunos. Atualmente funciona em dois períodos, matutino e vespertino. No primeiro período são realizadas as aulas e no contra turno o desenvolvimento de vários projetos de cunho pedagógico e ou científico.

Na fase das inscrições, houve uma ação de sensibilização e divulgação sobre a importância da Olimpíada de História aos alunos no auditório da própria escola onde a professora Elisângela Martins, compartilhou suas vivências e experiências de ter participado em cinco edições consecutivas da ONHB, protagonizando com suas respectivas equipes roraimenses um legado às equipes e edições vindouras no Estado. A partir daí deu-se a largada e a escola Hildebrando oficialmente estava na ONHB pela primeira vez com doze equipes, totalizando trinta seis alunos envolvidos nessa disputa.

Diante dos temas apresentados nas edições anteriores, e antes de começar a primeira fase das olimpíadas, viu-se a necessidade de se realizar alguns aulões temáticos de assuntos pertinentes e relevantes aos quais de praxe surgem, tais como, escravidão e os trabalhos análogos na contemporaneidade, ditadura civil-militar, ideologia de gênero, colonialismo, legislações sobre a Reforma no Ensino Médio, atualidades etc. Os encontros para orientação e



discussão das questões ocorreram às segundas-feiras no turno vespertino até o mês de junho, data da última fase on line.

Das doze equipes que iniciaram a ONHB, duas equipes, por problemas de não adaptação ao modelo proposto pelo jogo, foram excluídas na primeira fase. Das dez questões mais a tarefa da primeira fase, a questão número 4 foi a que mais teve dificuldade para ser lida e entendida. Eram duas linguagens visuais, a primeira pintura, tela Rolando a Jangada, de Raymundo Cela, 1950 e a outra fotografia, um trabalho de Chico Albuquerque, de 1952. Ambas abordavam o árduo trabalho e os corpos dos jangadeiros cearenses.

Na segunda e terceira fases, dez equipes permaneceram firmes. A construção do seu aprendizado e sua tomada de consciência sobre a história foi aos poucos sendo percebida a cada ação do jogo.

A tarefa proposta da segunda fase foi bastante desafiadora e deu um passeio em toda a história brasileira. Consistiu na organização dos documentos que apareciam nas questões de duas formas: primeiro, numa linha de tempo histórico de produção, colocando cada documento dentro da época a que pertencia e posteriormente, dentro de uma linha de tempo histórico do tema abordado, inserir cada documento dentro da época a que se refere, ou seja, a época sobre a qual fala o documento. Um documento podia falar de um século específico ou abordar períodos mais amplos. Para organizá-los, era preciso selecionar dentre a lista fornecida o período histórico que considerava correto.

Nessa tarefa 2 tinha evidente a questão do anacronismo, que dentro do jogo é crucial. Para Cerri (2001), o anacronismo é uma questão imbricada na dimensão da temporalidade e considerado uma das categorias centrais da História, portanto, imprescindível que se tenha um olhar e um cuidado especial ao situar os acontecimentos históricos nos seus respectivos tempos, evitando dessa forma alguns equívocos aos quais se tornaram tão comuns nas explicações históricas atualmente.

E isso foi, de certa forma, um desafio e tanto aos olímpicos, pois precisavam diferenciar linearidade de cronologia. Contudo, conseguiram obter êxito.

A tarefa 3 aqui também é destacada em razão de seu objetivo e das habilidades que os olímpicos deveriam ter, pediu-se para analisar, compreender e apresentar suas conclusões ao correlacionar as frases que descreviam aspectos de cada uma delas. As três imagens são: A



extração e preparação de ovos da tartaruga no Rio Amazonas, de Spix e Martius, 1828; Painéis Guerra e Paz, de Cândido Portinari, 1942-1956 e a Capa do LP Phono 73, 1973.

Reconheceram alguns artistas que ainda hoje são conhecidos, ainda estão na mídia, tais como Gilberto Gil, Caetano Veloso, Elis Regina, Raul Seixas etc., e outros que nunca haviam ouvido falar, como o caso de Wilson Simonal. Entretanto, puderam associar o motivo pelo qual o Phono 73 foi produzido e em que viés apareceu para a população, pois o Brasil estava em pleno período ditatorial governado pelos militares desde 1964.

Ao identificá-los, analisá-los e interpretá-los, eles se surpreenderam e puderam estabelecer relações entre a história por eles vivenciada e outras narrativas históricas. Esta articulação entre a história vivida e a história percebida. Segundo Schmidt (2005), esta relação ensino e aprendizagem da história é uma das mais difíceis tarefas, particularmente porque o conhecimento histórico veiculado nos e pelos manuais didáticos é, pois é, um conhecimento impessoal, anônimo e desvinculado da prática social. E nesta atividade, eles vivenciaram, experimentaram.

Outro ponto que chamou bastante atenção nessa análise da imagem na extração e preparação de ovos de tartaruga é a localização geográfica. Roraima é um estado amazônico e as comunidades ribeirinhas da parte Sul, ainda que seja ilegal sob a ótica jurídica, a caça, a comida de quelônios (a tartaruga) e a retirada de suas centenas de ovos escondidos nas areias às margens dos rios é uma prática bastante comum.

Alguns alunos e a própria professora, trouxeram à memória lembranças do passado onde por algumas vezes fizeram a extração de ovos de tartarugas das margens dos rios e como preparavam e comiam essa iguaria. Mas o que se via naquele momento da tarefa 3 era uma homogeneidade entre dois sentidos da palavra história aplicados muito bem aqui: a vivida e o conhecimento.

Na quarta fase, foram eliminadas três equipes. Essa é a fase considerada por todos os professores e olímpianos a mais difícil e complexa de toda a olimpíada. Às equipes foi dada a “super-tarefa” de produzirem em formato de Pasquim³, um espaço de crítica e de liberdade de opinião com o tema: “O ensino de história é um direito”, perante fatos recentes como a aprovação, em tempo recorde, da reforma do Ensino Médio. A proposta foi refletir sobre a

³ O Pasquim foi um jornal semanal editado no Brasil, concebido no ano de 1968 e editado entre 1969 e 1991. O termo “pasquim” significa publicação caluniosa e/ou um texto satírico e, ao assumir esse título, o semanário já indicava que teria um conteúdo bastante crítico.



importância e o lugar da disciplina História, e do conhecimento histórico, no cotidiano da escola e dentro da sociedade em forma geral.

Os textos produzidos foram de esdrúxulos e hilários a críticos. Porém, o mais importante foi ver os participantes compreenderem o objetivo primordial da tarefa e principalmente, as consequências que a Reforma do Ensino Médio estava trazendo em seu bojo.

A equipe Os Trovadores da História, composta por alunos do 8º ano, fizeram até uma charge que chamou bastante atenção, Reforma: presente de grego, conforme imagem a seguir.

IMAGEM 1
Presente de grego



Fonte: Eliabe Naaliel, aluno participante da equipe Os Trovadores da História.

Ao serem indagados pelo desenho apresentado, explicaram que era uma analogia ao episódio da guerra entre gregos e troianos, na qual, arditosamente, os gregos deram um cavalo como presente ao exército inimigo e, durante a noite, uma tropa saiu do animal em madeira e acabou exterminando os troianos. Assim o presidente Michel Temer estava fazendo. Veiculava na mídia muitas campanhas publicitárias nas quais apontavam os benefícios que a tal Reforma traria para os estudantes, no entanto, tudo era uma ilusão, pois estariam sendo cerceados de terem aulas que fizessem eles refletirem.

Esta relação passado no presente dentro de um contexto abrangente, é um exemplo de ensino e aprendizado potenciador defendido por Martins (2017), no qual, segundo ele:

requer-se a consciência histórica de cada indivíduo, na qual ele coloca em perspectiva sua própria existência refletida do tempo, cujo sentido histórico somente vem a ser articulado quando se dá a devida identificação de seus componentes culturais e de seu efeito conformador do presente. Ou seja: cada indivíduo carece de orientar-se no agir concreto por um pensamento intencional, na medida em que é racional) no qual é indispensável a transformação, em história, do tempo vivido na experiência do dia a dia (o que inclui a memória e a tradição do passado) – transformação essa operada pela reflexão. (MARTINS, 2017, p. 205).



Além da elaboração do Pasquim, ainda constavam as dez questões a serem respondidas. A questão sobre o Projeto Henfil destacou-se pelo grau de dificuldade encontrado, pois as alternativas pareciam bastante semelhantes, por vezes pensou-se que fosse uma pegadinha. Porém, como dito anteriormente, pela primeira vez alunos estavam tendo contato com elementos pertencentes ao ofício do historiador, qualquer vacilo era eliminação da competição, o que ninguém desejava ali.

Na quinta fase, sobraram apenas três equipes. A missão era avaliar dez pasquins de equipes adversárias, de acordo com os vinte e sete critérios estabelecidos e descritos numa planilha. Esta fase é um dos diferenciais da Olimpíada Nacional em História do Brasil desde que ela surgiu, é a chance não apenas de ser avaliado, mas de avaliar. É uma tarefa bastante enriquecedora pois há oportunidade de experimentar as dificuldades, dúvidas e principalmente as responsabilidades que existem quando se avalia um trabalho.

Infelizmente nenhuma das equipes chegou à grande final presencial. Entretanto, pela primeira vez em Roraima, uma escola pública estadual chegava até quinta e última fase virtual, o que para a escola Hildebrando era uma conquista. A cada fase era uma mistura de sentimentos, lágrimas e sorrisos eram constantes. Mas o que ficou disso tudo, de todas essas emoções e experiências? A professora e coordenadora pedagógica resolveram pesquisar isso junto os alunos participantes.

A ONHB e a Consciência Histórica

Costa Júnior (2017), professor também participante e medalhista da ONHB, explica em seu trabalho de mestrado que a Olimpíada de História é composta de duas etapas; a primeira virtual, isto é, via internet, composta de cinco fases, e a segunda presencial, na cidade de Campinas, no estado de São Paulo, onde se disputa a grande final para no mínimo oitocentos finalistas, o que corresponde, no mínimo, de duzentas equipes as quais obtiveram as maiores pontuações nas etapas anteriores.

As equipes finalistas respondem a uma prova escrita, com questões abertas dissertativo-argumentativas com subitens, a partir do estudo de uma obra indicada de um autor importante na historiografia brasileira e/ou de acordo com as atividades e o tema básico de cada edição. No dia posterior a essa prova, ocorre uma festa de comemoração e entrega de premiações



medalhas de ouro, prata e bronze aos que mais pontuaram durante o desafio iniciado ainda na fase virtual.

Cada fase virtual tem a duração de seis dias e um peso relativamente maior que a fase anterior, assim como o grau de dificuldade das questões e das tarefas vão se ampliando. As tarefas são diversas e as questões são de múltiplas escolhas, tendo quatro assertivas (A, B, C, D), em geral com diferentes valores (0, 1, 4 e 5), relacionados aos níveis de compreensão do processo histórico, referentes aos conteúdos e às fontes analisadas e pesquisadas.

Por isso a necessidade de orientação para não assinalar uma alternativa que indica anacronismo ou incoerência analítica, pois terá pontuação zero, o que nessa competição cada ponto é classificatório. As respostas são enviadas exclusivamente pelo site e são obtidas pelos participantes por meio de debate com os colegas de equipe, pesquisa em livros, internet e professor orientador.

Após a quinta e última fase virtual, já com o resultado no qual nenhuma das equipes da escola Hildebrando Ferro Bitencourt havia sido classificada para a final presencial em Campinas e o sonho de viajar estava adiado para o ano vindouro, a professora e coordenadora resolveram aplicar um questionário com cinco perguntas semiestruturadas aos 36 alunos participantes.

A primeira questão perguntava se já havia participado da ONHB em alguma outra edição. A resposta foi unânime em nunca terem participado. O que claramente se percebeu desde o momento da sensibilização junto à comunidade escolar, a divulgação e da inscrição. Além da ansiedade por parte dos alunos do 8º ano, que totalizam seis alunos, por serem mais jovens.

Na segunda, indagava se haviam gostado de participar e o porquê. Todos responderam que haviam gostado. E pela técnica hermenêutica viu-se muito a questão de ser diferente, mais prático, de terem se sentido historiadores, aprenderam a lidar com diferentes fontes e trabalho em equipe, principalmente na elaboração do Pasquim na quarta e penúltima fase virtual. Um grupo de seis alunos, afirmou estarem enfadados de professores que somente copiavam textos enormes no quadro e não explicavam nada. Ou pior, alguns pediam para fazer resumo do livro, evidenciando um retrocesso.

Para Miranda (2013) a ONHB pode ser usada como um instrumento a ser explorado pelo professor de história porque promove o contato com fontes históricas diversas: trechos de



músicas, cartas, mapas, exposições museológicas, recortes de jornais, entre outros, possibilitando que os estudantes tenham contato com o material de trabalho do historiador. Com isso, o estudo de história ganha outros significados.

Essa forma de aprendizado na concepção de Martins (2016), dá-se pelo processo concreto de aprendizado descrito como:

Uma interpretação teórica narrativa do aprendizado histórico podendo determinar seus objetivos como conhecimento técnico e, ao mesmo tempo, como vida prática, a medida que a narrativa histórica os tematiza, como operação constitutiva da consciência histórica: enquanto função na vida prática, do pensamento histórico, e enquanto referência histórica particular a ele (MARTINS, 2016, p.87).

Ainda se questionou se gostariam de participar novamente. Apenas 01(um) aluno disse que não gostaria de participar novamente da ONHB, alegando ter sido eliminado injustamente na tarefa de produzir um pasquim.

É interessante destacar que até mesmo os alunos da 3ª série e que estavam concluindo o Ensino Médio, manifestaram positivamente o desejo de participarem novamente, e até sugeriram uma edição na versão sênior ou egressos. Quatro lamentaram por terem sabido da ONHB apenas no último ano escolar. E uma aluna ficou tão empolgada que prestou vestibular para Licenciatura em História na Universidade Federal de Roraima - UFRR e foi aprovada. Segundo ela para futuramente ser orientadora de equipes da referida olimpíada.

A quarta perguntava sobre o que mais haviam gostado ou chamado atenção deles na ONHB. Dentre algumas respostas, dois pontos destacam-se: o estreitamento de relação interpessoal entre os alunos e a professora. Pois, segundo eles, muitos eram receosos de se aproximarem dela por considerá-la muito rígida e exigente. O segundo ponto foi a questão da elaboração do Pasquim, pois puderam expressar em desenho e produção textual a opinião deles sobre a Lei 13.415/17 alterando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelecendo a Reforma no Ensino Médio.

A tarefa de realizar um Pasquim é um ponto crucial a qual deve ser frisado na formação da consciência histórica, pois na concepção de Schimdt (2005),

busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real. (SCHIMDT, 2005, p.299).



A quinta e última questão foi melhor compreendida pelas equipes das 2ª e 3ª séries, provavelmente em virtude da maturidade que possuem. Foi pedido que apontassem recursos ou objetos do cotidiano os quais poderiam ser usados nas aulas de História para melhorá-las ou torná-las mais atraentes. A resposta foi: filmes, músicas, livros, novelas, roupas etc. Mas escreveram que reconhecem o esforço por parte da professora em usar diferentes instrumentos, e lamentam que boa parte da vida escolar deles foram ensinados apenas a reproduzir e não a pensar ou questionar.

Houve também a citação do projeto interdisciplinar Litória⁴, ao qual envolve Literatura e História, e desde 2013 é desenvolvido na pelos alunos das 3ª séries e com participações especiais da 1ª e 2ª série escola sob a orientação das professoras Giselle e Herika. Nesse projeto eles sentem agentes construtores, protagonistas, sujeitos históricos ativos.

Tal capacidade de compreensão de si no tempo e no mundo, de acordo com Schimdt (2005), desenvolve-se e pode atingir patamares diferenciados a depender de como cada indivíduo consegue desenvolver compreensões de mundo a partir da aquisição de conhecimentos sobre acontecimentos do passado que lhe tenham aplicabilidade para a vida prática no presente. A esse conjunto de experiências cognitivas, aquisições de conhecimentos, operações de memória, que levam ao indivíduo compreender-se como sujeito histórico e compreender a sociedade à sua volta, podemos denominar Consciência Histórica.

Para Cerri (2011) deve-se levar em consideração a vida prática dos alunos, ou seja, seu cotidiano, suas apreensões e formas de ver a sociedade, pode ser o ponto inicial para se pensar a construção de compreensões acerca de como a Consciência Histórica se desenvolve em sociedade.

O professor nesse processo é o mediador com a missão de compreender e saber operacionalizar de maneira contundente, junto aos alunos, os preceitos referentes a usos de fontes diversas, como as que foram e são usadas na ONHB, tanto como recurso de pesquisa, quanto como recurso didático.

É de suma importância lembrar que o professor do ensino básico, não deve ensinar Teoria da História aos seus alunos, porém, serve para argumentar que, assim como o médico

⁴ O referido projeto pedagógico interdisciplinar desenvolvido na Escola Estadual Hildebrando Ferro Bitencourt pelas professoras Herika do Valle e Giselle Bispo, teve um artigo apresentado sobre ele no XVII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica e I encontro da Associação Ibero-Americana de Pesquisadores em Educação Histórica – AIPEDH sob o título “Projeto Litória: Relato de experiência no ensino e aprendizagem do modernismo sob uma ótica interdisciplinar de Literatura e História no Ensino Médio.”



deve conhecer a composição química dos remédios que receita aos seus pacientes, o professor de História deve estar preparado para conhecer os elementos e os motivos que fazem desse ou daquele material potenciais auxiliares no desenvolvimento de conhecimento histórico em sala de aula.

Assim como, o professor deve estar metodologicamente instrumentalizado para fazer com que o uso desses recursos, dessas fontes, produza bons resultados. Fazer essa conexão com os conhecimentos prévios ou melhor, com esse acervo cultural que cada aluno possui e pode contribuir.

Sendo assim, Schimdt (2005) sintetiza como uma possibilidade aberta aos professores e alunos, sujeitos que compartilham experiências em aulas de história, estabelecendo novas relações com os saberes históricos a partir do envolvimento com a sua realidade histórica, pressuposto básico para o trabalho de produção do conhecimento histórico em aulas de história.

Considerações

É indelével a contribuição que a Olimpíada Nacional em História do Brasil proporcionou aos trinta e seis alunos participantes da Escola Estadual Hildebrando Ferro Bitencourt, pois, mesmo sendo a primeira vez da participação na competição, obtiveram conquistas valiosas, como a chegada na fase final virtual e o princípio da construção de uma consciência histórica a partir dela. Nenhuma tomada de consciência acontece instantaneamente, é um processo de desconstrução e rupturas com o passado no presente.

Escola, professora e alunos tiveram contato com linguagens, técnicas e elementos históricos no processo de ensino e aprendizagem quase sempre não usados em sala de aula, mas pertencentes ao ofício do historiador, tais como canções, xilogravura, documentos, monumentos, pinturas, acervos, fontes primárias e secundárias e outros tantos vestígios que possam fornecer informações e respostas. E como esses elementos foram conscientemente compreendidos por eles, uma vez que somente há um aprendizado significativo quando existe um sentido construído pelo próprio indivíduo.

Importante frisar que por Rüsen, Schimdt, Barca, Cerri e tantos outros pesquisadores se inscrevem, entre aqueles identificados com a corrente da epistemologia da História com enfoque na formação da Consciência Histórica, que se insurgiu contra o ensino tradicionalista, centrado no professor e na cultura enciclopédica, propondo em seu lugar uma educação ativa em torno do aluno e do professor. Acreditam que é preciso transformar a escola por dentro, pois



é exatamente ali que se manifestam as contradições sociais. Para isso é necessário promover análise e reflexão sobre as atividades de ensino e aprendizagem que se realizavam na aula e também sobre as bases teóricas da prática docente.

Há ainda a preocupação em sintetizar propostas para futuras investigações sobre a temática, tais como, revisão do currículo de História universal e sobre as formas de relacioná-lo à História nacional e local; investigações sobre a influência da História escolarizada, dos meios de comunicação e da família nas visões do passado apresentadas pelos alunos; pesquisas sobre a História ensinada na sala de aula; sobre as ideias históricas e das práticas dos professores e a relação com a sua formação.

A ONHB traz em seu bojo esse alicerce de mudança, mas que não é tão fácil, como se queira ou almeja Rüsen, chegarmos de pronto no estágio ontogenético. Todavia, pensemos e acreditemos que o trabalho iniciado com esses 36 alunos é uma espécie de célula que serão multiplicadas e eles se tornaram disseminadores de uma nova cultura de ensinar e aprender História.

Como dito anteriormente, é uma transformação contínua e gradativa. Romper com o tradicional ou reconhecer que a maneira de se aprender os conteúdos é diferente da que os pais aprenderam e conseguir relacionar os acontecimentos do cotidiano com a teoria, pode-se considerar a partida do primeiro nível dos quatro estabelecidos sequencialmente por Rüsen, isto é: tradicional, exemplar, crítica e genética, e proporcionando se perceberem como sujeitos-histórico, inseridos em determinado contexto, com valores sociais instituídos e com um aparato legal e moral a ser seguido.

Referências

COSTA JÚNIOR, José Gerardo B da. **A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e o ensino Médio Integrado do IFRN**, Dissertação de Mestrado, Mossoró, RN, 2017.

CERRI, Luís Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História**. Revista de História Regional. v.6, n.2, p. 93-112, 2001.

MARIUZZO, Patrícia. **Olimpíadas científicas estimulam estudantes e valorizam a atuação de professores na pesquisa**. Ciência e Cultura, Campinas, v.62, n.2, 2010.

MARTINS, Estevão C. **Teoria e Filosofia da História: contribuições para o ensino de História**. W.a editores, Curitiba, 2017.



_____. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Org. **Jörn Rüsen**: Contribuições para uma Teoria da Didática da História.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; M, E. Resende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

a



O ENSINO DE HISTÓRIA COM BASE NAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS ENQUANTO PROCESSO DE PESQUISA FORMAÇÃO

Janine Dorneles Pereira¹

Jorge Luiz da Cunha²

Todo o professor de história, na sua prática cotidiana, depara-se com diversas situações intrigantes, e diversas. Entrar em uma sala de aula e esperar encontrar todos os alunos sentados em fileiras, esperando uma grande explanação dos conteúdos não compreende mais o que se espera por uma boa educação. As necessidades do atual mundo em que vivemos, a perspectiva de vivências em sociedade, a busca por aspectos de humanidade e coletividade são temas a serem refletidos.

Entender a realidade é uma prerrogativa, principalmente para o professor de história, já que a sua reflexão está intimamente ligada com suas práxis, assim como o exercício do Ensino de História ao longo do tempo.

A construção da história do Ensino de História, no nosso país, tem referências importantes quanto a estudos que vislumbram este processo histórico. E ele vem sendo atribuído de um significado importante, pois está imerso nos objetivos de formação de alunos. Este processo não ocorreu de maneira linear e sim de formas diversas vinculados aos objetivos de aprendizagem que propõem a formação de pessoas e elas devem corresponder aos interesses do Estado e/ou aos anseios de movimentos sociais que reivindicam políticas públicas mais abrangentes.

O estudo o Ensino de História delineado com os objetivos de formação de indivíduos propagados desde que a História se tornou disciplina autônoma em meados do século XIX, esteve entre os objetos de pesquisa de muitos pesquisadores, como Circe (2009), Rocha (2015), Nadai (1992/1993), Chimi (2001), Magalhães (2003), Guimarães (2016), Paviani (2014). Estes autores fizeram boas reflexões da maneira como o Ensino de História foi projetado no território brasileiro, a partir da análise de como se organizou o mesmo desde o século XIX até os dias atuais, dentro de suas especificidades.

¹ Mestranda do Curso em Rede Nacional de Mestrado em Ensino de História- PROFHISTÓRIA- Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, RS.

² Professor Titular do Departamento de Fundamentos da Educação, Centro de Educação; e dos Programas de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – em História, em Educação e em Ensino de História, da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, RS.



Estas análises trouxeram consigo não apenas uma linearidade de como ocorreu, mas também do que se esperava do Ensino de História para a formação dos sujeitos, de maneira contextualizada e temporal.

Este ensaio procura analisar aspectos centrais destas reflexões com os elementos articuladores da nova Base Comum Curricular, terceira edição, que foi homologada em dezembro de 2017, e que deve nortear a maioria dos currículos escolares, cujo o processo, atualmente, está em andamento.

O Ensino de História com base nos estudos sobre aprendizagem enquanto consciência histórica, embasadas pela chamada da Educação Histórica, referenciadas nos autores como Jörn Rüsen (2007a, 2007b, 2010), Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2015). No campo epistemológico utiliza-se de conceitos como reconhecimento de si, dos outros, resignificação e o ato de narrar-se apoiados na obra de Paul Ricoeur (1991, 2007, 2017) e da pesquisa formação de Josso (2010).

Quanto ao método, a prática proposta fundamenta-se na produção narrativa de si mesmo ou do outro através de um processo chamado de autobiografia e heterobiografia.

Ao entender a prática como possibilidade de relacionar todos estes aspectos, levantados acima, busca-se uma reflexão ampla do ser humano e propõe-se o presente estudo.

1) TRAJETÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA.

O percurso desenvolvido pela disciplina de história no Brasil iniciou em meados do século XIX, conforme aponta Aristeu Rocha, cuja a “...introdução da disciplina de história nos currículos escolares está ligada às origens do Imperial Colégio Pedro II (1837), e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838).” (ROCHA, 2015, p.79). Este evento estava intimamente ligado com a formação de um currículo que privilegiasse a História da Nação, sua genealogia e, ao mesmo tempo, articulado com uma cultura humanística ao lado de disciplinas das Ciências Naturais com caráter enciclopédico e formação integral do aluno.

Diante do contexto do final do século XIX e início do XX, com o processo de Proclamação da República, inicia a preocupação com a escola “...sob a ótica do nacionalismo vigente, era a instituição fundamental criada pela “nação” para formar o cidadão, possuindo, portanto, tarefas específicas que permeavam o conjunto de disciplinas com seus conteúdos e métodos” (CIRCE, 2009, p. 56). Neste momento a preocupação central da escola e das



disciplinas era a formação do cidadão patriótico, voltado para enaltecer o nacionalismo, envolvido nos ideais positivistas como patriotismo e civilidade.

Na década de trinta a Reforma Francisco Campos e a criação do Ministério da Educação estimulou um "... sistema de ensino básico ampliado, integral e com orientação metodológica da Escola Nova" (ROCHA, 2015, p. 23), Sendo assim o Ensino de História passou a ser proposto com o confronto entre uma discussão conflitiva entre uma educação humanística ou cientificista, apesar disso a "História do Brasil, estava baseada na cronologia política e em um tempo linear, continuava como um conteúdo de caráter complementar." (Ibid).

Porém o caráter de formação dos sujeitos, pelo Ensino de História ainda continha em seu âmago a perspectiva da formação do cidadão patriótico que propiciaram

"... um conjunto de experiências diversificadas e heterodoxas, uma vez que a abordagem do social e a construção do conhecimento histórico ia desde a aplicação com o rigor do método científico, à valorização dos acontecimentos políticos e da *histoire evenementielle* até a tentativa de compreensão da totalidade social" (NADAI, 1992/1993, p. 155).

Já nas décadas decorrentes a preocupação com esta formação partia para o aspecto da criticidade: enquanto ferramenta para a compreensão das relações sociais, através de estudos do meio, procurando aproximar pesquisa e ensino, a autonomia dos programas de ensino, a utilização de documentação variada. A preocupar central é com seu método científico, ou do pensar histórico específico.

As décadas de 1960 e 1970, tivemos a ocorrência da Ditadura Civil-Militar, que reformou o Ensino no Brasil, instituindo os ensinos de 1º e 2º graus, e impondo para o Ensino de História a lógica do tecnicismo e do Estado:

"...passa a preocupar com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica pela lógica da doutrina de segurança nacional, havendo, como contrapartida, a descaracterização e o esvaziamento do ensino de história nas escolas...onde... o Ensino de História valorizou a memorização em detrimento da reflexão, enfatizou os valores cívicos e os conceitos de desenvolvimento, integração, segurança nacional." (ROCHA, 2015, p. 89, 91).

Com essa concepção a formação do cidadão estava voltada para o mercado de trabalho e o retorno do ufanismo nacional, com ênfase na defesa da manutenção da ordem, onde o ensino de história e geografia "foram integradas sob a denominação de Estudos Sociais no 1º grau" (CHIMI, 2001, p.41).

No segundo grau tornou-se obrigatória as disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB (onde os conteúdos de história serviam para



“... localizar e interpretar fatos, utilizando instrumental das Ciências Sociais em geral e não da História especificamente. Fica evidenciada, nos conteúdos de mínimos, a dimensão conservadora doutrinária conservadora da Educação Moral e Cívica e OSPB, além de uma série de noções e conceitos genéricos de História, Geografia, Política, Sociologia, Filosofia, etc.” (CHIMI, 2001, p.42)

“Com o fim da ditadura militar e com a emergência do Estado Constitucional nos anos setenta e início dos anos oitenta, ocorreu a emergência de novas propostas curriculares em todos os estados da união.” (NADAI, 1992/1993, p. 158), assim como no meio social “ ... ocorrera uma rearticulação dos movimentos sociais e profissionais...o que ocasionou o repensar das práticas educativas e sociais” (op. cit., 2001. p. 43).

Em meados dos anos de 1990 os debates em torno da Educação nortearam-se pela formação do cidadão, com o retorno da História enquanto disciplina separada de geografia nas no 1º e 2º graus, denominações que sofrem modificação com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), designando-se, respectivamente, Ensino Fundamental e Médio.

“No que diz respeito aos objetivos do ensino de história, nas propostas da década de 1990, além de formar cidadãos críticos, existe também o objetivo de contribuir para a construção de identidade, noção que é pensada além da questão nacional, já que é preciso enfrentar a relação entre o nacional e o global.” (MAGALHÃES, 2003, p.174).

O entendimento de cidadania passou a ter maior amplitude e diferenciou-se de outras épocas cuja ênfase se dava nas questões de patriotismo ou civilidade.

Com a criação dos PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) a política educacional do Brasil passa a refletir as maneiras de se “ formar nos alunos a capacidade de compreender a cidadania como o exercício dos direitos políticos, civis e sociais(...) e posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais” (GUIMARÃES, 2016, p. 94).

Entre as discussões que se apresentaram, neste momento, estavam as relacionadas a oposição entre cidadania como igualdade e universalidade, defendida por T. H. Marshall (1949, Apud MAGALHÃES, 2003, p. 179), e o multiculturalismo enquanto direito a diferença. Sendo assim, conforme Guimarães (2016), no contexto da reforma educacional dos anos 1990, a aprendizagem dos valores democráticos e da cidadania passa a ser tarefa de cada uma das áreas/disciplinas e de todas, devido ao caráter transversal dos PCN’s da qual “condição epistemológica reside na possibilidade de ultrapassar o domínio das disciplinas formalmente estabelecidas e, em uma segunda definição, consiste na possibilidade de estabelecer uma ponte entre os saberes” (PAVIANI, 2014, p. 22).



Decorre, então, concepções defendidas por Perrenoud sobre competências e habilidades articulando áreas do conhecimento e matrizes de referência relacionado ao conceito de cidadania “...passa a se articular à relação com os saberes e práticas educativas. ” (GUIMARÃES, 2016, p. 97).

A conjuntura multiculturalista dos anos 2000 proporcionou novas demandas dos movimentos étnicos e raciais, inclusivas que nortearam a inserção destas bandeiras em políticas públicas “...educacionais incluem narrativas de novas forças sociais e passam a difundir concepções mais alargadas de cidadania. ” (GUIMARÃES, 2016, p.97)

No ano de 2010 houve a reedição das Diretrizes Nacionais de Educação (DCN) ampliando direitos a diferentes atores sociais, e de lá para cá, o Brasil criou importantes documentos educacionais que servem como política de Estado e garantia de direitos básicos garantidos pela Constituição como o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular³ (BNCC).

A BNCC,

“é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. (Ministério da Educação, 2018, p.5).

Ela é estruturada em 10 competências⁴ gerais, acompanhadas por competências da área de Ciências Humanas (que envolve as disciplinas de geografia e história, no Ensino Fundamental), e competências específicas da disciplina de história, unidades temáticas, objetivos de conhecimentos e habilidades.

Os estados e municípios e seus sistemas de ensino deverão se reorganizar dentro dos pressupostos da BNCC, assim como as escolas deverão fazer o mesmo com seus currículos escolares. Este documento visa estabelecer que todas as redes de ensino brasileiro, públicas e privadas, sejam capazes de assegurar as aprendizagens necessárias para uma “educação que deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade,

³ Sobre as discussões que norteiam a BNCC desde seu princípio (primeira versão, 2015, segunda versão que foi paralisada em 2016) até a versão final editada entre dezembro de 2017, para o ensino fundamental e abril de 2018 para o ensino Médio, conferir o livro de JÚNIOR, Halfred Carlos Ribeiro. VALÉRIO, Mairon Escosi. *Ensino de História e currículo: Reflexões e Práticas de Ensino*. Pacto Editorial. Jundiaí, 2017.

⁴ O conceito de competência na BNCC consiste “... mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (MEC, 2018. p.06).



tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)⁵ (MEC, 2017, p. 8).

2) Ensino de História e o Processo de Pesquisa Formação através das Narrativas (Auto)Biográficas.

O histórico do Ensino de História do Brasil relacionado com os tipos de sujeitos/cidadãos que se pretendeu/pretende delinear está altamente vinculado ao conceito de aprendizagens e didática. Conforme Libâneo, “a aprendizagem é o ponto de partida e pressuposto orientador do método de ensino”. E “didática é a interiorização de novas qualidades cognitivas com o objeto que está a sendo compreendido”. (LIBÂNEO, apud, SCHMIDT, 2015, p. 116).

Segundo SCHMIDT (2015), e seu estudo sobre os significados das concepções de aprendizagens histórica conforme análise de 14 manuais didáticos produzidos entre 1917 e 2004, no Brasil, constatou-se que as prerrogativas de tais produções enfatizavam a formação da cidadania enquanto integração dos jovens nas comunidades, na pátria e no mundo. Alguns autores como Castro, segundo a mesma pesquisa, direcionava a importância da chamada consciência histórica, porém questionava que era efetivada por algo externo, e que ela não existiria nos jovens, e que a aprendizagem da mesma se dava através da análise da exteriorização da vida.

Diante da crise educacional brasileira, e analisando conceitos e reflexões acerca da temática Ensino de História, uma vertente significativa tem sido a Educação Histórica, baseada nas obras de Jörn Rüsen, filósofo que rompe com o paradigma utilizado até então na pesquisa e campo de atuação da pedagogia dos currículos escolares.

Para RÜSEN “aprender é um processo dinâmico, ao longo da qual o sujeito aprendiz passa por mudanças. Ele adquire alguma coisa, apropria-se de algo: um entendimento, uma capacidade ou um misto dos dois” (2007, p. 106).

Entender a maneira como se constrói a aprendizagens dos alunos no campo da Didática da História, que segundo SCHMIDT (2015, p. 117): “uma produção científica do

⁵ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: . Acesso em: 23 mar. 2017.



conhecimento de maneira que possibilite a compreensão de lidar com eles como componente de maneira significativa no dia-a-dia dos alunos”.

E que busca uma conexão, não só com o cientificismo histórico, mas também com outras áreas do conhecimento (Psicologia, Didática geral e outras áreas), enquanto finalidade do trabalho de um professor. Relacionando estes conhecimentos com o entendimento, compreensão e reflexão sobre este processo e procedimentos que permeiam o conceito denominado consciência histórica é possível pensar propostas de aulas diferenciadas.

Por consciência histórica define-se como o “modo pelo qual a relação dinâmica entre a experiência do tempo e interação no tempo se realiza no processo de vida humana.” (RÜSEN, 2001, p.58) e aprender é uma dinâmica que desencadeia um procedimento, este é composto de alguns passos como: experiência, orientação, interpretação, categorias históricas e conceitos históricos, além de categorias temporais como explicação histórica, evidência, inferência, imaginação histórica. Tudo isso ligado a dois fatores importantes: o chamado processo de subjetivação⁶ juntamente com as chamadas carências da práxis humana.

Buscar esta consciência histórica (SCHMIDT, 2015) é conhecer a história através do ato de narrar-se, a partir de perspectivas múltiplas e de uma auto atividade enquanto uma operação de maneira discursiva argumentativa.

A subjetivação entendida dentro do conceito de Reconhecimento de si próprio e do outro, defendido por Paul Ricoeur (2007) compreende que o uso da linguística possibilita a ressignificação, reconstrução e didática. Ao mesmo tempo que quando eu reconheço a mim mesmo, sou capaz de reconhecer ao outro, ou as minhas práticas. Por esta trajetória o aluno é capaz de entender-se enquanto um ser capaz, no sentido de “eu posso”, enquanto autodesignação de reconhecimento de si mesmo.

E ao se auto reconhecer ele será capaz de ser reconhecido, pois “... o reconhecimento de si, em virtude da dialética (identidade/alteridade), abre caminho para a problemática do ser reconhecido, implicado pela exigência do reconhecimento mútuo.” (RICOEUR, 2017, p. 109).

Se o aluno é capaz, se ele reconhece a si e ao outro, ele também pode dizer, enquanto sujeito falante, autodesignação que reproduz interlocução, afinal, quem fala alguma coisa, fala

⁶ Conforme Rösen consiste na representação do actor como sujeito crítico que está atento para o meio em que vive, que atende a interesses próprios e condições de recepção, conflitos, vivências, estereótipos e conceitos. (RÜSEN, apud SCHMIDT, 2015. P. 121).



a alguém, ou seja interlocutor. Por fim, este sujeito é apto de fazer quando percebe-se “sujeito que age, tomando para si e assumindo a iniciativa na qual se efetua o poder de agir de que ele se sente capaz.” (RICOEUR, 2017, p.114)

Reunir a capacidade do professor de formalizar uma ação pedagógica com a possibilidade do ato narrativo que desenvolve um “percurso iniciado pela reflexão sobre o homem falante prosseguindo pela reflexão sobre o homem que age”. (RICOEUR, 2017, p. 114). Junta-se a este entendimento uma pesquisa que observe a realidade social e cotidiana que vivencie as práticas escolares, os conceitos de aprendizagem e consciência histórica são prerrogativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que conseguem relacionar teoria e prática com finalidade de transformação social.

A proposta curricular para a disciplina de história práticas em sala de aula tem como eixo a Pesquisa Formação (JOSSO, 2010), cujos dispositivos se dão através de narrativas (auto)biográficas, em que o indivíduo se torna um ator-autor, na medida que consegue transmitir as relações que mantêm consigo próprio através da narrativa de microssituações e de uma carga emocional visível de experiência, denominada, por Josso, de experiências fundadoras. Com isso, ele se torna capaz de ponderar sobre as mesmas, através de um conjunto de conhecimentos como inferência da ação e da forma de pensar.

Metodologicamente, o procedimento consiste em produzir narrativas que representa o vivido através da mediação de histórias de vida que se tornam apropriações e futuramente conhecimento de si (MOMBERGER, 2008), sobre determinado tema, desencadeado pela realidade dos alunos.

Essas primeiras narrativas deverão ser guardadas e o conteúdo relacionado com o tema das mesmas deverá ser trabalhado normalmente. Em um terceiro momento, entrega-se as narrativas (auto)biográficas e propõem-se a leitura, interpretação e discussão em grupos de 3 indivíduos. Por fim, o professor pede que os alunos, após refletirem sobre as suas primeiras narrativas, as discussões elaboradas pelo grupo e as relações discutidas nas aulas, proceda a reescrita das narrativas.

Esta nova vivência, ocasionada pelo método, possibilita um raciocínio de experiências biográficas que se entrelaçam e libertam o aluno da vivência da memorização ou simples apreensão de conteúdos para provas.



Os procedimentos a serem realizados de uma intervenção em aulas de história caracterizam-se como pesquisa qualitativa na qual “cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos dos quais ela se dá a conhecer.” (JOSSO, 2010 p. 141). A base desta mediação, conforme nos apresenta Demo possui valor científico e educativo.

Com esse tipo de prática é possível que o professor/pesquisador possa trabalhar com as seguintes competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017, p. 9,355, 399) como:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente constituídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender a realidade, e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Das reflexões, propõe-se a análise de textos envolvendo os conteúdos, as narrativas já feitas, anteriormente, oportunizando uma reinterpretação na relação com o aprendido.
- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer as abordagens próprias da ciência Histórica, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação, a criatividade, para formular hipóteses, criar soluções com base nos conhecimentos da área das Ciências Humanas.
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar-se, compreendendo a diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros com autocrítica e capacidade de lidar com elas;
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos;
- Compreender a si e aos outros como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural;
- Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços distintos;
- Construir argumentos, com base no conhecimento das Ciências Humanas, defendendo opiniões e ideias que respeitem os direitos humanos;
- Compreender a historicidade do tempo e do espaço, os acontecimentos históricos relacionados ao poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas e econômicas e culturais ao longo do tempo.



Ao reescrever as narrativas, os alunos deverão ser capazes de perceber as relações que envolvem seu cotidiano buscando, subsídios para o pensamento acerca de si e/do outro numa ação mais autônoma e diversa baseada na dialogicidade do processo de ensino aprendizagem e desenvolverem as competências que lhes permitirá viver de maneira mais humana e autônoma.

3) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser um professor de história nos dias de hoje exige uma percepção ampla sobre a didática que envolve a sua disciplina ou sua área do conhecimento. Para isso são necessárias várias reflexões e apropriações importantes no que tange os conhecimentos da área, dos alunos, do sistema, das leis e até mesmo de nós mesmos.

A prática pedagógica é uma eterna ação-reflexão e vice-versa. Desenvolver o olhar para a diversidade e multiplicidade condiz com uma ação tem como objetos do conhecimento, tanto a subjetividade como a objetividade.

Esse diálogo com o subjetivo tem aparecido, no campo do Ensino de História a partir dos conceitos e análises desenvolvidas por teóricos que buscam a compreensão de buscar sentido teórico metodológico que o aluno desenvolva uma consciência histórica enquanto um “processo mental, conjunto de operações da consciência (emocional, cognitivo e pragmático), que difere dos outros conjuntos conceitualmente claros e que podem ser explicitados” (SCHMIDT, 2015, p. 123).

Sendo assim, este processo envolve também o reconhecimento de si e dos outros, a atitude de narrar a si próprio e aos outros, que firma a noção de pesquisa formação quando a ação de biografização exercita a (auto) ou heterobiografia.

Juntamos a isso um procedimento de pesquisa qualitativa, em que o professor se coloca como pesquisador e se entende como sujeito, mas que desenvolve a perspectiva científica como caminho através de princípios norteadores que visam o agir do aluno de maneira que estimule a autonomia e algumas competências delimitadas pelos documentos oficiais.

Vivenciar experiências de pesquisa formação contribui para a auto formação quando possibilita uma análise profunda do entender-se, associada a um método subjetivo, multifacetado e que no decorrer, das aulas de história, o aluno não veja o conteúdo como verdade absoluta, mas sim o exercício do conhecimento de si, já que ele escreve e ao fazer isso se reescreve, refletindo não só conceitos abstratos, mas relacionando-os com a sua vida e de uma formação mais ampla sobre si e o mundo que o cerca.



4) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Identidades e ensino de história no Brasil*. In. CARRETERO, Maria Fernanda e colaboradores. *Ensino de História e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas*. In.: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. Ver. E atual. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ acesso> em 27 de janeiro de 2018.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

BRASIL, *Parâmetros Curricular es Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN*, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=263&Itemid=253>, acesso em 27 de janeiro de 2018.

BRASIL, *Parâmetros Curricular es Nacionais para o Ensino Fundamental – Temas transversais*. PCN, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=263&Itemid=253>, acesso em 27 de janeiro de 2018.

CAUVIER, Johanne. *A perspectiva autobiográfica: uma ferramenta de acompanhamento da construção identitária de adolescentes*. In.: *Tendências da pesquisa (auto) biográfica*. Maria da Conceição Passeggi.(Org.) Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008 p. 114-130.

CHIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e Controvérsias. O ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001

CUNHA, Jorge Luiz da. *Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 93-115, abr./jun. 2016.

DEMO. Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*, São Paulo: Cortez, 12 ed.. 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. *Revisitando a história da disciplina*. In. *Didática e prática de Ensino de História*. 13ª ed. Campinas: Papyrus, 2013.



_____. *Ensinar História: Formar cidadãos no Brasil democrático*. In. Ensino de história e cidadania. Campinas: Papyrus/FAPEMIG, 2016.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução. José Cláudio, Júlia Ferreira. Revisão Científica. Maria da Conceição Passeggi, Maria Cristine Josso – 2ª.ed. . Natal, RN: EDUFRN; São Paulo; Paulus, 2010.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *História e Cidadania. Porque ensinar história hoje?* In. ABREU, MARTHA, SOIETHET, Rachel (Orgs). Ensino de História. Conceitos Temáticos e Metodologia. Rio de Janeiro: Casa de Palavra/FAPERJ, 2003.

MOMBERGER, Christine Delory. *Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto*. Tradução. João Gomes da Silva Neto, Maria da Conceição Passeggi, Luis Passeggi. – 2ª.ed. . Natal, RN: EDUFRN; São Paulo; Paulus, 2008

NADAI, Elza. *O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva*. Revista Brasileira de História: v.13. nº 25/26. São Paulo: 1992/1993, p. 143-162.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceito e distinções*: 3.ed.rev, Caxias do Sul: Educus, 2014.

RICOUER, Paul. *O si-mesmo com o outro*. Campinas: Papyrus, 1991.

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

RICOUER, Paul. *Percurso do Reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2017.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. *Memórias do Ensino de História e a Educação Brasileira: identidades, civismo e cidadania*. In.: SOUZA, Antonio Escandiel. CAMARGO, Maria Aparecida Santana (orgs). Discursos ensino e práticas socioculturais. Curitiba: CRV, 2015.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UNB, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora UNB, 2007.

RÜSEN, Jörn. *História viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UNB, 2007.



SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. *A consciência Histórica como o lugar e o propósito da aprendizagem histórica*. In.: ZAMBONI, Ernesta. GALZERANI, Maria Carolina B. PACIEVITCH, Caroline (Org.). *Memória, sensibilidades e saberes*. Campinas, SP: ed. Alínea, 2015.



O uso de jogos nas aulas de História do ensino médio integrado no IFRS Campus Bento Gonçalves

Letícia Schneider Ferreira

Doutora em História pela UFRGS

O ensino de História oferece muitos desafios, uma vez que atualmente há uma inegável oferta de informações, apesar de nem sempre estas estarem respaldadas em fontes confiáveis, a partir de veículos de comunicação de grande facilidade e acessibilidade, como a internet, por exemplo. De fato, o docente da disciplina de História tem o duplo desafio de possibilitar que os conteúdos se tornem mais atraentes para os adolescentes e também de desconstruir perspectivas equivocadas que são propagadas pelos mais diversos meios de comunicação. O ensino de História é fundamental para a constituição de um cidadão crítico e reflexivo, permitindo que o estudante acesse instrumentos que possibilitem a transformação social, sendo por isso alvo de diversos ataques e tentativas de supressão, subsumindo-a no balaio comum das ciências humanas. É indubitável a importância do diálogo com as demais áreas de conhecimento das ciências humanas, buscando um olhar interdisciplinar; entretanto as especificidades de cada disciplina também devem ser observadas e valorizadas.

Todavia, evidenciar a importância do conhecimento histórico para o processo formativo do cidadão exige refletir sobre possíveis estratégias de viabilizar os conteúdos históricos junto aos educandos, que se habituaram a associar a aula de História e as avaliações propostas por docentes desta área com aulas expositivas, muitas vezes sem o diálogo ou a incitação ao debate, bem como com o ato de decorar uma série de nomes e datas. É possível observar que ao longo dos séculos, diversas sociedades utilizaram de técnicas mnemônicas para a transmissão e a manutenção de sua cultura, adotando táticas de repetição as quais ainda hoje podem ser observadas, em pleno século XXI. Os docentes, que em seu processo de formação são herdeiros de tais práticas, passam a ser atualmente desafiados, desacomodados de seu papel de detentor de conhecimento e são exigidos a incluir em suas práticas metodologias que interessem e sensibilizem os estudantes para os tópicos abordados. Cunha explicita que

Durante muito tempo, acreditava-se que a aprendizagem ocorria pela repetição e que os estudantes que não aprendiam eram os únicos responsáveis pelo seu insucesso. Hoje, o insucesso dos estudantes também é considerado consequência do trabalho do professor. A ideia do ensino despertado pelo interesse do estudante passou a ser um desafio à competência do docente. O interesse daquele que aprende passou a ser a força motora do processo de aprendizagem, e o professor, o gerador de situações estimuladoras para aprendizagem” (CUNHA, 2012 p.92)



Deste modo, os professores de História devem estar atentos não apenas ao conteúdo a ser contemplado, mas também na forma como a temática será abordada. É fundamental observar que não apenas o conteúdo deve ser significativo para o estudante, mas a maneira de leva-lo à turma também deve ser salientada, permitindo uma maior adesão ao conhecimento histórico. A ampliação dos temas que são considerados de interesse do historiador permitiu que fosse possível observar outras formas de atuação com profissionais de diferentes áreas, renovando e assimilando maneiras diversas de abordagem do conteúdo. A utilização de práticas variadas na abordagem dos temas históricos não invalida o uso de aulas expositivas e quadro, ou demais recursos considerados “tradicionais”, uma vez que estes, como qualquer outra estratégia didática, quando aplicada de modo adequado, repercute em aprendizagens. No entanto, é vital que o docente se sinta capacitado para se valer de outros métodos de ensino quando julgar necessário, observando as particularidades de cada turma com a qual atua, no intuito de julgar qual a melhor opção didática. Em relação a atuação docente, Rocha expõe que

Não podemos perder de vista que o ensino de História é um ensino de situações históricas e que as nossas práticas precisam ser permeadas por situações que levem os alunos a pensar historicamente estabelecendo relações dialéticas entre o passado-presente; estabelecendo semelhanças e diferenças; desenvolvendo habilidades e competências, propondo atividades que conduzam a construção de um pensamento crítico e emancipatório; organizando fontes, iniciando-os na prática de pesquisa; criando espaços de memória; preservando e valorizando o patrimônio cultural (...)
(ROCHA, 2015, p.108-109)

O processo de ensino de ensino-aprendizagem é um fazer dual, no qual o protagonismo do estudante para a construção de seu conhecimento é parte fundamental. O método de aula expositivo-dialogado pode, muitas vezes, negligenciar o estímulo ao estudante de que este participe ativamente de sua aprendizagem e se reconheça como sujeito central deste momento. A participação efetiva do estudante na elaboração de seu próprio conhecimento é um passo essencial para a participação deste também enquanto cidadão inserido em um determinado contexto social. Para tanto, o uso de materiais didáticos alternativos, como os jogos, por exemplo, pode contribuir para que o interesse dos estudantes pelos temas históricos seja ampliado. Souza vai ao encontro desta perspectiva, afirmando que “o propósito do uso de materiais concretos no ensino escolar é o de fazer o aluno adquirir a cultura investigativa que o preparará para enfrentar o mundo com ações práticas sabendo-se sujeito ativo na sociedade”. (SOUZA, 2007, p.11). Ferreira corrobora com esta argumentação, defendendo que a “prática lúdica (...) vem mostrando que temas mais complicados para os estudantes se tornaram práticas acessíveis ou menos aterrorizantes” (FERREIRA, 2016, p.106)



Desta forma, a utilização de jogos em sala de aula pode se mostrar uma opção interessante para o ensino de história, pois possibilita um momento de ruptura com o cotidiano, com a disposição espacial dos estudantes, comumente enfileirados em classes, pois exige que estes se recomponham, interajam e vivenciem um momento que integra entretenimento e aquisição de conhecimentos. O uso de jogos permite também que o docente observe os estudantes envolvidos com outras práticas, avaliando sua capacidade de interação com os demais colegas, o respeito a questões éticas no desempenho da atividade, entre outros fatores, permitindo inserir outros aspectos no rol da avaliação a ser realizada. O uso de jogos também flexibiliza outros pontos da rotina escolar, como os horários e o cronograma inicialmente estabelecido para a disciplina. Guimaraens et.al. ressaltam que

Paradoxalmente, é nesse desprendimento com horários, nessa desobrigação de utilidades e nessa frivolidade desencadeada pela brincadeira que existem as potencialidades preciosas para aprender. (...). O jogo, nessa perspectiva, liberta o próprio saber e sua expressão, através da linguagem oral e corporal. O educador atento pode aproveitar este momento para observar e diagnosticar o que sabem e pensam seus jovens alunos. (GUIMARÃES et.al., 2015, p.40)

O docente de História pode utilizar não apenas jogos já existentes, mas adaptá-los à temática a ser trabalhada em sala de aula. O jogo pode romper com o distanciamento imposto pelo fator espaço-tempo, e possibilitar que o estudante se aproxime do conteúdo, experencie situações relativas ao conteúdo proposto, colocando-se no lugar dos sujeitos históricos ou mesmo tomando decisões relativas ao tema. O jogo, assim, não se mostra restrito aos tópicos trazidos pelo professor, mas também permite que o estudante encontre um momento de ludicidade e de interação com os demais colegas. Pereira e Torelly explicitam que

O jogo manifesta a necessidade de retorno integral a uma espécie de marco zero, o que exige não apenas a compreensão de um mundo possível a partir do efeito de semelhanças projetadas, mas a invenção de um mundo estranho, diferente, assustador, habitado por um destinatário invisível, fantasmático, senhor de sua própria efetuação. Jogar numa aula de História seria então o equivalente a desdobrar uma superfície perceptiva infinita, onde o conceito, como puro elemento histórico, tem permissão para se abrir sem constrangimento (PEREIRA E TORELLY, 2015, p.96)

A proposta da pesquisa realizada com os estudantes de ensino médio do IFRS Campus Bento Gonçalves se embasou na aplicação de uma aula expositivo-dialogada e outra aula com base em jogos, buscando observar se os alunos compreendiam o conteúdo a partir destas duas estratégias, considerando o olhar dos estudantes sobre tais metodologias. Assim, foram selecionadas duas turmas do 2º ano do ensino médio integrado: a turma do curso de ensino médio concomitante ao técnico em enologia e viticultura, que recebeu a aula com a aplicação de jogos, e uma das duas turmas de ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária, o 2º agropecuária A. A seleção das duas turmas esteve associada principalmente às



possibilidades de aplicação devido aos horários de aula. A escolha de turmas de 2º ano do ensino médio se deu devido ao fato de que as turmas do 3º ano geralmente se encontram envolvidas com questões relativas à formatura e costumam não aderir à proposta de uma atividade de pesquisa, enquanto as turmas de 1º ano ainda estão em processo de adaptação à escola e, muitas vezes, não demonstram maturidade para participar de um projeto de pesquisa como o exposto.

O tema escolhido para a aula foi o Egito Antigo, tópico que desperta, em geral, o interesse dos estudantes devido à farta quantidade de material midiático e audiovisual sobre este assunto, bem como a aura de mistério e curiosidades relativas a este conteúdo histórico. Deste modo, em uma das turmas a docente-pesquisadora utilizou a metodologia expositivo-dialogada, sendo a aula programada para a duração de 1 hora e apoiada por uma apresentação de power point. O texto e as imagens do power point construído pela docente são aqueles presentes no livro didático de acesso dos estudantes, e este foi fornecido na íntegra à turma a qual os jogos foram aplicados. A aula na qual houve a aplicação dos jogos também teve o mesmo tempo de duração, no intuito de minimizar os fatores de viés na pesquisa.

Foram confeccionados três jogos com o auxílio de um bolsista BICET do programa de Fomento Interno do IFRS e uma bolsista voluntária: dois jogos de carta, sendo um deles jogo similar ao “supertrunfo” e o outro um jogo o qual requer que o estudante realize mímicas para que os demais descubram a palavra sorteada; por fim, um jogo de tabuleiro. O primeiro jogo citado é composto de uma série de cartas que apresentam os deuses egípcios, destacando alguns atributos, como força, inteligência, carisma e seguidores. Cada atributo possui uma pontuação, e os jogadores, recebem uma carta e, em duplas, disputam a partir de um atributo pactuado entre os dois participantes, sendo que aquele cujo valor do atributo é superior, vence a batalha. A carta expõe um pouco a história e as características de cada deus, para que os estudantes conhecessem um pouco sobre a religiosidade egípcia. O segundo jogo consiste em cartas que contém termos associados ao Egito Antigo, como “pirâmides”, “teocracia”, “faraó”, entre outras palavras e um estudante deve sortear a carta e realizar uma mímica para que os demais acertem. Após a descoberta da palavra encenada, os estudantes podem acessar informações sobre aquele termo (por exemplo, quem era o faraó e a função que este exercia na sociedade). Os alunos poderiam adaptar o jogo, e utilizar ao invés da mímica, desenhos no quadro, caso assim preferissem. Por fim, o jogo de tabuleiro foi confeccionado pela docente e pelos bolsistas do projeto sobre um bloco de mdf, no qual foram coladas diversas imagens referentes ao Egito Antigo, no intuito de proporcionar aos estudantes um conhecimento referente à geografia, à arte e ao legado material desta civilização. O tabuleiro apresentava 35 casas, sendo 17 destas



vinculadas a questões sobre o conteúdo: quando o educando parava em uma casa na qual estava indicada a necessidade de responder a pergunta, ele só podia avançar caso acertasse a questão. Em caso de erro, deveria retornar o número de casas indicadas na carta de resposta.

A aplicação das duas atividades foram realizadas na mesma semana, sendo que na turma da aula expositivo-dialogada estiveram presentes 16 dos 21 estudantes, os quais participaram ativamente com questionamentos e contribuições sobre o assunto. Assim, a professora utilizou exatamente 1 hora para a apresentação dos tópicos referentes à história egípcia com o suporte dos slides. A aplicação dos jogos na outra turma se deu com a seguinte organização: os estudantes foram divididos em 3 grupos, os quais receberam um texto impresso, contendo as mesmas informações que foram apresentadas para a turma da aula expositiva. Os grupos tinham então 20 minutos para jogar cada um dos jogos, findo este período eles deveriam se revesar no intuito de que todos os grupos acessassem os jogos. A docente não interveio em nenhum momento, possibilitando que os estudantes tivessem total protagonismo em relação ao acesso do conteúdo.

Após cada uma das aulas foi fornecido aos estudantes um questionário, construído anteriormente, o qual contava com 9 questões relacionadas ao conteúdo trabalhado nas aulas e duas questões de caráter subjetivo, solicitando que os estudantes realizassem uma avaliação sobre as metodologias de ensino de história. Em relação às questões específicas sobre o conteúdo, três das nove eram dissertativas e seis objetivas. As questões dissertativas se referiam a importância do Rio Nilo para a civilização egípcia e a identificação das funções do faraó e do escriba na sociedade do Egito Antigo. As questões objetivas se referiam às origens da sociedade egípcia, sua composição, a escrita egípcia e o desenvolvimento das ciências e duas questões referentes à religião do Egito. As questões dissertativas procuram observar qual a melhor metodologia para o ensino de História e, de forma mais específica, qual a opinião dos estudantes sobre o uso de jogos nas aulas de História. Em relação às questões dissertativas, solicitou-se que os estudantes justificassem suas respostas. As respostas ao questionário eram individuais e estes não foram identificados; além disso, os estudantes não podiam consultar o material impresso fornecido para o momento dos jogos. Assim, foram recebidos 16 questionários da turma a qual foi aplicada a aula expositiva e 21 questionários da turma na qual foi aplicada os jogos.

A partir da análise dos dados, foi possível observar que a turma que recebeu a aplicação dos jogos teve um desempenho melhor nas respostas às questões, conforme tabela abaixo:



ACERTOS POR QUESTÃO TURMA NA QUAL FORAM APLICADOS JOGOS (NO TOTAL DE 21 RESPOSTAS):

Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº5	Nº 6	Nº 7	Nº 8	Nº 9
21	21	5	10	21	21	18	1	19

ACERTOS POR QUESTÃO TURMA NA QUAL FOI APLICADA AULA EXPOSITIVO-DIALOGADA (NO TOTAL DE 16 RESPOSTAS):

Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5	Nº 6	Nº 7	Nº 8	Nº 9
15	15	7	5	14	14	13	3	10

As questões as quais ofereceram dificuldade foram as objetivas, sendo que a no caso da turma que recebeu a aula baseada em jogos, o desempenho nas questões dissertativas foi de 100% de acertos. As questões as quais os estudantes mais encontraram dificuldades, 3 e 8, vinculavam-se aos primórdios da história egípcia e ao mito de surgimento do mundo segundo esta civilização, respectivamente. Na turma a qual foi aplicada aula expositivo-dialogada, a questão de nº 2, a qual solicitava a definição de quem era o faraó na sociedade egípcia, não foi respondida por um dos estudantes, o qual deixou o espaço para dissertação em branco. Dois educandos da mesma turma deixaram também a questão nº 5, referente ao papel do escriba na civilização egípcia, em branco.

Em relação às duas questões relativas às metodologias a serem aplicadas nas aulas de história, todos os estudantes responderam, e foi possível verificar que a grande maioria dos estudantes das duas turmas defendem que a melhor forma de aprender história é por meio de aulas expositivo-dialogadas, nas quais o professor é apoiado por slides com textos e imagens referentes ao conteúdo. As respostas apresentadas demonstram que o aluno tem confiança na explicação do professor e evidencia que o uso dos slides permite que os estudantes acessem o conteúdo novamente em outro momento, rememorando o conteúdo trabalhado. Contudo, os estudantes ressaltam a necessidade de que esta explicação seja clara e que haja momentos de descontração, e que estratégias dinâmicas sejam também utilizadas, para que a aula não fique muito cansativa. Alguns pontuam a necessidade de mesclar recursos, como filmes, vídeos e também os jogos, foco central da pesquisa desenvolvida. Deste modo, em relação às estratégias de ensino de história, os estudantes expõem que



Para história, um bom método são slides claros e bem estruturados, com explicações feitas pelo professor (Turma Jogos)

Acredito que não haja apenas uma, mas sim uma junção de todas (metodologias) como explicar o conteúdo e depois aplicar jogos e perguntas que fixem o conteúdo (Turma Jogos)

Gosto de aulas com slides, acredito que seja de melhor compreensão para estudos em casa (Turma aula Expositiva)

Na minha opinião, os slides são melhores, pois eles te dão apoio de leitura e estudo enquanto a professora explica. (Turma aula Expositiva)

A melhor metodologia é uma aula que possa prender a atenção dos alunos, trazendo curiosidades. Não tem como não ser expositiva e as vezes cansa, porém não tem como fugir muito disso, mas acredito que trazendo curiosidades, histórias, imagens, acaba deixando mais descontraído e mais leve. (Turma aula Expositiva)

Os estudantes que receberam a aula com jogos vislumbraram essa possibilidade ou mesmo outras estratégias de ensino de história do que os estudantes que receberam a aula expositiva-dialogada, uma vez que o questionário foi respondido logo após os estudantes terem contato com esta tática de ensino. Porém, mesmo os estudantes que receberam as aulas com jogos observam estes como uma metodologia de apoio, de revisão ou de fixação de conteúdos já trabalhados pelo docente. Assim os jogos são vistos como um recurso interessante, produtivo e que estimula os alunos, que desejam vencer o jogo, esforçando-se para a compreensão dos tópicos abordados. Os termos que mais frequentemente aparecem são “fixar o conteúdo” e “revisar o conteúdo”; ou seja, o conhecimento sobre o conteúdo deve ser prévio, preferencialmente em uma aula expositivo-dialogada. Em relação ao uso de jogos, os estudantes salientam que

Acho bom para melhorar o conhecimento, mas creio que seria bom apenas como um reforço do conteúdo, antes de uma prova (Turma Jogos)

Acredito que é muito construtivo e ajuda na fixação dos conteúdos, pois é uma forma de praticar os conteúdos vistos (Turma Jogos)

Gosto muito do uso de jogos sobre o conteúdo, pois aprendo com mais facilidade (Turma Jogos)

O uso de jogos é sensacional, acredito que é muito mais fácil de entender o conteúdo com mais diversão. (Turma Jogos)



Acho muito útil, pois eles testam seu conhecimento sobre o assunto e são divertidos, pois te fazem participar e se envolver mais com o assunto (Turma Jogos)

O uso de jogos é interessante e pode ajudar na fixação do conteúdo, porém as vezes pode se tornar trabalhoso ou cansativo se usado repetitivamente. (Turma Jogos)

Acho legal usar jogos, pois para algumas pessoas isso ajuda a fixar melhor o conteúdo, pois é uma forma divertida e a diversão ajuda mais a lembrar de nomes e detalhes (Turma aula Expositiva)

Acho o uso de jogos válido. É um método diferente e usar jogos faz com que os alunos queiram ganhar, acabando por se interessar pelo conteúdo (Turma aula Expositiva)

Assim, é possível observar que, de um modo geral, os estudantes interessam-se pelos jogos e consideram o uso de recursos diversificados uma estratégia que favorece a construção do conhecimento, pois incentiva os estudantes a partir de uma perspectiva de ludicidade. Contudo, os educandos que contribuíram para o estudo ainda observam essa estratégia como uma atividade complementar, que deveria ser utilizada para reforçar conteúdos previamente acessados por meio da aula expositivo-dialogada. Estes resultados são fundamentais para incitar o debate relativo a estratégias de ensino tradicionais, refletindo se esta concepção que relaciona uma melhor aprendizagem a aulas expositivas não estaria vinculada a hábitos já arraigados, os quais definem o papel ativo do processo de ensino-aprendizagem ao professor, enquanto o estudante seria o receptáculo dos saberes trabalhados em aula. Outra possibilidade a ser visualizada é que aulas que rompem com métodos tradicionais ainda são raras, exceções, e o aluno ainda tem dificuldade de observar as vantagens de tais metodologias por não terem muita experiência com a aplicação de estratégias de educação alternativas. Assim, o uso mais frequente de jogos de forma adequada, a partir de um planejamento prévio e com a mediação do professor pode permitir que o estudante vislumbre o leque de possibilidades de aprendizagem dos conteúdos históricos, além de atender alunos cujo processo de compreensão não se mostras afeitos aos recursos tradicionais.

Os jogos trazem outra possibilidade bastante interessante: ao invés de serem trazidos prontos para serem aplicados em sala de aula, os estudantes podem, individualmente ou em equipes, criarem jogos a partir de pesquisa sobre o conteúdo, com a supervisão do professor. A construção de um jogo requer além de conhecimentos específicos sobre a temática, habilidades de planejamento, prever o desenvolvimento da atividade, bem como organização e argumentação, a fim de que os participantes possam entender a dinâmica da atividade. Assim, os jogos podem ser uma metodologia que estimulem o protagonismo do estudante, que pode



passar a ser protagonista de seu conhecimento quando busca por si só a compreensão dos conteúdos. Alguns estudantes referem a importância do processo de pesquisa para a aquisição de conhecimentos de modo efetivo, sendo que qualquer metodologia que permita a pesquisa passa a ser a melhor para o ensino de história

A melhor metodologia é a que nos faz pesquisar sobre o conteúdo que será abordado em aula, assim somos induzidos a procurar sobre o assunto, o que de certa forma é um método de estudo. Isso evita que o aluno saia da aula sem ter absorvido absolutamente nada (Turma aula Expositiva)

O uso de jogos é uma possibilidade a qual o docente deve estar atento, pois foi possível perceber a partir do estudo empreendido que esta é uma estratégia que permite a construção de conhecimentos e que possibilita um momento de ludicidade, tornando as aulas mais dinâmicas. Entretanto, este é um recurso ainda visto como acessório, complementar e, como qualquer recurso, deve ser utilizado de forma organizada e planejada pelo docente. Indubitavelmente, o uso de jogos pode ser interessante para estimular o protagonismo do estudante em relação ao seu conhecimento. Assim, apesar da pesquisa ter sido realizada em turmas diferentes, as quais têm suas especificidades, os dados coletados permitiram observar a posição favorável dos alunos em relação ao uso de jogos, inicialmente como reforço de conteúdos já trabalhados, mas também como uma forma dinâmica e divertida de construir conhecimento histórico.

Referências Bibliográficas:

CUNHA, Márcia Borin da. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Revista Química nova na escola**. v.34, n.2, p.92-98, maio 2012. Disponível em http://www.qnesc.sbg.org.br/online/qnesc34_2/07-PE-53-11.pdf Acesso em 25/07/2017

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades. **Revista Caderno Cedes**. Campinas, v.25, n.67, p.378-388, set/dez 2015

FERREIRA, Eduardo Mognon. História da África e jogos: A lei 10.639 e o trabalho docente no ensino de história. **Revista Faces da História**. São Paulo, v.3, n.2, p.98-112, jul/dez 2016

GRUBEL, Joceline Mausolff; BEZ, Marta Rosecler. Jogos Educativos. **Revista RENOTE**. v.4, n.2, dezembro de 2006. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14270> Acesso em 22/01/2017

GUIMARÃES, André Lucas Porto et.al. Pensando outras perspectivas de história e a diversidade cultural a partir do brinqueado e das brincadeiras em diferentes espaços-



tempos. **Revista Identidades!** São Leopoldo, v.20, n.1, p.38-50, jan/jun 2015

LINK, Rogério Sávio. Brincando com coisa séria: o jogo na aula de História. **Revista do LHISTE**, Porto Alegre, v.3, n.4, p.51-63, jan/jun 2016

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. O jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de história. **Revista OPSIS**. Cataão, v.15, n.1, p.88-100, 2015. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/140457/000983419.pdf?sequence=1>

Acesso em 22/01/2017

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz (Org.) **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf

ROCHA, Aristeu Castilhos da. Os conceitos e a mediação no processo ensino-aprendizagem em história. *Revista do Lhiste*. Porto Alegre, v.2, n.3, p.96-112, jul/dez 2015

SOUZA, S.E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: Infâncias e Práticas Educativas. **Revista Arq Mudi**. v.11, 2007. Disponível em: http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf

Acesso em 02/01/2017



DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL: ANÁLISE DA MEMÓRIA CONSTRUÍDA PELOS JOVENS E USO DO ENSINO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA DE REPARAÇÃO

Licia Gomes Quinan¹

Introdução

Esse trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado. Está inserido no contexto de um programa que pensa o ensino de história como categoria de pesquisa. É necessário analisar o ensino de história não só em sua dimensão formal (escolar), como de forma mais ampla. Ocorre que o processo de ensino e aprendizagem em tal disciplina não é tão simples. Os estudantes assistem a filmes e a programas de televisão, têm relatos de conhecidos e parentes, enfim, observam e recebem informações sobre os fatos históricos nas mais diversas mídias e no cyber espaço. É preciso ter claro que a aprendizagem histórica acontece no espaço escolar e fora dele, com um conhecimento sendo construído através da interação entre o que é abordado na escola e aquilo que se recebe nos mais diversos espaços de sociabilidade. Decorre daí nosso questionamento fundamental: qual o papel do professor de história na formação dos jovens?

Destacamos nessa pesquisa o trabalho com o tema da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) devido aos desdobramentos no presente, sobretudo no que tange à permanência de estruturas autoritárias na sociedade. Sugerimos o ensino de história como ferramenta privilegiada de desconstrução dos valores antidemocráticos e de desrespeito aos direitos humanos e o ensino da ditadura civil-militar como um braço do processo de justiça de transição, comentando sua importância num processo de transição democrática complexo, como foi o caso do brasileiro.

Nosso interesse é falar especificamente da memória que os jovens em idade escolar têm construído da ditadura civil-militar no Brasil, focando na função do historiador diante desse processo específico. O historiador, como professor, precisa se comportar como agente presente no processo de construção de memória por parte dos alunos de maneira a promover neles a consciência de que essa memória é algo construído, alvo de disputas entre setores com interesses diferentes e que, portanto, precisa, muitas vezes, passar por um processo crítico de desconstrução. Para caminhar com nossas reflexões, no entanto, é mister deixar claro sob que

¹ Mestra em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora de História na Prefeitura Municipal de Areal-RJ.



definição(ões) de memória seguiremos nossa abordagem e que não restem dúvidas acerca de nossa compreensão do caráter construído e não essencial da memória.

O conceito de memória

“A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.” (LE GOFF, 1996: 477). Com essa citação iniciamos uma reflexão sobre o conceito que talvez seja o motivador de toda essa pesquisa.

Josep Fontana apresenta a ideia de que toda análise do passado está calcada em um projeto social de presente/futuro. (FONTANA, 1998) O mesmo autor, em sua obra *História dos homens*, dedica importante espaço à questão das “guerras da história”, às rivalidades e disputas pelos usos do passado. (FONTANA, 2004) Fica claro, a partir dessas observações, que o conhecimento do passado é uma construção, e uma construção do presente - as demandas do presente e suas disputas orientam o “olhar para o passado”.

Seguindo essa trilha, mais que lidar com a memória, cabe ao historiador lidar com a forma como a memória é construída na sociedade. Segundo Paul Ricoeur², a memória histórica seria o que qualifica algo para um grupo ou sujeito, ainda que ele(s) não tenha(m) vivido, ou seja, a memória “oficial” de um fato para sujeitos, comunidades ou para toda uma sociedade. Vale lembrar que essa memória é marcada por lembranças e esquecimentos seletivos e, por isso, fruto de intensas disputas em seu processo de construção.

É importante marcar, nesse caminho que estamos percorrendo para compreender a construção da memória, que ela não deve ser entendida como um fenômeno puramente individual, ligado apenas às lembranças pessoais e à forma como elas são organizadas. A memória precisa ser entendida como algo coletivo e social. Essa perspectiva é defendida por Halbwachs da seguinte maneira:

Admitamos [...] que as lembranças pudessem se organizar de duas maneiras: tanto se agrupando em torno de uma determinada pessoa, que as vê de seu ponto de vista, como se distribuindo dentro de uma sociedade grande ou pequena, da qual são imagens parciais. Portanto, existiriam memória individuais e coletivas. Em outras palavras, o indivíduo participaria de dois tipos de memória. (HALBWACHS, 2003:71)

O trecho acima começa a ilustrar a ideia de um caráter coletivo da memória, mas é insuficiente para nos fazer compreender a inserção do indivíduo nesse processo e suas

²Observação do pensamento de Ricoeur a partir da leitura de RÜSEN, 2010.



implicações. Apenas admitir a existência de uma memória coletiva não possibilita compreender como o indivíduo participa dela. O autor continua sua reflexão sobre essa diferenciação considerando o seguinte: o indivíduo teria uma memória individual capaz de se bastar, mas criaria um ambiente externo artificial que o envolve, com um tempo, um espaço e uma história coletiva. Nesse contexto externo, seriam criadas suas impressões, e, na interação com o outro, em busca de aceitação, pertencimento ou convencimento, o indivíduo poderia até mesmo deixar de ser quem é por uns instantes, para depois retornar a si mesmo com os pontos de referência que traz prontos de fora. Para ele,

Não obstante, ainda que seja possível evocar de maneira tão direta algumas lembranças, é impossível distinguir os casos em que assim procedemos e aqueles em que imaginamos o que teria acontecido. Assim, podemos chamar de lembranças muitas representações que, pelo menos parcialmente, se baseiam em testemunhos e deduções – mas então, a parte do social, digamos, do histórico na memória que temos de nosso próprio passado, é bem maior do que podemos imaginar. Isso, porque desde a infância, no contato com os adultos, adquirimos muitos meios de encontrar e reconhecer muitas lembranças que, sem isso, teríamos esquecido rapidamente, em sua totalidade ou em parte. (HALBWACHS, 2003: 91)

Assim, apenas é possível falar em uma interação entre as lembranças do que vivemos e aquilo que é possível rememorar com a ajuda do testemunho dos outros. A memória coletiva só existe, sobrevive e influencia na seleção de lembranças e reflexões que cada indivíduo faz do seu passado quando é relevante para si ou para seu grupo, do ponto de vista do presente. Em suma, o indivíduo tende a enxergar como história aquelas construções memoriais que lhe dão a sensação de pertencimento. E tende, a partir disso, a dar maior ou menor peso a questões do passado que atendam às demandas da sua experiência no presente ou do presente de seus grupos mais próximos, aos quais se sinta pertencendo.

Podemos dizer, então, que a memória se constitui, primeiramente, por acontecimentos vividos pessoalmente e, em segundo lugar, pelos acontecimentos que Pollak define como vividos “por tabela”, ou seja, pelo grupo ou coletividade ao qual a pessoa se sente pertencendo, como definido a seguir:

São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se sintam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (POLLAK, 1992: 201)

Nesse processo são arrolados personagens e lugares, os chamados lugares de memória – lugares de comemoração, monumentos etc. – que orientam a organização da memória, mostrando que ela não é apenas uma referência às experiências da vida física de determinado



sujeito ou das lembranças das experiências de um grupo (NORA, 1993). É necessário enxergá-la como algo que sofre influência do momento em que está sendo expressada, ou seja, o momento presente. Mais do que isso, podemos dizer que as preocupações do presente exercem influência sobre a estruturação das memórias, sejam individuais ou coletivas. Sendo assim, ainda nos valendo da análise de Pollak, entendemos que “esse último elemento da memória – a sua organização em função das preocupações e políticas do momento – mostra que ela é um fenômeno construído.” (POLLAK, 1992: 204). Avançando nesse raciocínio, é possível afirmar que a memória, seja ela de natureza individual ou coletiva, é seletiva.

Um último elemento que não podemos deixar de considerar para definir os contornos que desejamos dar ao conceito de memória para esse trabalho é que, além disso, ela mantém estreita ligação com a ideia de identidade. Se a memória está ligada à identidade, está ligada à imagem que um indivíduo tem de si, para si e para os outros. Nesse caso, essa identidade é negociada, bem como a memória pode perfeitamente ser negociada, não sendo, portanto, um fenômeno passível de ser compreendido como essência de uma pessoa ou um grupo. Dessa maneira, a memória está em constante disputa. Como aponta Pollak, “memória e identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos diversos.” (POLLAK, 1992: 205).

Se entendermos, finalmente, que a memória se justifica a partir do presente, passamos a concebê-la como um conjunto de lembranças motivadas pelos apelos do presente, em que alguns elementos são buscados no passado, outros são seletivamente esquecidos. Assim é forjada a imagem que determinado grupo tem construído e exibido de si no presente em conexão com seu passado, amenizando as possíveis contradições decorrentes desse processo.

Nesse contexto, deve ser função indispensável do historiador identificar os interesses em disputa por parte dos diversos grupos sociais quando entram no enfrentamento pelo sentido que se quer atribuir ao passado. “[...] a hegemonia de uma forma (mudança histórica) não exclui a persistência, em diferentes meios e circunstâncias, de outras formas de sentido do passado.” (HOBSBAWN, 2013: 42)

Frente às definições de história e memória, buscamos compreender o espectro da memória que os jovens em idade escolar têm construído da ditadura civil-militar no Brasil. Essa é uma questão imprescindível, sobretudo no que se refere à função social do historiador/professor de história. Isso porque, conhecendo a memória dos alunos e observando as possíveis origens de suas ideias sobre o período, é possível compreender quais demandas do



presente orientam tal ou qual visão. A partir disso, o professor pode trabalhar na sala de aula de história a reflexão acerca de conceitos básicos que auxiliem no entendimento que os jovens possuem do mundo em que vivem e na construção do seu projeto de futuro. Vale ressaltar que os projetos de futuro dos jovens são os projetos de futuro de nossa sociedade. Daí a ideia de uma função social do historiador.

A memória que os jovens em idade escolar têm construído sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil

É imprescindível lembrar que a memória construída pelos jovens contempla vários aspectos em sua formação. Primeiro, a ideia de que a história não é mais produzida apenas pelos historiadores, mas está disponível na mídia, nas redes sociais, nas revistas, nos filmes. Segundo, que é da interação entre a história ensinada e aprendida no espaço escolar e essa “história apreendida” nesses outros espaços diversos que se forma essa memória. E, finalmente, na observação dessas interações, percebemos que esses jovens estão imersos num universo de informações sobre a história, o qual podemos chamar de cultura histórica³, que sustenta a formação do posicionamento deles diante dos fatos históricos.

Nosso interesse também se relaciona à busca pelos elementos constituintes dessas memórias, que nos apontem lacunas ou questões em que o ensino de história possa atuar de forma mais eficaz no sentido da construção dos valores democráticos e de respeito aos direitos humanos. Nesse campo, o ensino da ditadura civil-militar é um mecanismo de grande valia, embora reconheçamos que não seja o único.

Escolher esse recorte histórico foi uma forma de abordar um período de ausência democrática e graves violações de direitos humanos mais próximo da realidade contemporânea, haja vista a pouca distância temporal e a existência de atores históricos do período ainda vivos.

O período da ditadura no Brasil é um campo de batalha de memórias que opõe, principalmente, dois objetivos distintos. De um lado, aqueles que buscam por justiça para os que foram vítimas de violações dos direitos humanos e, de outro, os que afirmam que, em nome da estabilidade da democracia, é melhor que se passe uma borracha sobre as feridas do passado ditatorial, ressaltando ainda que houve avanços na sociedade em tal período. Fica claro, a partir disso, uma espécie de polarização. A partir da observação dos testemunhos dos alunos e, por

³Sobre o conceito de cultura histórica, CF: RÜSEN, 2010.



consequente, do que eles concatenam a partir de informações vindas de suas redes de sociabilidade, empreendemos nossa análise.

Para fins de pesquisa de campo, realizamos atividades com grupos de adolescentes de ensino médio de duas escolas do município de Petrópolis, estado do Rio de Janeiro. A primeira escola pertencente à rede privada de ensino, e com a maior parte dos alunos oriunda da classe média e classe média alta; a segunda integrando a rede estadual, com maioria de alunos de nível socioeconômico mais baixo.

Conforme mencionado, no caso dessa pesquisa, as memórias a serem analisadas são memórias de um período que não foi vivido pelos alunos. Nossa proposta era trabalhar a forma como as memórias do período da ditadura civil-militar no Brasil foram e têm sido construídas e de que forma são apropriadas por eles. Sendo assim, seria necessário observar o discurso que os alunos são capazes de produzir sobre o período e com base em que informações, menos do que lembranças – já que não é o caso – do período. Definimos que estabelecer situações de debate entre os jovens seria uma boa forma de estimular a construção de um discurso.

Escolhemos a metodologia do grupo focal e realizamos uma atividade com as duas turmas em de maio de 2016. O procedimento foi estruturado em dois momentos. O primeiro consistiu na apresentação da proposta às turmas de Ensino Médio, em que os alunos foram informados de que participariam de uma pesquisa que tinha o objetivo de conhecer a memória que possuíam de determinado fato histórico. Abrimos oportunidade para que cerca de dez alunos de cada escola se oferecessem a participar do projeto. Foram informados da garantia de não terem suas identidades expostas durante as gravações do debate.

O segundo momento referiu-se à aplicação da dinâmica em si, quando se instalou uma câmera na sala dos discentes participantes do debate. Nesse momento, eles foram informados novamente de que a atividade seria gravada, porém não divulgada, e que o tema a ser abordado era a ditadura civil-militar no Brasil. Foi explicado, ainda, que não existiam respostas certas ou erradas e que as poucas perguntas que seriam feitas serviriam apenas como direcionadoras para o debate. Após essas explicações iniciais, exibimos um vídeo de cerca de cinco minutos, produzido especificamente para o grupo focal, com algumas imagens e informações que se referiam ao período, com o intuito de iniciar o trabalho. O vídeo exibido, elaborado para fomentar o início do debate, consistiu numa coletânea de imagens abordando os seguintes temas: repressão, crescimento econômico, o chamado milagre brasileiro, censura, torturas, desaparecimentos e mortes. A proposta desse vídeo era apenas a sucessão de imagens, evitando,



na medida do possível, algum juízo de valor. Como provocação, utilizamos duas questões essenciais, a saber: *‘O que vem à memória quando falamos em ditadura militar?’* e *‘De onde vocês possuem essas informações/Onde já ouviram sobre o tema?’*

A partir das gravações dos debates, começamos uma análise do discurso de cada um desses jovens, observando como as discussões apareceram, divergências de opiniões, que argumentos usavam para defender tal ou qual ponto de vista. Além disso, observamos ainda as ideias que mais se repetiam, os argumentos que mais encontravam aceitação entre os demais, dentre os mais diversos detalhes essenciais que pudemos observar em tantas falas. É interessante perceber que, não obstante as diferenças socioeconômicas entre os dois grupos analisados, os discursos percorreram caminhos assustadoramente semelhantes.

A análise de todo esse material, calcada na conexão com o presente, vem ao encontro de tudo que teorizamos sobre a questão da construção da memória. Se entendemos que ela é construída com base nas demandas do presente, é mais fácil compreender uma ligação entre as expectativas de solução pela ordem que os alunos têm para nossa sociedade e a ideia de que o regime ditatorial foi um período no qual essa “desorganização” inexistia.

Essa visão de que uma intervenção autoritária pode representar uma possibilidade de garantir a ordem se agrava, sobretudo, se pensarmos que esses jovens constroem uma memória do período de governo autoritário baseada nas demandas do presente, o qual se constitui, atualmente, num clima de insatisfação generalizada em que os telejornais de grande circulação, assim como notícias de grande circulação na internet, veiculam, a todo momento, índices de aumento da criminalidade, escândalos de corrupção entre os políticos nas diversas esferas, índices de decréscimo na economia e outras informações que lhes provocam uma grande sensação de desordem.

Se, como observamos, a visão que os alunos têm da história é construída de acordo com a interação entre o que aprendem na escola e fora dela, é provável que os jovens caracterizem como pontos positivos do regime ditatorial aquilo que eles acreditam que minimizaria ou solucionaria na sociedade os problemas que eles veem na atualidade. Por outro lado, observamos que os jovens valorizam a questão da liberdade de expressão e as lutas que foram travadas em nossa história para sua conquista. Da mesma forma, repudiam, de alguma maneira, a violação dos direitos humanos.



Diante disso, apontar aqui as contradições que estão presentes nas falas dos alunos – *‘sou contra a tortura, mas a pessoa fazia algo errado para ser perseguida, torturada ou presa’*; *‘sou contra a ditadura, mas um militar sério é necessário de forma eleita’* - é importante. Isso corrobora nossa análise no que diz respeito a um apoio parcial dos jovens à ditadura, um estabelecimento de fatores “positivos” e fatores “negativos”. Essa visão parece se basear na ideia que fazem de que muitos problemas da atualidade não existiam e que isso pode ser atribuído a um maior controle da sociedade, que se materializava no autoritarismo. Em suma, apesar da perda de liberdades, havia um controle daquilo que eles enxergam como “problemas sociais”. É digna de atenção, portanto, a forma como compreendem a ditadura, justificada como uma intervenção para a garantia da ordem. A partir disso, é compreensível o discurso de dois dos alunos quando afirmam que governos militares seriam interessantes para o Brasil na atualidade.

Diante disso, o ensino de história precisa, com urgência, ser usado como ferramenta para estabelecer a garantia da democracia como valor absoluto e dos direitos humanos como inerentes à pessoa humana, qualquer que seja sua condição – inclusive nos casos de transgressores das normas legais. A ação do historiador/professor de história, valendo-se de conteúdos como o da ditadura militar, torna-se muito importante para a consolidação dessas questões.

A ideia de justiça de transição e ensino de história como ferramenta de reparação: uma função social para o historiador/professor

É preciso analisar a construção da memória sobre a ditadura no Brasil e, no limite, promover reflexões que possibilitem uma reconstrução dessa memória, no sentido de seu questionamento. E isso se faz necessário sob pena de nunca se atingir a consolidação da democracia em nosso país, e, mais ainda, de nos mantermos, como observa Renan Honório Quinalha, marcados pelo signo da violência nos mais diversos âmbitos da vida social, porque nossa memória histórica teria como naturalizados elementos de coerção, autoritarismo e repressão. (QUINALHA, 2013)

O papel de garantir a consolidação democrática e a superação desses “entraves” herdados da experiência de autoritarismo ficaria a cargo da Justiça de Transição, que, segundo Ruti Teitel, pode ser “definida como uma concepção de justiça associada a períodos de mudança política, caracterizada por respostas legais para confrontar abusos dos regimes repressivos anteriores.” (TEITEL, 2013:134). Seguindo os caminhos da justiça de transição, ficam



estabelecidos alguns direitos das vítimas de graves violações durante o regime autoritário, bem como os deveres de reparação por parte do Estado. Cabe ressaltar que a dimensão da reparação é parte essencial da ideia de justiça de transição.

Sabemos que ainda resta muito do que chamamos de entulho autoritário em nossa sociedade atual. Mais que isso, observamos que muitas práticas ancoradas no autoritarismo persistem sendo corroboradas pela população. Cabe ressaltar que a dimensão da reparação é parte essencial desse processo. Importantes políticas referentes à justiça de transição foram implementadas por instâncias governamentais nos níveis federal, estadual e municipal. Entre essas iniciativas públicas, está a Comissão Nacional da Verdade (CNV), responsável por apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988.

O presente trabalho constitui, também, e principalmente, um esforço em situar o ensino da ditadura militar como um braço da justiça de transição. O relatório final da Comissão Nacional da Verdade enfatizou, por exemplo, a importância de promover ações voltadas para a construção da memória sobre os anos ditatoriais através de atividades pedagógicas. Isso fica claro na recomendação número 16, das 29 propostas pelo relatório: “Promoção dos valores democráticos e dos direitos humanos na educação” (BRASIL, 214:970).

Definindo como Justiça de Transição não só o aparato jurídico, mas o conjunto de medidas políticas, judiciais e sociais, com vistas à consolidação do Estado de direito e dos valores democráticos, é perfeitamente possível empreender que as atividades de ensino componham esse escopo, ocupando posição de grande relevância. Isso porque os mecanismos jurídicos dão conta da reparação individual em contextos de graves violações dos direitos humanos, enquanto a atividade educativa dá conta de uma reparação coletiva, pautada em ações para a não repetição. O ensino da ditadura é ferramenta privilegiada para permitir à sociedade conhecer, compreender e então repudiar tais erros. Propomos que essa manobra ocorra em decorrência da construção do conhecimento histórico no espaço escolar. Destacamos a escolha e a importância desse trabalho num processo de transição democrática complexo como foi o caso do brasileiro, marcado pelos “acordos pelo alto” e que tem na Lei da Anistia o principal entrave à responsabilização e punição dos agentes do Estado envolvidos em crimes de graves violações.

É necessário que o professor pense atividades relacionadas ao tema que tragam dados oficiais, testemunhos do período, elementos que, observamos em nossa análise, vêm carregados



de credibilidade por parte dos alunos. É preciso ainda desenvolver atividades que incluam os lugares de memória da ditadura no país (ainda que reconheçamos o quanto ainda somos carentes em iniciativas de construções memoriais que privilegiem a voz da resistência, principalmente se nos compararmos aos nossos vizinhos do Cone Sul).

A experiência que esses jovens têm no espaço escolar da construção do conhecimento sobre a ditadura precisa ser conectada ao presente e fazer sentido no presente, bem como os argumentos contrários aos valores democráticos e de direitos humanos precisam ser desconstruídos com argumentos sólidos, embasados, com dados oficiais. Cabe ao professor conscientizar os alunos de que existem várias verdades possíveis e que elas estão em constante disputa. O ensino da ditadura civil-militar possibilita problematizar algumas dessas “versões da história” (ou da memória) e auxiliar num processo de construção da democracia e dos direitos humanos como valores absolutos e não flexíveis, negociáveis em troca da “ordem”, como pudemos perceber, através dessa pesquisa, ser a realidade entre a maioria de nossos jovens.

Dessa maneira, entendemos que o historiador/professor de história tem uma função social ao trabalhar para o empoderamento de seus alunos através do acesso à construção do conhecimento histórico. Ao questionar memórias construídas, trabalhar em sua desconstrução e encontrar novos pertencimentos e novas construções identitárias, os alunos tornam-se protagonistas de seu processo de aprendizagem histórica. Essa talvez seja a maior contribuição do historiador na sala de aula de história para a construção de uma sociedade mais justa.

Referências

ALMEIDA, Juniele Rabelo de; ROVAI, Marta G. O. (orgs.) Introdução à história pública. São Paulo: Letra e voz, 2011.

BARRETO, Raquel Goulart. Reflexões acerca de informação, conhecimento, história e ensino. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas, pp 271-279.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório Final. V. I. Brasília: CNV, 2014.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior. Parecer CNE/CP 009/2001. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf/009.



CARVALHO, Alessandra. Discutindo a ditadura civil-militar em sala de aula: desafios e possibilidades. Material de aprofundamento temático. Memorial da resistência do Estado de São Paulo, 2014.

_____. “Contando a história da ditadura civil-militar”: grande imprensa e a construção da memória no Brasil democrático. In: QUADRAT, Samantha; ROLLEMBERG, Denise. História e memória das ditaduras do século XX. Rio de Janeiro, FGV, 2015.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. In: Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

_____. Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CEZAR, Temístocles. Tempo presente e usos do passado. In VARELLA, Flávia; MOLLO, Helena Miranda; PEREIRA, Mateus; MATA, Sérgio da. (Orgs.). Tempo presente & usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2012, v. 1, p. 31-49.

DREIFUSS, René. 1964: a conquista do Estado – Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1987.

FONTANA, 1998. Josep. História: análise do passado e projeto social. São Paulo: Edusc, 1998.

FONTANA, 2004. Josep. História dos homens. Bauru: Edusc, 2004.

GENRO, Tarso; ABRÃO, Paulo. Memória histórica, justiça de transição e democracia sem fim. In: SANTOS, Boaventura de S.; ABRÃO, Paulo; SANTOS, Cecília M.; TORELLY, Marcelo D. Repressão e memória política no contexto Ibero-Brasileiro: estudos sobre Brasil, Guatemala, Moçambique, Peru e Portugal. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia; Portugal: Universidade de Coimbra, Centro de Estudos sociais, 2010.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2003.

HEYMANN, Luciana Quillet. “O devoir de mémoire na França contemporânea: entre memória, história, legislação e direitos”. In: GOMES, Angela de Castro (coord.). Direitos e cidadania: memória, política e cultura. Rio de Janeiro: FGV, 2007, pp. 15-43.

HOBBSAWM. Sobre história. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

JELÍN, Elizabeth. Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI de España, 2002.



LEMOS, Renato. A transitividade da transição. Disponível em: <http://blog.esquerdaonline.com/?cat=29&print=pdf-search>. Acesso em 15/03/2016.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: Projeto História. São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.

PADRÓS, Enrique Serra; GASPAROTTO, Alessandra. A didatura civil-militar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da história recente da memória. In: BARROSO, Vera Lucia; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei; PADRÓS, Enrique Serra. (orgs.). Ensino de história – desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST, 2010, pp 183-201.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: Estudos históricos, Rio de Janeiro, Volume 5, ano 10, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: Estudos Históricos, volume 2, número 3, 1989, p. 3-15.

QUINALHA, Renan Honório. Justiça de transição: contornos do conceito. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Editorial, 2013.

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

ROLLEMBERG, Denise. Esquecimento das memórias. In: MARTINS FILHO, João Roberto (org.). O golpe de 1964 e o regime militar: novas perspectivas. São Carlos: UFSCAR, 2006, pp 81-91.

RÜSEN, Jörn. Que é a cultura histórica?: reflexiones sobre una nueva maneira de abordar la historia. In: <http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html>, 2010. Acesso em: 01/04/2015.

_____. Razão Histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História?. In: Revista Anos 90, v 15, nº 28, p 113-128, dez 2008.



A Alimentação como tema para o ensino de História

Luciana dos Santos Menezes¹

Resumo: O presente trabalho foi fruto de um projeto de pesquisa-ação criado durante o Mestrado Profissional de Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da UFSC em 2017, pensado para o ensino de Jovens e Adultos (EJA), cujo projeto piloto foi desenvolvido na escola CEMIA em São José. Tal intervenção educativa tem por objetivo principal propor um diálogo acerca das possibilidades de articulação da alimentação como tema problematizador para o ensino da História, a ser trabalhado conjuntamente e por meio da prática da horta escolar, concebida como atividade mobilizadora de troca de conhecimentos, de pesquisas, de reflexões e discussões incentivando, dessa maneira, a participação ativa do educando na construção do seu conhecimento e da sua cidadania. Partindo do tema central, que é a alimentação, e da realidade dos estudantes, a metodologia prevê a organização dos trabalhos de pesquisas em 4 eixos temáticos: Relações de Trabalho e Propriedade, Produção de Alimentos e Meio Ambiente, Indústria e Consumo e Patrimônio Histórico. A alimentação, assim como a prática da horta (e todos os conhecimentos ali implícitos), são milenares e foram essenciais à sobrevivência humana durante toda a História. O ato de alimentar-se é cotidiano repleto de identidades pessoais, sociais, culturais e históricas que muitas vezes ficam veladas ou são intencionalmente substituídas por uma cultura dominante, colonizadora e industrial. Nos dias de hoje, o ato de se alimentar pode, de um lado, assumir mais visivelmente uma face político-ativista de valorização das identidades, dos saberes tradicionais, do trabalho digno, e do comércio justo, tendo sempre o respeito ao meio ambiente, atuando na contracorrente da globalização mundial. A produção, o preparo e o consumo de alimentos mobilizam diversos setores da sociedade que foram e são locomotivas de múltiplos movimentos sociais históricos e que se fazem presentes na atualidade. O estudante deve estar consciente disso. Por esse motivo urge chamar atenção e colocar na pauta das aulas de História tais reflexões, trabalhando esses temas tão presentes, tão históricos e que muitas vezes chegam aos estudantes de forma parcial, descontextualizada e pouco historicizada.

Palavras-chave: Alimentação; Horta Escolar; Ensino de História

Introdução

Desde os tempos mais remotos, a Humanidade tem aprendido a conviver, e mais precisamente, a dominar seu habitat. Através da vivência, da observação e de experimentações, os humanos construíram seu conhecimento sobre si mesmos e sobre seu meio, durante milênios.

¹ Professora de História da rede pública de ensino há mais de 10 anos, pós graduada em Gestão de Educação a Distância e mestranda pelo programa PROFHISTÓRIA - Mestrado Profissional em Ensino de História, na UFSC.



Tais conhecimentos foram sendo ampliados e transmitidos, através das gerações, e serviram para satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência, reprodução, evolução e formas de expressão social e cultural. (FLANDRIN, MONTANARI, 1996)

O primeiro ato básico e instintivo é o de alimentar-se. Por meio da caça e da coleta de alimentos ou, por meio de produção de pequenas hortas, de campos de agricultura, ou da criação de animais, a humanidade assegurou sua alimentação e, portanto, sua permanência, através dos tempos, na História. Não estamos mais na pré-história, mas hoje, em essência, não é diferente. Todos os dias precisamos de alimentos. Obtemo-los (ou não) de diferentes maneiras.

Hoje, a alimentação é uma necessidade básica que ainda é negada para muitos. Segundo o relatório da FAO de 2017², “Estado de Segurança Alimentar e Nutrição no Mundo”, a fome voltou a crescer, afetando 815 milhões de pessoas em todo o mundo, principalmente devido às guerras, mudanças climáticas, e à desaceleração da economia em tempos de instabilidade política. Cerca de 155 milhões de crianças no mundo são afetadas pela desnutrição crônica, comprometendo seu desenvolvimento corporal e intelectual.

Na história do Brasil (e não só aqui), a fome foi (e em muitos casos, ainda é) uma triste realidade para muitas pessoas (CASTRO, 1956). Apesar de ter sido incluído no artigo 6º da Constituição desde 2010³, o direito fundamental à alimentação ainda não é assegurado a muitos brasileiros⁴. Podemos nos indagar como, em pleno século XXI, ainda temos que conviver com a triste realidade da fome atingindo milhares de famílias, no campo e na cidade, não só nos países mais pobres, mas também nos países considerados como “desenvolvidos”?

Aparentemente contraditórias, essas questões estão ligadas à hierarquização e aos níveis de pobreza e desigualdades sociais, que por sua vez são fruto das diferentes escalas de prioridades dada pelas políticas públicas e aos diferentes níveis de urgência e importância política que se foi (e ainda é) atribuída aos sujeitos menos privilegiados da sociedade ao longo da história.

Sabe-se que a falta de alimentação e também a má alimentação não é um problema de produção, mas sim de distribuição e acessos: não só acesso aos alimentos, mas também ao

²Notícia da FAO, disponível em: <http://www.fao.org/news/story/es/item/1037465/icode/>

³<http://www4.planalto.gov.br/consea/comunicacao/artigos/2014/direito-humano-a-alimentacao-adequada-e-soberania-alimentar>

⁴ Relatório da FAO, disponível em: <http://www.fao.org/3/a-I7695s.pdf>



trabalho, aos conhecimentos, à terra. As desigualdades de condições de trabalho e de acesso aos bens essenciais, causam, dentre outras, a desigualdade da condição alimentar de qualidade. Tais realidades são consequências também da luta de interesses de grupos de capitais e de suas interferências nas decisões políticas que contribuem, sobretudo, à construção de um panorama de sociedade onde equidade de acesso aos direitos humanos básicos são motivo ainda de muita luta e reivindicação para a maioria dos cidadãos.

Estas são questões atuais, mas também históricas. É necessário pensar sobre elas, problematizá-las, sobretudo no espaço educacional e nas aulas de história.

O conhecimento que a humanidade construiu durante milênios entrou em um processo de apropriação-expropriação de espaços e de saberes, através das relações sociais de poder e hierarquização do conhecimento que se estabeleceram de alguns grupos sobre outros, culminando na elitização e dominação da “ciência”. Esse fenômeno foi produzido por determinados grupos marcadamente brancos, ocidentais e colonizadores (SHIVA, 2003) sobre muitas sociedades e afetou profundamente a garantia igualitária aos direitos humanos fundamentais. Alimentos e conhecimentos, são “setores” essenciais, palco de disputas pelo poder e pela dominação hegemônica. As lutas hoje, tem origens e histórias.

A escola, hoje, também cumpre o papel de formação científica de seus estudantes. Mas podemos sempre nos indagar: de qual “ciência” estamos falando? Qual conhecimento privilegiamos nas nossas escolhas? A alimentação enquanto prática milenar cotidiana é um campo epistemológico da História de múltiplas perspectivas (CERTEAU, 1994).

Para além da discussão nutricional e de saúde, pertinentes e necessárias, a alimentação assume também uma rede de interrelações econômicas, sociais, políticas, culturais e históricas. Nesse sentido é uma temática axiológica de amplo espectro que inclui discussões sobre: autonomia, saúde, as formas de agricultura, a posse da terra, a indústria, o meio ambiente, as relações de trabalho, as relações sociais, questões sobre patrimônio, identidades étnicas, diversidade cultural, dentre muitas outras relacionadas às várias formas de se pensar e aprender História. Como bem salienta SIMAN (2015):

“A história escolar, pelas características de sua disciplina de referência, tem, mais do que qualquer outra disciplina, a dimensão axiológica como uma questão central, que se expressa na seleção cultural dos conteúdos a serem ensinados e na forma como eles são apresentados”⁵



Contemplar essas problematizações nas aulas de História e articulá-las à prática da horta como um ato político de empoderamento alimentar, conscientizador e, ao mesmo tempo, com dimensões de reflexões históricas, políticas, sociais e culturais, é um desafio para os docentes de história comprometidos com uma educação consciente e libertária (FREIRE 1996).

Fundamentos e métodos: ideias em construção

A alimentação é uma categoria histórica que vem se desenvolvendo na historiografia desde os Annales. Cito aqui importantes trabalhos historiográficos como de Jean Paul Aron (1974), Flandrin e Montanari (1996), Gilberto Freyre (1951) e Luis Câmara Cascudo (1968), Fábio Ramos (2010), bem como a contribuição da histórico-sociológica como as obras de Henrique Carneiro (2003), Jean-Pierre Poulain (2002) e Philip McMichael (2016) que nos coloca a realidade dos regimes alimentares e o paradoxo das estruturas que envolvem a questão alimentar hoje: Essa temática plural, inserida no cotidiano, assume formas de representações políticas, econômicas, sociais e culturais. Vale a reflexão de Eduardo Girardi quando diz que o que comemos (e talvez até como o fazemos), não são exatamente frutos de nossas escolhas, mas são:

“determinados por projetos muito mais amplos que submetem países, povos, agricultores e consumidores às necessidades do processo incansável de acumulação do capital” (GIRARDI; in MCMICHAEL,2016.P.5)

Assistimos, nos últimos anos, a um despertar crescente na contracorrente dessa imposição globalizante. Os movimentos como a agroecologia, permacultura, culinária com PANCs⁶, grupos e redes de trocas de probióticos, mudas e sementes crioulas nas redes sociais, Slowfood, Comércio Justo, dentre muitos outros, propõem novas formas de produção, de consumo, mas são, antes de mais nada, proposições de novos modos de viver alternativos à globalização capitalista.

A metodologia desta proposta de ação pedagógica, que tem como tema articulador a alimentação, consiste em criar uma horta e aprender na prática os mais diversos saberes que essa prática requer. Ao mesmo tempo em que se procura entender e aprofundar, por meio de pesquisas e estudos, os temas que dela se projetam, como mostra o quadro conceitual abaixo.

O educando deve se perceber como um ser social (PINSKY 2010) alguém que é protagonista, que faz história no seu dia a dia e que, dentro dessa prática, participa desse fazer

⁶ Plantas Alimentícias Não Convencionais



histórico em grupo e individualmente. O professor por sua vez não transmite conhecimento (FREIRE, 1996) muito menos uma consciência. Consciência brota de dentro pra fora, é um movimento de olhar interior que se exterioriza quando se percebe relacionado com o mundo que o cerca, quando a realidade passa a ser compreendida e passa a fazer sentido, provocando uma mudança (SADDI, 2010). A prática da horta, as pesquisas e os debates são uma forma de contribuir para que o educando construção de uma consciência sócio-histórica cultural e alimentar nos educandos enquanto sujeitos históricos.

Metodologia e prática

Quando pensei nas possibilidades dessa temática, comecei a construir mentalmente maneiras de colocá-las em prática nas aulas. E percebi que existem muitas maneiras. Não proponho aqui uma metodologia fechada ou um método acabado em si. Proponho caminhos que possam ser percorridos de acordo com o perfil e as necessidades do professor e de seus estudantes. Mas sobretudo proponho que essas ações e debates possam fazer parte das aulas de história. Na Educação, as aulas se constroem com os sujeitos.

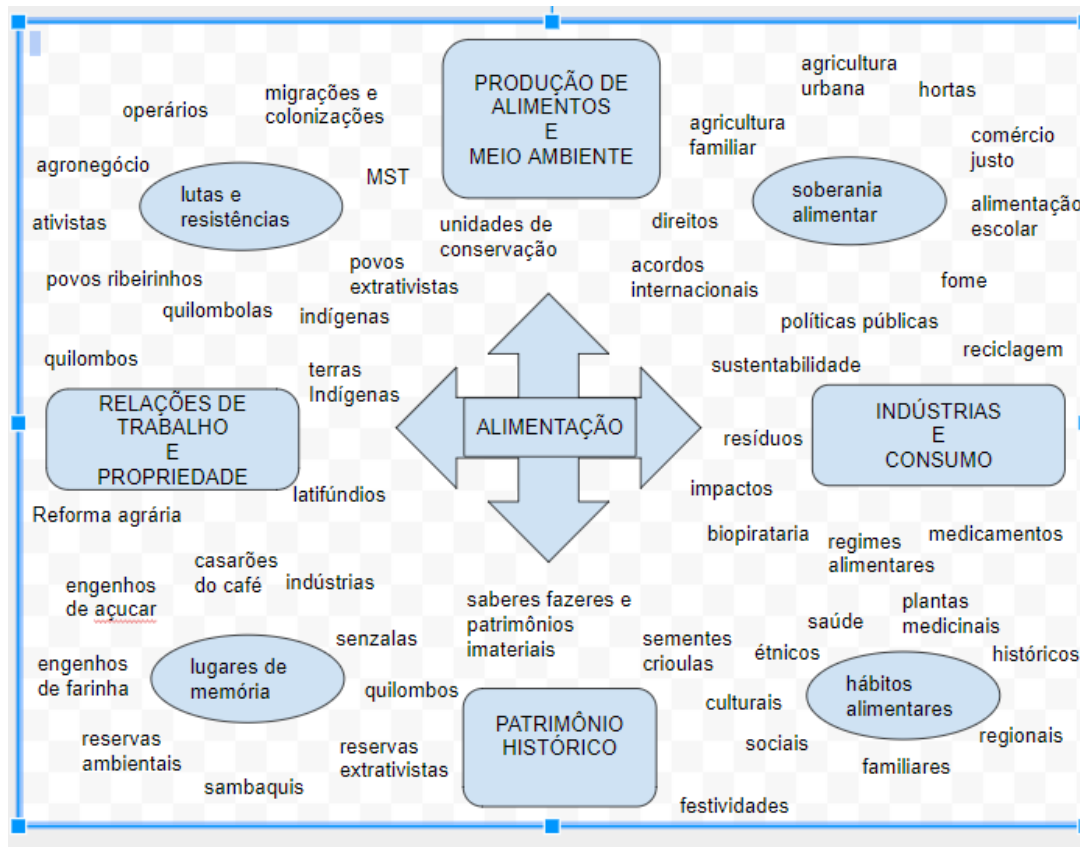
A alimentação abre um leque de possibilidades. O tema central (“alimentação”) se divide em quatro eixos: Relações de Trabalho e Propriedade, Produção de Alimentos e Meio Ambiente, Indústria e Consumo e Patrimônio Histórico. Deles se desdobram múltiplos sub-eixos que são alimentados por vários temas possíveis, como demonstrado pelo quadro conceitual abaixo.

No projeto piloto, busquei utilizar-me desses eixos temáticos como articuladores de pesquisas para auxiliar na construção do conhecimento, ao longo do semestre. Ao mesmo tempo buscamos, com a horta, sensibilizar sobre as questões que envolvem o tema e estimular a participação dos estudantes na construção do seu conhecimento e da sua escola.

Não conseguirei explanar aqui, nestas poucas páginas, todo o trabalho realizado, e que está sendo objeto da dissertação de mestrado. Mas gostaria de compartilhar uma pequena parte de uma rica experiência, fruto de uma tentativa de buscar novos caminhos para ensinar História. Escrevo aqui somente uma das possibilidades: a primeira atividade realizada.



Quadro conceitual - Tema central e eixo articulador: Alimentação



Subeixos - Produção de Alimentos e Meio Ambiente; Indústrias e Consumo; Relações de Trabalho e Propriedade e Patrimônio Histórico.

Em um primeiro momento procurei trabalhar, o tema “**hábitos alimentares**”. O planejamento para tal temática (e todas os outros temas a ela relacionados) contemplava uma sondagem sobre alimentação dos estudantes, uma palestra-debate sobre agricultura, aulas expositivas-explicativas seguida de debates e discussões sobre os temas propostos para dar início dos trabalhos da horta.

Os hábitos alimentares podem ser sociais, históricos, étnicos, culturais, regionais, familiares. (FLANDRIN; MONTANARI, 1996) Durante a história esses hábitos se formaram no seio de cada população, em cada etnia. Esse hábitos têm características sociais, geoculturais, étnicas e religiosas.

Porém, esses hábitos se modificam ao longo da história e isso acontece por vários motivos: alteração na oferta de alimentos, migração, hierarquização social, comércio e principalmente o controle ao acesso à terra, dentre outros. As mudanças ocorreram durante toda a História mas foi principalmente no período pós Revolução Industrial que, tanto o acesso à



terra, como o acesso aos alimentos passou a ser controlado por algumas nações (MCMICHAEL, 2016). É o que o autor conceitua como “regimes alimentares”, que nos foram impostos por nações, pelo mercado e por corporações. História e alimentação podem e devem ser discutidas levando-se em conta essas interrelações que envolvem políticas, movimentos sociais, identidades culturais e saúde.

Nesse primeiro bloco de temas a ser trabalhado e estudado, podemos, por exemplo, estabelecer as seguintes conexões: Considerando que os hábitos alimentares têm relação com a disponibilidade dos alimentos, podemos relacionar esse acesso com a agricultura (formas de agricultura), formas de distribuição dos alimentos e com a indústria (indústria de alimentos, indústria química e indústria farmacêutica). O leque se abre pois tais perspectivas têm fortes ligações com o tema do consumo e da saúde (e se formos mais longe com o trabalho). Continuando neste bloco temático, podemos então, abordar a questão dos resíduos (caseiros e industriais), reciclagem, aterros sanitários, solo (composição; contaminação, espaço geográfico), que por sua vez se relaciona com meio ambiente, com impactos e formas de agricultura, com plantas medicinais, com indústria, com a biopirataria, que se relaciona com a saúde, com os saberes tradicionais e com hábitos alimentares. É um bloco temático onde os assuntos se tocam por vários ângulos, sob diversos aspectos tanto históricos como sociológicos, econômicos e políticos, suscitando múltiplas possibilidades de discussões históricas e da atualidade. A maneira com a qual se trabalha cada temática e com a qual se aborda as questões dependerá das escolhas e das necessidades do docente e dos estudantes. Os múltiplos caminhos precisam ser trilhados.

Em minha primeira experiência com os alunos, depois de apresentar o projeto, iniciei os trabalhos com uma palestra. Organizamos uma palestra na escola sobre agroecologia e sobre a “revolução dos baldinhos” - projeto realizado pela CEPAGRO⁷, no bairro Monte Cristo, em Florianópolis - que tem um importante trabalho de coleta de orgânicos na comunidade para composteiras no bairro.

O palestrante Marquito⁸ dinamizou muito bem o diálogo. Discutimos os moldes de agricultura de hoje, as possibilidades de agricultura urbana, as possibilidades de aproveitamento dos resíduos orgânicos, a agroecologia e a produção orgânica familiar hoje. Os estudantes

⁷ Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo

⁸ Eng.Agr. Marcos José de Abreu, Marquito.



participaram e fizeram várias perguntas sobre agricultura familiar e latifúndios, agrotóxicos, banco e subsídios financeiros para agricultores.

De volta à sala, depois da palestra sobre a “revolução dos baldinhos”⁹ fizemos uma reflexão sobre o sistema de coleta de lixo das cidades de São José e Florianópolis: custo de transporte, logística, reaproveitamento, impactos ambientais. Trouxe dados que coletei dos sites da ProActiva e da Comcap e que foram apresentados em slides usando a sala de informática: histórico, quantidade de lixo; as distâncias percorridas até os aterros; como é feito um aterro; o que é um serviço público, o que é uma autarquia. Discutimos a importância de saber administrar nosso “lixo”, de separar, das condições de trabalho e das relações de política social que existem por trás da questão da política de resíduos sólidos. Conversamos sobre os “Sambaquis” e a relação com os resíduos, com a história e com patrimônio histórico. Para além do que foi realizado, existem muitas possibilidades: o sistema de coleta de resíduos na história, no Brasil Colonial ou na Idade Média, por exemplo, ou as fontes arqueológicas como resíduos sólidos de nossos antepassados.

Nesta mesma aula, discutimos sobre reciclagem: o que entra como orgânicos em uma composteira e as possibilidades para realização da nossa horta escolar e também para hortas caseiras ou comunitárias e também sobre os materiais que podem ser reciclados. Organizamos para o próximo encontro o início das atividades práticas com a composteira com um convite: cada um traria um pouco do seu lixo orgânico. Precisávamos produzir um pouco de terra fértil.

Na aula seguinte, alguns alunos trouxeram material orgânico de casa, que foram colocados nas composteiras. Eu havia trazido o resto do material necessário: terra, folhas, galhos, serragem, além do meu resíduo orgânico. Apresentei slides com as fotos da oficina de compostagem que eu havia participado no início do ano, explicando como se deve fazer uma composteira pelo método termoquímico, (método utilizado pela UFSC adotado pela CEPAGRO). Em seguida fomos para o espaço externo onde iríamos organizar a horta. Começamos a montar a composteira.

Já nessa atividade é possível sondar alguns hábitos alimentares e perceber o “lixo que temos em comum”, percebendo cascas de banana e ovos em quase todas as sacolas trazidas (podemos discutir as sacolas plásticas também! Como era há 50 anos?). Cada item que compõe

⁹ Programa de coleta de orgânicos e promoção da agricultura de grupo. Disponível em: <https://www.slideshare.net/Cepagro/cartilha-revolucao-dos-baldinhos-a-tecnologia-social-da-gestao-comunitaria-de-residuos-organicos-e-agricultura-urbana>



os resíduos que trouxemos é uma fonte de alimento, tanto para nós (e não utilizamos por “tradição”, hábito ou por que assim aprendemos), quanto para os microorganismos presentes no solo. E resta a pergunta: Por que jogamos fora? Sempre foi assim? Quais nutrientes estão sendo jogados no lixo? Como está minha saúde em relação a esses nutrientes? Quais são as possibilidades de utilização dessas partes que rejeito? Como se faziam em outras sociedades, na história? São perguntas para instigar a curiosidade e incentivar pesquisas. Através das discussões, muitas memórias surgem e a própria história é lembrada. Memórias de famílias, de infância, da casa dos tios, avós dentre outras. Memórias de receitas com cascas para o solo da horta ou de bolos ou doces. Quem fazia essas receitas? Quando?

Somente nessa primeira atividade estão presente uma série de possibilidades, tanto para o ensino de História quanto para as demais disciplinas que podem vir a ser articuladas junto ao projeto. Cabe ao professor articular novos atores nesse processo de aprendizagem. Foi muito incentivador perceber que todos os estudantes presentes participaram dessa atividade da composteira de diversas formas: trazendo ou buscando material, montando a composteira, articulando os colegas, ajudando, perguntando, filmando, observando. Ninguém ficou alheio.

O protagonismo exigido na criação e manutenção da horta é parte essencial dessa ação educativa. O fazer na prática implica em tomadas de decisões, escolhas, e investigações. E cada decisão implica uma cadeia de outras relações do ser humano no espaço e no tempo. A participação, segundo John Dewey, é essencial para o ensino que se quer democrático (WESTBROOK,2010)

Quando nos propomos a discutir e pensar a democracia e a cidadania, estamos nos referindo não somente ao campo teórico conceitual mas também nas dimensões da experimentação, do campo pragmático, de práticas pedagógicas concretas no âmbito escolar, onde a disciplina de História se torna relevante não somente para compreender os conceitos, aplicações e implicações, mas sobretudo para fazer História no presente enquanto cidadão, consciente da importância de sua participação para o exercício da cidadania em um Estado democrático.

Em termos práticos, o professor de História deve, antes de mais nada, se familiarizar e se sensibilizar com essas temáticas e com a prática da horta. O professor pode contar com muitos materiais de apoio. Estão disponíveis quatro cadernos que compõem o projeto



“Educando com a Horta Escolar”¹⁰(2009) disponível pelo MEC. Outro bom material de apoio são os cadernos ASSESOAR¹¹ (n. 5, 2007), desenvolvidos para a educação no campo. Também no site da CEPAGRO. O material é vasto. Para cada tema, muitas possibilidades.

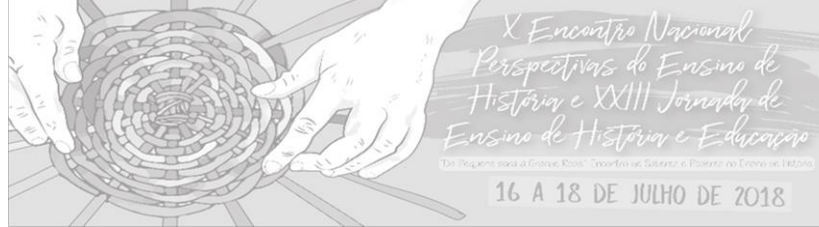
Também é possível criar um blog, um site ou até mesmo uma “sala de aula virtual” com a ferramenta do Google Sala de Aula (Classroom) para disponibilizar em um só lugar vídeos, textos, músicas, imagens, áudios, fontes históricas e sites, para ajudar os estudantes em suas pesquisas e também para propor temas de debates. Ou seja, o docente seleciona o material com o qual irá trabalhar. Isso não impede que venham outras fontes de informações. Ao contrário, o estudante é convidado a buscar memórias e informações nas tradições familiares nas mídias, nos livros e refletir sobre elas. As informações que surgem enquanto fonte de estudos também devem ser problematizadas. No caso específico do projeto piloto na escola CEMIA, em São José, foi utilizado o *Classroom* do Google que é prático para arquivar a seleção de materiais feita por mim, para consulta dos estudantes, visto que as pesquisas são parte importante da metodologia.

Os blocos de estudos por temas e as perguntas são estratégias para fazer os alunos mergulharem nas temáticas propostas através de pesquisas e exercícios de interpretação e coleta de dados. O intuito é problematizar algumas informações e “verdades” contidas nas fontes e levá-los a uma leitura mais crítica. Ao aproximá-los de uma das etapas do ofício de historiador, pode-se levá-los a perceber a construção de narrativas em torno do fato histórico e os usos dela. O uso das fontes com os estudantes , é uma grande oportunidade de apresentar as “especificidades do conhecimento histórico”, ou as construções das narrativas históricas, (PEREIRA, SEFFNER, 2008), para que se possa perceber as verdades históricas, as interpretações e as construções de discursos.

Neste tipo de ação educativa, os alunos envolvem-se não somente em pesquisas sobre a historicidade dos alimentos e suas relações, mas também e principalmente em reflexões sobre seus próprios hábitos alimentares, origens, memórias, facilitando talvez: perceber-se enquanto sujeito histórico, perceber a construção de seu presente e refletir suas escolhas para seu futuro. O ato de “pensar reflexivo” é emancipador (DEWEY, 1959) e certa forma produtor de conhecimento.

¹⁰ Realizado pelo FNDE, MEC em parceria com a FAO. 2009

¹¹ Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural. <http://www.assessoar.org.br>



Dewey afirma também que a Educação deve exercer uma “função social” (WESTBROOK, 2010) e fundamenta a importância da reconstrução contínua da experiência individual e social, aproximando a teoria da práxis e permitindo que a educação seja integrada à vida e para a vida. Para Dewey, o aprendizado é considerado “em sua trajetória”, durante o próprio processo educativo no presente, a partir das necessidades, na busca de significados, na prática, e não uma educação teórica que prepara o aluno para o futuro.

Dewey defende o protagonismo dos estudantes e dos professores nas tomadas de decisões, desenvolvendo a capacidade dos envolvidos de para agir como “diretores” (Idem p.54) das reorganizações necessárias para aumentar cada vez mais a experiência educativa e social. Isto que implicaria uma escola democrática, dentro de uma democracia e para a democracia.

Considerações Finais

A proposta metodológica que envolve a alimentação e horta nas aulas de história pode aproximar o educando não apenas da prática do cultivo do próprio alimento e das questões da terra, mas também de reflexões que envolvem uma percepção consciente de que somos seres históricos em formação e que há uma rede de relações de causas e consequências entre nossas escolhas, nossos atos, com a História, com a sociedade e com o mundo. É uma contribuição para o empoderamento consciente do estudante.

O ato de se alimentar, de cozinhar, são historicamente cotidianos e são constituídos de memórias, de identidades, de histórias, que se traduzem em gestos e predileções formando o indivíduo como ele é. Também é fruto de tradições e de experiências de vida que se redefinem no presente.

As aulas de História podem, nesse sentido, ser o momento e o locus dessas reflexões e problematizações.

Referências

CASTRO, Josué de. **A Geografia da Fome**. R.J Antares.1984

CERTEAU, Michel de; GIARDI, Luce; MAYOL, Pierre. **A Invenção do Cotidiano: morar, cozinhar**. RJ. Vozes. 2003

FLANDRIN, Jean Louis; MONTANARI, Massimo. **História da Alimentação**. S.P. Liberdade.1998



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. S.P. Paz e Terra.1996

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. **História da Cidadania**. S.P. Contexto. 2012

MONTEIRO. Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. RJ. Mauad. 2007

MCMICHAEL, Philip. **Regimes Alimentares e Questões Agrárias**. São Paulo; Porto Alegre. UNESP;UFRGS. 2016

RAMOS, Fábio Pestana. Alimentação. in **Novos temas nas aulas de história**. Pinsky, C. (Org.). S.P. Contexto. 2009

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente: Perspectivas da Biodiversidade e da Biotecnologia**. S.P. Gaia. 2003

WETBROOK, Robert. **John Dewey**. MEC. FNDE. Brasília.2010

Periódicos

PEREIRA, Nilton M.; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008 disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961/4750>

SADDI, Rafael. O Estado da Suspensão na Aprendizagem histórica: a força estética do conhecimento histórico na instauração de um momento sublime de consciência histórica. **Revista História Hoje**. v. 5 n.9,p.113-130. 2016

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel da mediação na Construção de Conceitos Históricos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 40 n. 2 . 2015



Consolidação da leitura e da escrita: uma experiência com a elaboração de diários e ensino de História no Ensino Fundamental

Manoel José Ávila da Silva *

RESUMO

O artigo apresenta uma discussão teórica dos limites e exigências para que conceitos como *multiletramentos* e o *alfabetismo* orientem as práticas pedagógicas e contribuam para a consolidação da leitura e da escrita nas aulas de História no Ensino Fundamental, através de uma experiência com a elaboração de *diários*.

Palavras-chave: *multiletramentos, alfabetismo, diários, consolidação da leitura e da escrita, ensino de história.*

ABSTRACT

The article presents a theoretical discussion of the limits and requirements for concepts such as *multiliteracy* and *alfabetismo* to guide pedagogical practices and contribute to the consolidation of reading and writing in History classes in Elementary School through an experience with the elaboration of *diaries*.

Keywords: *multiliteracy, alfabetismo, diaries, consolidation of reading and writing, history teaching.*

1. INTRODUÇÃO

No presente artigo, a partir do relato da experiência de associar as aulas de História numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental com as ações de ler e escrever através da elaboração de *diários*, observamos elementos referentes ao *alfabetismo* e problematizamos a questão dos *letramentos* no Ensino Fundamental. Além disso, também ressaltamos as dificuldades que, como professor especialista em uma área de conhecimento, a História, encontramos no tratamento das questões referentes à consolidação da leitura e da escrita ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Considerando que se produziu um contexto marcado pela *interdidática* que, conforme

* Historiador, Especialista em Alfabetização e Letramento, professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Atua nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Vereador Antônio Giúdice e Presidente João Belchior Maques Goulart.



Lerner, Aisenberg e Espinoza (2012), possibilitaria a criação de estratégias combinadas e específicas para a promoção da leitura e da escrita entre diferentes áreas de conhecimento, em conjunto com a perspectiva de que o processo de *letramento*, ou *multiletramentos*, como refere Rojo (2010), que não se dá apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que tanto crianças, jovens e adultos estão envolvidos por ele ao longo da existência, estabelecemos nosso caminho para uma breve análise. No artigo essa análise abordará a questão dos *níveis de alfabetismo* como referência para os problemas a serem superados no campo da leitura e da escrita na formação dos alunos e alunas no Ensino Fundamental a partir de três *momentos*.

O *primeiro momento* diz respeito ao relato da elaboração dos *diários* por parte dos alunos em uma atividade específica. Alunas e alunos de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental prepararam-se para o estudo das civilizações da Antiguidade indo além da leitura e interpretação de textos contidos nos livros didáticos. A partir de uma escolha conjunta entre professor/alunas e alunos, foi proposto que trabalhássemos com a elaboração de um mapa das civilizações da Antiguidade no espaço geográfico do Mar Mediterrâneo, ao mesmo tempo em que desenvolvíamos um *diário* para o acompanhamento da atividade. Para a dimensão didática estritamente histórica vale referir que uma das bases para a proposição do trabalho com as civilizações da Antiguidade é a concepção do historiador francês Fernand Braudel, notadamente aquela que aparece em seu já clássico texto *A Gramática das Civilizações*. Aqui também aparecem as questões vinculadas com a perspectiva da *interdidática*. Pannuti (2012), Larrosa (2011) e Lerner, Larramendy e Cohen (2012) nos servem de referência tanto para entender as relações entre a experiência, a leitura e a escrita, como para compreender a formação laços entre as diferentes disciplinas no desenvolvimento da leitura e da escrita entre alunas e alunos do Ensino Fundamental.

No *segundo momento* apresentamos os conceitos de *multiletramentos* e de *alfabetismo* (e *níveis de alfabetismo*). Estabelecemos brevemente uma referência teórica para o reconhecimento da conexão entre o ensino de História, o processo que envolve os *letramentos*, as características do *alfabetismo*. Buscamos construir vínculos que apontem alternativas para o aprimoramento da leitura e da escrita durante o segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O suporte para tal entendimento advém das abordagens e perspectivas de Rojo (2004 e 2010), Ribeiro (1997) e dos estudos e relatórios que estabelecem o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF (2016).

Na *conclusão*, trabalhando com a generalização, e sem a pretensão de estabelecer uma



resposta definitiva, apontamos para exigências das práticas para a consolidação de leitura e da escrita no Ensino Fundamental e apresentamos alguns pontos que nos permitiriam pensar sobre a criação de estratégias recorrentes nos diferentes anos do Ensino Fundamental, na disciplina de História. Pontos esses que, pensamos, contribuiriam para a elevação dos *níveis de alfabetismo*, em combinação com desenvolvimento dos *multiletramentos* pelas alunas e alunos.

2. A EXPERIÊNCIA COM OS DIÁRIOS

A perspectiva da atividade de História projetada com o trabalho acerca das civilizações da Antiguidade no espaço do Mar Mediterrâneo está fundamentada em uma apreciação do historiador francês Fernand Braudel. A saber:

Sempre preconizei, para as crianças, uma narração simples, imagens, séries de televisão, cinema (...). Falo com conhecimento de causa. Fui durante muito tempo, como todos os universitários de minha geração, professor do secundário e sempre exigi, junto com as classes de terceiro colegial ou de concurso que me eram confiadas, uma classe de quinta série, ou seja, crianças de dez a doze anos. É um público delicioso, espontaneamente maravilhado, perante o qual se pode fazer desfilar a história como com uma lanterna mágica. O grande problema é, de passagem, fazê-lo descobrir a perspectiva, a realidade do tempo vivido, as direções e significações que ele implica, as sucessões que, marcando-o, o balizam e lhe dão uma primeira fisionomia reconhecível. (...) Que o tempo, pouco a pouco reconhecido, se preste pois o menos possível à confusão! Mas que a narrativa fácil se abra como que por si mesma para espetáculos, paisagens, vistas de conjunto! (...) Ao lado da aprendizagem do tempo, impõe-se igualmente a aprendizagem do vocabulário: aprender a jogar com as palavras de maneira precisa, as abstratas e as concretas... Com as noções chave: uma sociedade, um Estado, uma economia, uma civilização. (BRAUDEL, 2004, p. 14)

Ao propormos, com alunos e alunas de uma turma do sexto ano de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre essa atividade de estudo buscamos associar o ensino de História com o exercício de aprimoramento e consolidação da leitura e da escrita.

Do mesmo autor recuperamos a compreensão dos grandes espaços geográficos como molduras para a compreensão da História, numa conexão secundária, mas não menos importante, com a Geografia (BRAUDEL, 1983). Essa relação não vai ser explorada aqui, ainda que ela complemente e amplie um dos aspectos que paralelamente intentamos abordar, que é a noção de *interdidática*.

Desse modo, tempo e espaço são estudados juntamente com o desenvolvimento da leitura e da escrita em uma mesma atividade de História.

Para levarmos a efeito o objetivo conjunto de estudar História e aprimorar a leitura e a escrita durante o percurso do Ensino Fundamental, para além do estudo dos conceitos de tempo



e espaço ou dos episódios históricos, estabelecemos como um elemento para a vinculação desses dois aspectos a elaboração dos *diários* por parte dos alunos e alunas.

A atividade de História se desenvolveu em uma turma de sexto ano, com meninas e meninos com idades entre 11 e 14 anos, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, localizada em um bairro da periferia da cidade. A composição social da turma reflete a mesma que há na escola. Há crianças oriundas de uma região muito vulnerabilizada do entorno da escola, onde os serviços urbanos praticamente não existem (água, luz, esgoto, coleta de resíduos orgânicos e secos). Temos crianças que residem em condomínios mais antigos, localizados em um espaço do bairro que foi urbanizado entre os anos 80 e 90. Existem crianças que provêm de uma região de ocupação muito antiga no bairro, com urbanização consolidada, mas com pouca atenção, do ponto de vista dos equipamentos e serviços urbanos. Por fim, e em número menor que os outros grupos, temos crianças que pertencem a famílias que chegaram recentemente no bairro e que habitam em condomínios de casas ou apartamentos construídos com a urbanização muito recente desse espaço da cidade (especialmente depois dos investimentos feitos a partir de 2012/2014). À época da atividade a turma era composta por 28 crianças, 17 meninos e 11 meninas.

Como professor de História, dispunha de três períodos semanais, de cinquenta minutos cada um, com a turma. Dois eram geminados e o terceiro isolado. No mês de junho, depois de estudarmos as características do conhecimento histórico, a hominização, os avanços civilizatórios na Pré-história e a Revolução Urbana, e ao iniciarmos o estudo das civilizações do Crescente Fértil, pareceu-nos oportuno (e aqui não se trata apenas de um recurso linguístico para tratar da situação, e o que houve foi, de fato, uma decisão coletiva, do professor e dos alunos e alunas) promover uma nova estratégia de aprendizagem na e com a turma do sexto ano. À ideia do trabalho em grupo somou-se a opção por escolher, para cada grupo, uma civilização da Antiguidade na região do Mar Mediterrâneo. Os conteúdos a serem estudados foram uma indicação do professor, pois que todos reconheciam que a ele correspondia tal prerrogativa. O *como* estudar gerou um discussão que só foi concluída quando a turma chegou ao consenso de que um modo de fazê-lo era, além da divisão por grupos, produzir maquetes de cada civilização e, após, compor um mapa do Mar Mediterrâneo indicando os locais de cada civilização no período histórico conhecido como Antiguidade.

Um breve comentário sobre o quanto essa escolha reproduz um dos aspectos mais tradicionais da História, que é sua divisão racionalista e eurocêntrica. Mas dadas as



características da atividade, esse elemento tradicional seria compensado com a concepção temporal que o estudo produzia, baseada na percepção da sincronia do tempo histórico e na simultaneidade dos desenvolvimentos das diferentes formações históricas, com suas semelhanças e diferenças.

Foram treze encontros, entre os meses de junho e julho de 2017, em que a turma, dividida em grupos, estudou civilizações como a Mesopotâmia, o Egito, Pérsia, Grécia, Roma, a Judeia e a Fenícia.

Como fonte para os trabalhos os alunos e alunas foram instados a fazer as leituras do livro didático destinado à turma pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), *Projeto Teláris: história, ensino fundamental 2*, de Gislaine Azevedo e Reinaldo Seriacopi (AZEVEDO e SERIACOPI, 2015), além de pesquisas em material bibliográfico e em meios eletrônicos.

Decidimos trabalhar em grupos. Sobre a possibilidade de estudar História valendo-se do recurso da montagem de objetos acerca dos temas estudados ocorreu uma grande surpresa, pois já estavam associando apenas a leitura e a escrita a essa área de conhecimento. No momento de formar os grupos as afinidades que as alunas e alunos têm entre si determinou as escolhas, e a curiosidade que foi despertada serviu de estímulo para o trabalho, mesmo entre aqueles que não têm muito vínculo com a área de conhecimento representada pela História.

A proposta de trabalho trouxe para a sala de aula certa distensão, no que se refere ao ato de estudar e colocou em pauta a *ludicidade*, expressada no manuseio dos materiais e na criatividade, que por vezes já não fazia mais parte das expectativas que as meninas e os meninos da turma tinham em relação à escola e, especialmente, em relação às aulas e ao estudo da História.

Das duas direções tomadas na atividade, nos interessa aquela que resultou na escrita do *diário*.

Junto com o material distribuído aos alunos e alunas da turma do sexto ano do Ensino Fundamental foi anexado um caderno, igual para todos e todas. Esse caderno, inicialmente, serviria para que fizessem o registro das atividades realizadas no estudo das civilizações da Antiguidade. Tratava-se de um registro que, ao mesmo tempo no qual se desenrolaria o trabalho coletivo do grupo, acarretaria em uma ação individual de cada aluna e aluno. Nesse primeiro momento a possibilidade de ter um *diário* mobilizou bastante a turma toda. Mais que a relação direta com a atividade de História, o *diário* despertou o vínculo com a escrita.



Dessa forma, o *diário* tornou-se comum a todos os alunos e alunas, mas também se transformou num elemento que distinguia cada um e cada uma na sua individualidade e diversidade. Os *diários* eram iguais e diferentes ao mesmo tempo.

A finalidade declarada do *diário* era proporcionar um espaço individual para o registro das ações que cada aluna e aluno naquilo que se referia ao trabalho de construção das maquetes das civilizações da Antiguidade na disciplina de História. O *diário* serviria, portanto, para que se produzisse um *passo a passo* da elaboração da atividade de História. Ela ocorreria coletivamente, mas seu registro se daria de forma individual, permitindo que cada aluno e aluna expressassem a sua perspectiva.

Essa foi a proposição original do uso do *diário*. Outra finalidade do *diário*, complementar à primeira, foi possibilitar a experiência da compreensão da descrição ao longo do tempo, ou seja, vincular as anotações com o estabelecimento de um passar do tempo. Os registros colocariam os alunos e as alunas em contato com a necessidade de pensar não somente no registro, mas também em ordená-lo no tempo, vivenciando a complexidade que liga as condições objetivas e convencionais do calendário às descrições que emergem subjetivadas pela carga emocional, específica e que podemos considerar própria de crianças nessa etapa de desenvolvimento cognitivo. Um *diário* que juntava razão e emoção, contribuindo para a elaboração deliberada de uma memória. Esses elementos todos contribuem, de modo permanente, para a efetivação de uma das competências desejadas e projetadas para o sexto ano na disciplina de História, que é a compreensão do tempo em geral, e do tempo histórico em particular.

Mas essas finalidades evidentes vinham acompanhadas de outra, menos aparente e mais constante: a do exercício da leitura e da escrita. Nos *diários* uma das primeiras sensações enunciadas, antes mesmo de qualquer descrição, é o prazer de ter um, de fazer registros, de anotar questões sobre o seu dia na escola.

O *diário* cumpria o papel estratégico de estimulador da leitura e da escrita. A fruição da escrita, em companhia da subjetividade que podia ser liberada nela, fazia do *diário* um espaço que todas e todos queriam, inicialmente e com muito entusiasmo, ocupar. A declarada resistência que surge quando a escrita tem um caráter compulsório, era substituída pela ansiedade de escrever suas impressões pessoais. E o *diário*, que parecia ser um frio registro das atividades na escola, foi sendo transformado numa anotação do cotidiano nos mais diversos lugares.



Há, ainda, a questão do exercício da escrita de acordo com a *norma culta*, em todos os seus aspectos. Mas, agora, passamos ao conteúdo dos *diários*.

A leitura dos *diários* permitiu o reconhecimento de cinco características nos seus textos, que serviram para tipificar o conteúdo dos registros. Encontramos registros que trataram do próprio *diário*, registro que se referiam à organização do trabalho que ia sendo desenvolvido, registros que enfatizavam o cotidiano, registros que faziam referências ao cotidiano, e ainda mais, que transbordavam do espaço da sala de aula e da própria escola e, por fim, *diários* em que o registro serviu para reportar o conteúdo histórico estudado.

Este trecho faz referência ao próprio *diário*, destacando o estímulo que ele representou no estudo da História e na vinculação com a própria escola:

13/06/17

Hoje na aula do sor Manoel nois fizemos esse diario que eu estou escrevendo ganhamos materiais hoje a aula foi incrível adorei a aula de Historia e eu também gosto das aulas do professor manoel eu adoro as aulas dele e adoro Historia. (J. L., 12 anos)

Já nesse excerto encontramos a organização da atividade referida:

06/07/17

Hoje agente fez nossa maquete mas já faz tempinho só que eu não escrevi no diario então hoje eu tou escrevendo no trabalho cada grupo ia contar sobre o que ia ser a maquete o profº manoel fez um sorteio eu e as gurias que são R. J. J. O. e J. nos caimos com roma e nois vamos fazer a maquete de roma mas inssima da maquete vai ter o coliseu vai ficar muito legal. (A. T., 12 anos)

O registro do cotidiano foi feito no *diário* na mesma medida em que ele se confundia com a escola, permitindo que a vida das alunas e dos alunos contaminasse o ritmo das atividades escolares...

Dia: 19/06/2017 Segunda-feira

No dia 19/06/2017 e meu aniversario e na sala meus colegas cantaram parabéns para mim com a professora D..

Eu ganhei uma festinha surpresa da minha mãe que morra em E. veio ela e minha cunhada e meu irmão mais novo e minhas primas. (J. E., 12 anos)

E muitas vezes essa relação com o cotidiano passava a ser mais relevante que o registro das ocorrências na escola. O *diário* assumia a função de local para o registro da vida na sua compreensão mais ampla, com a construção de uma *memória* das coisas (boas) acontecidas:

Dia: 16/06/17

Sexta feira

Hoje é sexta-feira hoje fui na aula depois fui para casa e a minha colega



R. me mandou um *Whas* falando:

² J. não vou conseguir ir aula mas eu vou te buscar as 18:15 e já toma banho. Então tomei banho fui na minha vó e esperei passou uma meia hora e deci depois fui na casa dela, me arrumei lá para a festa da sobrinha dela m. então me arrumei fui na festa tava muito legal a gente comeu brincou saímos uma hora da manha do aniver depois fomos dormir (J. M., 12 anos)

E há nos *diários* da turma B33 também o registro do conteúdo histórico estudado, sem deixar de lado o registro igualmente importante do *estado de espírito* de que registra e de seus colegas:

22/06/17

Hoje a gente soltou cedo e todo mundo ansioso e com medo de tirar nota ruim no boletim.

E na aula do professor Manuel, e os grupos escolheram uma parte do estado terrestre, e eu e o meu grupo ficamos com a Mesopotamia, e no meu grupo está o P., E. e o d., e a gente descobriu que na Mesopotamia o povo que mora lá é os Sumerios. (G. F., 12 anos)

Os *diários*, para além da caracterização dos registros e suas distinções, e também graças a elas, apresentam questões especificamente ligadas à escrita, mas também à leitura. A informalidade e as regras fluídas do *gênero textual* do *diário* permitiu aos alunos e às alunas certa tranquilidade na escrita, o que serviu para que o ato de escrever não se tornasse uma obrigação penosa. Como apareceu em muitos registros, o *diário* constituiu-se numa ação prazerosa, uma escrita que se fazia com naturalidade e como consequência não só da leitura, mas também do que fora experimentado e vivido pelos alunos e alunas.

Pela outra mão, essa tranquilidade na escrita deixou que se evidenciassem os problemas da escrita, no que se refere ao *uso da norma culta* e da *correção gramatical e ortográfica*, nos níveis desejáveis para alunas e alunos do sexto ano do Ensino Fundamental.

Os *diários* apontaram para questões da consolidação da leitura e da escrita. Neste ponto as proposições da *interdidática* ganham sentido e permitem estabelecer os limites de nossa prática como professor especialista que se depara com a necessidade de estabelecer estratégias para o aprimoramento dos *letramentos* (ou *multiletramentos*, conceito que discutiremos em seguida) e para uma análise dos *níveis de alfabetismo* que a turma, e cada aluno e aluna em particular, apresentam.

A título de recurso para a conexão entre os limites de nossa formação específica com as demandas de consolidação da leitura e da escrita do Ensino Fundamental, brevemente trataremos das indicações que a interdidática aponta e tenta resolver.



A produção dos *diários* pelos alunos e alunas da turma B33 pode ser entendida como uma estratégia para o desenvolvimento e consolidação da aquisição da leitura e, principalmente, da escrita por diferentes motivos. Além da evidente possibilidade de criar um objeto de aprendizagem para a manutenção de um diagnóstico permanente do desenvolvimento da escrita para cada aluno e aluna, inicialmente podemos destacar também a relação com a *leitura de mundo* que o *diário* carrega – o que já é denotado na própria natureza do registro pessoal que o *diário* contém.

Daniela Pannuti destaca que uma das finalidades da escola – e aqui estendemos essa compreensão para a nossa experiência com os *diários* – é possibilitar, através da leitura e da escrita, a construção de uma competência em ler, mais que os signos específicos da linguagem escrita, o próprio mundo que nos cerca e do qual fazemos parte:

Ao entendermos a escola como espaço coletivo, que apresenta e ao mesmo tempo prepara a criança para o mundo, a concepção que temos de sujeito alfabetizado vai além de conhecer e utilizar as letras. Ser alfabetizado, nesse contexto, pressupõe apropriar-se de um lugar de autonomia, ser capaz de ler e falar o mundo, compreender seus signos e códigos, interpretar a realidade e interagir com ela. (PANNUTI, 2012, p. 17)

A conexão entre os *diários* e a concepção mais ampla da autora acerca da escola e da alfabetização é possível por uma compreensão de que os *diários* portam consigo uma *narrativa da vida*, que se baseia nos princípios elementares da escrita, quais sejam “*narrar a vida e comunicar ao outro o que vivemos, sentimos e pensamos*” (PANNUTI, 2012, p. 25). E isso ocorre no *diário* de cada aluna e aluno (seja através dos registros daquilo que se passou exclusivamente na escola, seja através dos registros com uma perspectiva mais larga, envolvente do cotidiano extraescolar).

Trata-se, ainda tendo como referência as ideias de PANNUTI, da constituição de uma *metacognição*, que é...

a condição de debruçar-se sobre o próprio pensamento, enquanto sujeito epistemológico, isto é, construtor de saberes. O foco central da metacognição é o conhecimento dos processos de conhecimento do sujeito pelo próprio sujeito. O exercício de pensar sobre o próprio processo de pensar permite identificar lugares de aprendizagem, movimentos do pensamento para ressignificá-los e integrar o pensar e o aprender. (PANNUTI, 2012, p. 19)

Essas perspectivas teóricas preenchem o significado dos *diários*, tanto na sua proposição – a ação do professor – como na sua realização – a ação dos alunos e alunas. A escrita sobre o que ocorria na realização da atividade proposta e no cotidiano cumpriu duas funções. A primeira ligada ao próprio exercício de escrever. A segunda, decorrente desta e mais ampla, provocava,



com a elaboração de o quê escrever, o ato metacognitivo de pensar sobre a escola, sobre o trabalho realizado, sobre os conteúdos envolvidos e sobre as circunstâncias nas quais estão inseridas estas dimensões e outras, como as relações com as e os colegas e o cotidiano. E ainda mais, a provocação de pensar sobre os esforços para a elaboração de uma escrita que exponha tudo isso.

Nesse ponto os *diários* comportam o que podemos de chamar de *enunciação da experiência*. Eles possibilitaram que as alunas e alunos, através da escrita, explicitassem o estágio de desenvolvimento e domínio da mesma, e também se envolvessem com o pensar sobre suas próprias experiências. Por vezes de modo explícito, quando seus textos, ainda que breves, relatam o que ocorreu de uma forma muito direta (a entrega de materiais, o inusitado do trabalho manual, a organização em grupos). Outras vezes de modo um pouco mais difuso, quando relacionam a escrita do *diário* com o que ocorre fora da escola e o tomam como que um local de registro de sua história particular e privada. Em ambas as situações os *diários* evidenciam para os autores e autoras, mas também para o leitor dos *diários* (o professor, que os solicita com muitos objetivos), a experiência que estão fruindo com a atividade.

Os *diários*, através de sua escrita, mesmo de um modo muito simplificado, promoveram a reflexão sobre a existência (mesmo no espaço-tempo restrito da atividade desenvolvida na escola, nas aulas de História) e exigiram a sua tradução para a escrita. Ajudaram a fazer emergir a experiência exclusiva que determina o processo de aprendizagem de cada aluna e cada aluno que se envolveu com a escrita. Os *diários*, ao serem colocados como espaço para que se escrevesse sobre o que acontece na escola, provocaram, na expressão de Jorge Larrosa, a emergência do pensar a relação *conhecimento histórico-escrita-aprendizagem-existência*:

A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. (LARROSA, 2002, p. 27)

Se os *diários* contribuíram para a percepção e reafirmação das experiências individuais de aprendizagem vivenciadas pelos alunos e alunas, de outra parte eles também evidenciaram o quanto há de comum e relacional nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Os relatos tomam o coletivo da turma como referência, ou ao menos, aquelas e aqueles colegas mais próximos. Mesmo quando a perspectiva do relato é individual, e a narrativa segue sempre em primeira pessoa (afinal é um *diário*), o texto remete a um espaço coletivo – a turma, a escola, a aula – que se vê reforçado pela atividade em grupo. Essa dupla mirada dos alunos e alunas escritoras/autoras vem acompanhada da exigência de uma igualmente dupla visão pedagógica



do professor.

É a partir dessa exigência que se afirma mais uma característica presente na atividade com os *diários*, que é o trabalho com um posicionamento ou uma postura *interdidática*.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental as exigências para a aquisição da leitura e da escrita parecem se assentar em procedimentos, práticas, exercícios, metodologias e esforços baseados em concepções didáticas exclusivas e fundadas na centralidade da alfabetização/letramento. Para os fins da discussão proposta neste artigo, não vamos aprofundar esta questão, mas vale dizer que essa é uma visão simplista, ainda que carregue muito de verdade quando olhamos para as práticas recorrentes em muitas de nossas escolas.

À medida que as crianças avançam no Ensino Fundamental, e aqui também nos permitimos ter esta outra visão simplificadora da questão, a emergência de conteúdos específicos, de áreas de conhecimentos específicas, vai competindo e mesmo tomando o lugar da consolidação da aquisição da leitura e da escrita. Fruto de uma visão equivocada, que isola as etapas do desenvolvimento cognitivo da criança, essa situação cria áreas de conhecimento estanques nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Uma das explicações para que isso ocorra é a formação inicial que nós, professores, recebemos. Os conhecimentos pedagógicos são subsumidos em face dos conhecimentos específicos de nossas diversas áreas de conhecimento. Os conteúdos da História, da Geografia, das Ciências da Natureza, das Artes, da Matemática, das Línguas Adicionais e mesmo do Português, em casos extremos, descolam-se da questão da aquisição e consolidação da leitura e da escrita. Não é raro encontrarmos programas que listam conteúdos e que não os vinculam, separando-os por áreas de conhecimento e pressupondo uma caminha específica e exclusiva dos alunos e alunas em cada área de conhecimento, todas desconectadas umas das outras. A aquisição da leitura e da escrita fica circunscrita aos anos iniciais, e deveria estar *resolvida*, de acordo com uma concepção conservadora, até o terceiro ano do Ensino Fundamental (ou na pior das hipóteses até o quinto ano).

Nossa experiência (e nossos estudos) têm nos mostrado duas coisas. Primeiro: que a consolidação da leitura e da escrita se dá ao longo de todo o ensino fundamental, e mesmo ao longo de toda a vida, embora haja a necessidade da adoção de práticas e didáticas específicas nos anos iniciais para que as questões linguísticas e fonológicas da aquisição da leitura e da escrita sejam tratadas (cf. SOARES, 2004). Segundo: que são necessários procedimentos específicos



e combinados para se tratar da questão da consolidação da leitura e da escrita ao longo do Ensino Fundamental. Não é possível continuar reafirmando as especificidades das diversas áreas de conhecimento e ignorando as necessidades de trabalhos específicos, com intencionalidade manifesta, para a consolidação da leitura e da escrita.

Aqui chegamos ao ponto de virada de nosso trabalho. Como trabalhar com o que Lerner define como *interdidática*? Como estabelecer estratégias combinadas e específicas para a promoção da leitura e da escrita entre diferentes áreas de conhecimento, quando nossa formação de especialista não nos faculta tal competência? Como historiadores deixamos a desejar, no que tange a estabelecer vínculos que apontem alternativas para a discussão entre dominar conhecimentos específicos e consolidar a leitura e a escrita no Ensino Fundamental.

Ainda através da referência de Lerner et alli sobre *interdidática*, percebemos os nossos limites:

... la lectura y la escritura en las áreas disciplinares son concebidas como objetos complejos, no recortables desde las didácticas específicas en forma aislada ni desde la integración de sus saberes preexistentes. Hemos construido así una línea de investigación interdidáctica que entabla un diálogo con los problemas teóricos y metodológicos que es preciso abordar. (LERNER; LARRAMENDY; COHEN, 2012, p. 107)

Os problemas a serem abordados pela relação dialógica de didáticas, a *interdidática*, que no caso específico de nosso estudo, estão ligados à História e à consolidação da escrita, são identificados, pela mesma autora, como aqueles vinculados às operações e recursos envolvidos no processo de escrever, como o planejamento, a produção mesmo do texto e a revisão, e aqueles em que o reconhecimento da distinção entre escritores novatos, que “*dizem o conhecimento*”, e escritores que já possuem certa expertise, e que na sua escrita se permitem “*transformar o conhecimento*”, possibilita “*pensar a escrita como ferramenta de construção do conhecimento*” (LERNER; AISENBERG; ESPINOZA, 2011, p. 530-1).

De acordo com a perspectiva proposta pela *interdidática*, os *diários* são apenas o suporte para o exercício da escrita, em associação com as respectivas práticas leitoras associadas. Por si só não se tornam objetos de ensino, ferramentas de aprendizagem de conteúdos de uma outra área (no nosso caso, da História). Para que pudessem se constituir como tal precisariam ser acompanhados de um conjunto de ações e procedimentos didáticos específicos do ensino dos conhecimentos linguísticos. E, em decorrência disso, seriam ferramentas para o desenvolvimento permanente dos *multiletramentos* e do reconhecimento dos *níveis de alfabetismo*, e se constituiriam como referências para a nossa interferência.



Eis o limite de nossos conhecimentos!

3. MULTILETRAMENTOS E ALFABETISMO

Os *diários* são uma referência prática para as questões teóricas que definem os nossos limites. Pelo modo como foram exercitados e pelo seu aproveitamento pedagógico, não são mais que isso. Sua aplicação se complementaria, para uma ação sistemática e conjunta na direção de práticas pedagógicas que contribuam, de modo equivalente e concomitante, para o fortalecimento dos conhecimentos históricos na mesma proporção que consolidam a leitura e a escrita, ao longo do Ensino Fundamental, com a implementação de dois conceitos particularmente importantes: *multiletramentos* (ou *letramentos múltiplos*) e *alfabetismo*. Isso antes mesmo da elaboração das práticas, estratégias e programas de ensino, pois que são eles que fundamentam teoricamente uma perspectiva capaz de criar expectativas de solução para as questões da leitura e da escrita. E tudo isso ainda considerando a estrutura de pluridocência que preside a organização do nosso Ensino Fundamental.

O *multiletramento*, ou *letramentos múltiplos*, é referido em Rojo quando ela sugere que devemos diversificar as práticas de letramento em todas as disciplinas da educação básica, ou seja, que através de procedimentos e a implementação de capacidades, todos nós, professores da educação básica, preparássemos os nossos alunos e alunas para uma “*leitura cidadã, inclusive na escola*” (ROJO, 2004, p. 2). Para operarmos com esses procedimentos e capacidades, professores especializados que somos, é importante que conheçamos e saibamos aplicar um conjunto de “*capacidades de leitura envolvidas nas práticas letradas*”: de decodificação, de compreensão/estratégias e de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto/interpretação e interação (ROJO, 2004, p. 4-7). A dimensão de nosso trabalho não nos permite expandir a sua descrição, mas podemos dizer que elas representam fases de complexificação que desempenham a função de desenvolver capacidades discursivas e linguísticas nas diferentes etapas e dimensões do letramento. Da compreensão de que há diferentes dimensões em que ocorre o letramento decorre a afirmação de que não há apenas um letramento, mas *múltiplos letramentos*, inclusive um que se dá no âmbito mais estrito da escola. E com os quais a própria escola deve operar para o desenvolvimento da capacidade leitora/escritora dos alunos e alunas.

Esse processo desemboca na questão da consolidação da competência em Língua Portuguesa. Para que se desenvolva a competência são necessários “*eventos*” em associação



com os múltiplos espaços em que se desenvolve a cultura letrada. É ainda Rojo que nos referencia a este respeito:

Como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos letrados que neles circulam. Assim é que o conceito de letramento passa ao plural: deixamos de falar em “letramento” e passamos a falar em “letramentos”.

Assim, trabalhar com os letramentos na escola, *letrar*, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam. (ROJO, 2010, p. 27)

Os *diários* de nossa prática evidenciaram minimamente o grau de competência no trato com a Língua Portuguesa no contexto das aulas de História. Como professor especialista poderíamos nos abster de considerar este aspecto e ater-nos exclusivamente às questões históricas. Mas dois elementos interferem e exigem uma outra mirada sobre o assunto. Um é que a competência linguística interfere na decodificação, interpretação e expressão dos conhecimentos históricos. O segundo são as exigências elementares dos Ensino Fundamental no que se refere ao nível geral de domínio da leitura e da escrita, e esta responsabilidade não é somente dos professores de Língua Portuguesa. Mesmo nas aulas de História no Ensino Fundamental é importante o compromisso com os *múltiplos letramentos*.

Depois da etapa escolar destinada à *alfabetização*, entendida como o período dos Anos Iniciais ou Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, no qual o centro das atividades está na decodificação do código e a associação grafema/fonema, segue-se a etapa em que os múltiplos letramentos ganham evidência. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental espera-se que as questões referentes à *alfabetização* já estejam equacionadas (espera-se que o código já seja dominado pelos alunos e alunas). Com o código *adquirido*, no Anos Finais complexificam-se as exigências em relação às capacidades linguísticas. É nesse momento que os *múltiplos letramentos* ganham o primeiro plano. A sua importância está diretamente ligada à crescente expansão do acesso à educação no Brasil. Com quase a universalização do acesso à escola (ao menos no Ensino Fundamental) nas últimas décadas, cresceram a diversidade e as exigências de atendimento de alunas e alunos oriundos de situações sociais de maior vulnerabilidade. Daí advém um conjunto de fatores que fazem com que a implementação das capacidades linguísticas ocorra de modo menos eficiente, com os resultados observados em avaliações nacionais, como a Prova Brasil, mostrando a necessidade de implementarmos os *multiletramentos* :



Portanto, o que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com sua alfabetização. E nenhum método de alfabetização – fônico ou global – pode dar jeito nisso, mas, sim, eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade. Temos, isso sim, indicadores da insuficiência dos letramentos escolares, em especial na escola pública, para a inserção da população em práticas letradas exigidas na contemporaneidade. (ROJO, 2010, p. 22-3)

Tal situação confirma a pertinência de nossa preocupação em associarmos aos conhecimentos históricos as estratégias de promoção dos *letramentos* nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com a intenção de interferir positivamente na consolidação da leitura e da escrita.

Para encaminhar alternativas de interferência, de construção de estratégias, e para a criação de “*eventos*” que acionem os exercícios de *letramentos múltiplos*, o conceito de *alfabetismo* (e a discussão dos *níveis de alfabetismo*) ganha relevância. Como afirma Rojo, trata-se de reconhecer que...

a questão está em outro lugar que não na alfabetização: nas práticas de letramento em que os brasileiros se envolvem (*letramentos múltiplos*) e nas capacidades de leitura e escrita que o envolvimento nessas práticas acarreta (*níveis de alfabetismo*), com as quais, parece, a escola não está conseguindo se confrontar. Mas, para entender melhor como confrontá-los, seria interessante refletir um pouco mais sobre os conceitos de *alfabetização*, *alfabetismo* (competência/capacidades de leitura e escrita) e sobre os *múltiplos letramentos*. (ROJO, 2010, p. 23)

Ampliando o conceito de *alfabetismo*, dizemos que o termo pode ser aplicado quando queremos...

designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição. (RIBEIRO, 1997, p. 145)

Mais que um critério funcional, ligado ao campo econômico, o conceito de *alfabetismo* ganhou contornos mais abrangentes, e refere-se, hoje, ao conjunto de competências linguísticas e de resolução de problemas e sua aplicação pelos indivíduos em diferentes situações, sejam elas cotidianas, escolares, no trabalho, nas relações comunitárias e no mundo em geral. Apesar de problemática, a aferição do alfabetismo em uma determinada população vem ganhando linhas mais claras, na mesma medida que as pesquisas tem sido recorrentes, sistemáticas e com refinamentos metodológicos. Isso possibilita que os resultados estabelecidos orientem políticas públicas e escolares de elevação dos *níveis de alfabetismo*. No Brasil a criação do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), pesquisado em conjunto pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ação Educativa desde 2001, fornece dados consistentes sobre a situação da população entre 15 e 64 anos. No último relatório a interface com o mundo do trabalho aprimora



a compreensão de como este se “constitui como um espaço de múltiplas práticas de letramento e de numeramento, afetando diretamente as condições de alfabetismo de determinados segmentos populacionais inseridos nos mais diferentes campos profissionais e de trabalho” (LIMA, RIBEIRO e CATELLI JÚNIOR, 2016, p. 2).

Para além das análises proporcionadas pelos resultados do INAF, nos importa reter a classificação dos *níveis de alfabetismo* estabelecidos (e as competências a eles atribuídas) pelas pesquisas como indicadores para a formulação de estratégias de *multiletramentos* entre nossos alunos e alunas. A metodologia de estabelecimento do INAF, a partir do relatório de 2016, estipula os seguintes *níveis de alfabetismo*:

- 3 analfabeto
- 4 nível rudimentar de alfabetismo
- 5 nível elementar de alfabetismo
- 6 nível intermediário de alfabetismo
- 7 nível proficiente de alfabetismo

A cada nível desses corresponde um conjunto de “*habilidades*” relacionadas às competências linguísticas e de resolução de problemas (*letramento e numeramento*) que vão se acumulando de um grupo para o outro (LIMA, RIBEIRO e CATELLI JÚNIOR, 2016, p. 7-8). Os *níveis de alfabetismo* têm uma relação direta com os *multiletramentos*.

Com a combinação destes conceitos, *multiletramentos* e *alfabetismo* (e os *níveis de alfabetismo*), procuramos apontar um possível referencial teórico para a elaboração de estratégias e “*eventos*” de letramentos, visando a consolidação da leitura e da escrita, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em combinação com a produção do conhecimento histórico, nas aulas de História.

4. CONCLUSÃO

Em uma discussão sobre o trabalho com *gêneros textuais*, Beth Marcuschi faz um conjunto de sugestões e coloca questões teóricas em pauta para serem consideradas no Ensino Fundamental, dentre elas a vinculação do estudo dos *gêneros textuais* com as relações sociais:

a aprendizagem de um gênero textual nos possibilita entendermos melhor as situações em que nos encontramos. Nesse sentido, o ensino da produção textual com base em gêneros disponibiliza as condições pedagógicas que podem levar o aluno a compreender como participar de modo ativo e crítico das ações de uma comunidade. (MARCUSCHI, 2010, p. 77-8)



Já Delaine Cafeiro, tratando de letramento e leitura e a formação de leitores críticos, apresenta uma planilha na qual o trabalho com *diários* como gêneros textuais é indicado para ser executado no quarto e no sexto anos do Ensino Fundamental (CAFEIRO, 2010, p. 91). Ela defende que o ensino da leitura (e por extensão, da escrita e da oralidade também) deve ser feito em todos os anos do Ensino Fundamental, e nos demais níveis (CAFEIRO, 2010, p. 85).

Com essas duas referências, e mais a discussão teórica dos conceitos de *multiletramentos* e *alfabetismo*, é possível pensar na construção de caminhos para a conexão entre a consolidação da leitura e o desenvolvimento do conhecimento histórico.

A título de indicação, apontamos duas possibilidades: introduzir a elaboração de estratégias de leitura para o tratamento dos textos históricos, por parte dos alunos e alunas, conferindo aos mesmos a condição de construtores de sentidos para os textos lidos (e não mais meros decifreadores de um sentido que já vem pronto).

Uma outra possibilidade é o trabalho com a elaboração de textos de cunho histórico em associação com os gêneros literários.

Nessas alternativas, e em todas as demais que podem surgir da continuação de nossos estudos, fica manifesta a necessidade de um programa de ensino para a História, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que inclua como questões de fundo os *letramentos múltiplos* e a construção de estratégias para a elevação dos *níveis de alfabetismo*.

5. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Gislaíne e SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris: história: ensino fundamental 2; 6º ano. Da Pré-História à Antiguidade**. 2ª Edição. São Paulo: Ed. Ática. 2015.

BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II**. Volume I. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CAFEIRO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: ROJO, Roxane e OLIVEIRA, Egon (coords.). **Língua Portuguesa – ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Sec. da Educação Básica, 2010. p. 85-106.



LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **ANPED-Revista Brasileira de Educação**. nº 19, Janeiro/Fevereiro/Março/Abril 2002. p. 20-28

LERNER, Delia; AISENBERG, Beatriz y ESPINOZA, Ana. La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. **Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. 2012. p. 528-541.

LERNER, Delia; LARRAMENDY, Alina; COHEN, Liliana. La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica. **Clío & Asociados**, Buenos Aires, 16, 2012. p. 106-113.

LIMA, Ana; RIBEIRO, Vera Masagão e CATELLI JÚNIOR, Roberto (coords.). **Indicador Alfabetismo Funcional – INAF: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro: Ação Educativa, 2016.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: ROJO, Roxane e OLIVEIRA, Egon (coords.). **Língua Portuguesa – ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Sec. da Educação Básica, 2010. p. 65-84.

PANNUTI, Daniela. **Interações: encontros de leitura e escrita**. São Paulo: Blucher, 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo Funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro/97. p. 144-158.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CenP, 2004.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos. In: ROJO, Roxane e OLIVEIRA, Egon (coords.). **Língua Portuguesa – ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Sec. da Educação Básica, 2010. p. 15-36.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **ANPED-Revista Brasileira de Educação**. Nº 25. Janeiro/Fevereiro/Março/Abril 2004. p. 5-17.



ROMPENDO COM OS DISCURSOS DE NEUTRALIDADE ATRAVÉS DO ENSINO DE HISTÓRIA COM A TEMÁTICA DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1985)

Rafael Fiedoruk Quinzani¹

José Iran Ribeiro²

Resumo

A desconstrução, através do Ensino de História, da ideia de que existem discursos neutros tem trazido importantes contribuições para uma educação democrática, participativa e inclusiva. Porém, consideramos necessárias mais propostas de como alcançar tal objetivo. Neste sentido, buscamos contribuir ao apresentar uma proposta de abordagem realizada com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Arroio Grande, localizada no município de Santa Maria. Para apresentar essa abordagem, primeiramente, contextualizaremos a discussão pertinente sobre o tema, para, em seguida, evidenciar a abordagem em si, partindo de uma atividade na qual o aluno teria de criar um discurso sobre a ditadura e, ao fazê-lo, perceberia que, inevitavelmente, estava tomando uma posição sobre o tema. Com este trabalho, concluiremos que é possível o Ensino de História comprometido com a problemática da neutralidade, o que traz inúmeros benefícios a uma compreensão crítica da realidade.

Palavras – chave: Ensino de história; neutralidade; ditadura;

Introdução

As reflexões acerca das possibilidades de diálogo entre a desconstrução da neutralidade dos discursos e o Ensino de História têm trazido importantes contribuições para uma educação democrática, participativa e inclusiva. A ideia de um discurso imparcial traz à história diversas

¹ Discente do curso de História- Licenciatura em UFSM. E-mail: rafael.quinzani@bol.com.br

² Professor no Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM.



problemáticas, e diversos professores e pesquisadores do Ensino de História têm buscado formas de desconstruir tais discursos. Porém, consideramos necessária a elaboração de mais atividades que levem o aluno do Ensino Fundamental a perceber que a imparcialidade é impossível. Neste sentido, nosso trabalho busca contribuir ao apresentar uma proposta de abordagem que possibilite ao próprio aluno chegar a essa conclusão.

Esta atividade parte do pressuposto de que o professor acredite que não há imparcialidade de discursos. PADRÓS (2002) reforça a importância da coerência entre teoria e prática do que o professor visa transmitir em sala de aula:

“Se o professor tem práticas e discursos distintos, dúbios, contraditórios e até opostos. Tal fato pode manifestar-se perniciosamente na formação ética do aluno, assim como na identificação dos valores que devem fundamentar sua percepção dos conceitos de cidadania e solidariedade.” (PADRÓS, 2002, p. 43)

O desafio deste artigo reside principalmente em desconstruir a visão de neutralidade nos discursos, aspecto fundamental na perspectiva de história que tem por objetivo a formação de cidadãos críticos. Dentre os temas que poderiam basear esta atividade, escolhemos dialogar com a história do período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), pois consideramos ter grande conexão com o objetivo proposto.

Estado da arte

Atualmente, percebemos, em grande parcela da população³ a defesa de uma suposta possibilidade de imparcialidade dos discursos. Porém, é predominante entre historiadores e historiadoras, a concepção de que tal prática é impossível e de que a crença na mesma pode ser danosa à ciência e à educação.

Na ciência, a desconstrução da imparcialidade dialoga com a desconstrução da perspectiva metódica de História (referenciada por muitos autores como positivista⁴), que visa

Impor uma investigação científica afastando qualquer especulação filosófica e visando a objectividade absoluta no domínio da história; pensa atingir os seus fins aplicando técnicas rigorosas respeitantes ao inventário das fontes, à crítica dos documentos, à organização das tarefas na profissão. (BOURDÉ, 1983, p. 97).

Apesar de tal teoria ainda ter alguns adeptos, diversas críticas se instauraram desde então a esta perspectiva de imparcialidade. Dentre as críticas fundamentais, podemos destacar as

³ Para mais informações sobre o assunto, sugerimos BRASIL, [2016]. Nesta consulta, 199.873 votantes apoiaram o projeto. Embora 210.819 brasileiros votaram contra o referido projeto, percebemos a dimensão de apoio de um projeto que apoia uma suposta “neutralidade” no ensino, embora no meio científico e também no meio docente a opinião predominante refute esta ideia.

⁴ Para maiores informações sobre a confusão entre positivismo e a Escola Metódica, ver Bourdê (1983).



efetuadas por Karl Marx, as quais, embora não sejam as únicas, representaram uma quebra de paradigma:

A partir de 1846, nos manuscritos de A ideologia alemã, K. Marx interrogou-se sobre o processo de conhecimento; a este respeito, pôs em evidência dois mecanismos fundamentais. Por um lado, o indivíduo que toma consciência é socialmente determinado (...). Por outro, o conhecimento é uma atividade não abstracta mas concreta; está ligado a uma práxis (...). Consequentemente, o sujeito conhecedor não poderia ser espontaneamente imparcial dado que pertence a um grupo social, a uma classe social, a uma comunidade nacional cujas opiniões, consciente ou inconscientemente pode exprimir e cujos interesses pode defender. (BOURDÉ, 1983, p. 116)

Dessa forma, compreende-se impossível a prática da imparcialidade na história e em qualquer discurso, pois nossas elaborações são, mesmo de forma inconsciente, submetidas a um contexto.

Outras áreas do conhecimento tem chegado a conclusões semelhantes em seus respectivos recortes. MUSSALIM (2008) mostra a que é impossível efetuar um discurso imparcial, ao compreender que as próprias palavras são carregadas de valores ideológicos, criadas a partir de um horizonte apreciativo específico, carregando inevitavelmente suas marcas.

E como esse assunto afeta as discussões sobre a ditadura? Tal ideia de “neutralidade” acaba por narrar a versão do Estado acerca dos acontecimentos do período. Efetua-se, assim, o silenciamento das memórias divergentes. Tal ação é, antes de tudo, o contrário do que busca-se atualmente na história da ditadura militar brasileira, como vemos a seguir:

Assim, deve-se evitar a sacralização de uma história e de uma memória oficial. Também, precisa-se ter cautela diante da possibilidade de que ocorra o fechamento do espaço para outras memórias e versões históricas. Por outro lado, é necessário compreender que se não ocorrer um trabalho sistemático de sensibilização junto às novas gerações, nada garante de que o sentido pretendido do lugar destacado naufrague não só por novas interpretações ou ressignificações, algo possível e até certo ponto, saudável, mas o mais grave sempre será a possibilidade de manifestação de indiferença ou de desconhecimento das futuras gerações. (PADRÓS, 2012, p. 75)

Na contramão da indiferença, do desconhecimento e da solidificação de uma história vista exclusivamente sob a ótica oficial, entende-se que o ensino de história atualmente deve atuar para a compreensão das perspectivas diversas sobre a temática.

Para isso, é fundamental a desconstrução da neutralidade. Enquanto houver perspectivas de imparcialidade, com a crença em uma narrativa “objetiva” e “longe de interesses pessoais”, entendemos que o aluno estará mais suscetível ao estabelecimento de uma narrativa única de



história, ao invés de compreender a multiplicidade de interpretações e a presença inerente de subjetividade.

A atividade

Na atividade efetuada, buscou-se debater conceitos e conhecimentos fundamentais sobre a ditadura, formando um pequeno discurso explicativo introdutório e permitindo ao aluno perceber como fundamental o lugar social do escritor e sua visão de mundo na narrativa elaborada. Como primeira etapa, elaborei um pequeno texto explicativo sobre a temática, apresentado a seguir:

A **ditadura brasileira** foi um período de **domínio** do poder político pelos militares, ocorrido entre 1964 e 1985. O ato dos militares **tomar** o poder em 1964 é chamado de **golpe militar**. Na ditadura, havia também, muita **corrupção**, mas quem **denunciasse era torturado e morto**. Nesse período, grande parte dos que se mostrassem **contra a ditadura** eram **“silenciados” (tortura, exílio em outro país ou morte)**.

Após a elaboração deste texto, retirei as palavras grifadas, substituindo-as por espaços para que os próprios alunos completassem o texto. Organizei, então, cinco questões.

Na primeira questão, solicitei aos alunos que preenchessem as lacunas pensando como uma pessoa contrária à ditadura militar. Furneci uma lista de palavras para serem usadas. Por exemplo, para a primeira lacuna, sugeri as opções “ditadura brasileira” e “revolução militar”; para a segunda lacuna, forneci as opções “domínio” e “conquista”, e assim sucessivamente. Caso o aluno desejasse, também poderia preencher a lacuna com a expressão que desejasse, contanto que não distanciasse demasiadamente o sentido da explicação.

Na segunda questão, concretizei o exercício inverso, solicitando que preenchessem as lacunas realizando o esforço de pensar como uma pessoa que entendesse como legítimo o controle do poder político pelos militares. Para tanto, o aluno teria de usar palavras diferentes do exercício anterior: enquanto antes o aluno teve de usar palavras como “golpe” e “domínio”, agora teriam de usar termos como “revolução” e “conquista”.

A terceira questão fornecia, novamente, o texto com lacunas para ser preenchidas. Porém, dessa vez, o aluno foi desafiado a dar uma explicação imparcial sobre a discussão. Apesar do esforço, como era de se esperar, os alunos não conseguiram efetuar um discurso imparcial, pois, quando tentavam se decidir entre termos como “ditadura” e “revolução, viam que nenhum termo seria neutro na narrativa visada. As palavras são carregadas de significados e escolhê-las implica tomar lados, fazer escolhas e, portanto, não há como ser imparcial.



Na quarta questão, foi solicitado a cada aluno que escrevesse ao menos uma coisa interessante que percebeu na atividade, visando, assim, apreender possíveis abordagens para as discussões posteriores, permitindo ao docente perceber um pouco do que os alunos gostam, do que os surpreende e do que eles não sabiam.

Na quinta questão, foi interrogado: “vendo como todas as palavras que escolhemos dependem de quem somos e do que pensamos, há como explicar as coisas de forma neutra ou imparcial, ou seja, sem tomar um lado? justifique sua resposta”. Dessa forma, visou-se compreender o quão satisfatório haviam sido os resultados dos debates sobre a imparcialidade, e, caso remanescessem ideias de imparcialidade, poderiam ser melhor compreendidos os motivos que levariam os alunos a ainda acreditar em sua possibilidade. Ao justificar sua resposta, mesmo que estivesse equivocado, o aluno nos permitiria compreender melhor a sua visão sobre o tema e, assim, trazer contribuições mais significativas.

O material elaborado foi parte de uma abordagem efetivada na turma de 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Arroio Grande, localizada no município de Santa Maria. Esta atividade foi possibilitada pela participação no PIBID- Educação do Campo, já que esse projeto inseriu o graduando na escola.

Esta abordagem teve início com uma breve exposição do conteúdo (ditadura militar brasileira) e comparei diferentes versões sobre o tema. Após esta discussão inicial, abordando algumas informações fundamentais e os conhecimentos dos alunos sobre o tema, entreguei as cinco questões acima mencionadas. Conforme os alunos terminaram as primeiras duas atividades, começaram a argumentar que não conseguiam fazer a terceira. Neste momento, convidei a turma a debater sobre o tema e exporem suas opiniões uns aos outros. Assim, os próprios alunos, frente ao que haviam aprendido, puderam chegar à conclusão de que não existe imparcialidade nas discussões. Quando algum deles reafirmava essa possibilidade, era indagada pelos próprios colegas, e, ao apresentar exemplos de termos supostamente imparciais, os próprios colegas mostravam como tais termos não eram neutros.

Aproveitando o momento de discussão, debatemos sobre o significado das palavras com que havíamos trabalhado (ditadura, revolução, conquista, dentre outras), incluindo também palavras trazidas pelos alunos. Assim, vimos os diferentes significados dos sinônimos, pontuando suas diferenças e contribuindo para uma melhor compreensão destas expressões.

Resultados e Discussão



Esta atividade contribuiu para a percepção de uma história crítica, permitindo aos alunos a compreensão do que chamamos de lugar social do sujeito autor. COOPER (2012) compreende que a comparação de relatos com diferentes pontos de vista podem contribuir para o aluno perceber que, entre outros aspectos, o historiador escreve de um lugar social, com seus interesses e valores. Ao mesmo tempo, os alunos puderam chegar, eles mesmos, à conclusão de que não há neutralidade nas explicações. Os alunos passaram a aplicar o conhecimento adquirido em seu cotidiano, questionando aspectos, como: a forma que o ensino é transmitido a eles, os discursos sobre o período ditatorial apresentados pelas suas famílias, e o trabalho midiático. Quanto ao questionamento em relação ao aspecto da atividade que mais chamou a atenção do aluno, alguns afirmaram ter gostado de entender o porquê de sempre ser necessário “tomar lados”. Outros afirmaram que gostaram de saber que na ditadura havia corrupção, já que não é o que seus pais dizem.

Nas duas questões iniciais, a maior quantidade de erros foi entre as expressões “conquistar” e “tomar” o poder, embora poucos alunos tenham confundido as palavras. Para trabalhos posteriores em que este material for usado, sugiro atentar para confusões deste tipo, pois podem revelar a falta de domínio mais preciso sobre os termos por parte do aluno, e o professor pode, ao saber disso, contribuir para uma melhor compreensão de seus significados ou substituir tais palavras por outras que o alunos compreenda mais facilmente. Dada a minha visão teórica e o contexto em que estava, preferi a primeira opção. Porém, independentemente do que o professor escolha, entendemos que é de grande importância que o professor esteja atento à estrutura lexical de seus alunos.

Conclusões

Através deste trabalho, podemos concluir que é possível um ensino de história que dialogue os conteúdos obrigatórios com a questão da neutralidade dos discursos. Também percebemos, ao não usar nas atividades os termos “discurso; expressões”, entre outras terminologias, de que a linguagem acadêmica não necessariamente precisa ser repetida em sala de aula, já que para compreender uma ideia não necessitamos de usar termos específicos, mas caracterizações. Entendemos que trabalhar a temática da neutralidade, cuja desconstrução é fundamental na compreensão dos processos históricos, pode gerar importantes diálogos e que trarão boas contribuições para a realidade do aluno. Ao permitir que o próprio aluno possa chegar a essa conclusão, cria-se a oportunidade de outros entendimentos sobre o assunto e a respeito do próprio meio de vida do aluno.



Essa dinâmica me levou a pensar a respeito da importância de incluir o aluno de forma ativa no processo de aprendizagem. Influenciado por fatores diversos, dentre os quais está o descrédito por determinados segmentos da sociedade em relação à educação, por vezes o docente se encontra sem instrumentos para trazer e debater as visões dos alunos, e, em muitas vezes, se vê desencorajado de mostrar suas próprias visões. Concluímos com esta atividade que, por vezes, o material escrito e as atividades efetuadas pelos próprios alunos são importantes ferramentas para dar legitimidade aos projetos do docente.

Referências

BOURDÉ, G. MARTIN. H. “A Escola Metódica” In: **As Escolas Históricas**. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 1983, p. 97-118.

BRASIL. Senado Federal. **Consulta Pública**: PLS 193/2016. Disponível em:<<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>>. [2016]. Acesso em: 10 jun, 2018.

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

MUSSALIM, F. MENDONÇA, M. C. **Apontamentos Acerca da Crença na Neutralidade do Discurso**: em pauta a problemática da produção de sentidos. Coleção Mestrado Em Linguística. Franca, SP: Unifran, 2008.

PADRÓS, E. S. **Ditadura Brasileira**: Verdade, memória... e justiça?. *Historiae*, Rio Grande, 3 (3): 65-84, 2012.

_____. Papel do Professor e Função Social do Magistério: reflexões sobre a prática docente. In: _____ et al. **Ensino de História**: formação de professores e cotidiano escolar. Porto Alegre, RS: EST, 2002.



A pintura rupestre de Monte Alegre (PA) como fonte histórica: uma possibilidade no sexto ano do ensino fundamental

RAFAEL PRINTES ALBARELLI DE CASTRO¹

RESUMO

O presente artigo foi influenciado por reflexões que se desenvolveram durante a pesquisa para a dissertação, já passada a fase de qualificação, no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), oferecido pela Universidade Federal do Pará, no município de Ananindeua. A preocupação principal está no uso de fontes históricas no ensino fundamental, em especial no sexto ano. Problematizar em sala de aula conceitos sobre cristalizados sobre a chamada “Pré-história”, tomando como ponto de partida a chamada pintura rupestre da região amazônica, mais especificamente, de Monte Alegre, no Pará. Ocorreu aplicação de um questionário para a identificação dos conceitos que serão expostos nas respostas dos estudantes, eles serão estimulados a refletir sobre a supervalorização dos registros escritos e a marginalização dos registros não escritos (em especial a pintura rupestre).

PALAVRAS-CHAVES: Ensino de História, Arqueologia, Fontes históricas.

ABSTRACT

The present article was influenced by reflections that developed during the research for the dissertation, already past the qualification, in the Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), offered by the Universidade Federal do Pará, in the Ananindeua's city. The main concern is the use of historical sources in primary education, especially in the sixth year. Problem-solving classroom crystallized concepts about called "Prehistory", taking as a starting point the call cave painting of the Amazon region, more specifically, of Monte Alegre in Pará. A questionnaire was applied to identify the concepts that will be exposed in the students' answers, they will be encouraged to reflect on the overvaluation of written records and the marginalization of non-written records (especially cave painting).

KEY-WORDS: Teaching History, Archeology, Historical sources

Os estudantes que iniciam o sexto ano do ensino fundamental passam a experimentar, de forma bem mais intensa, na maioria dos casos, o contato com os mais variados tipos de

¹ Graduado em História (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal do Pará (2006). Especialista em Docência do Ensino Básico e Superior / Gestão Escolar pela Faculdade da Amazônia (2011). Atualmente cursando o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), pela UFPA, no Campus de Ananindeua. Professor da rede pública de ensino, pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC). Professor da rede particular em Ananindeua – PA.



fontes históricas (vale ressaltar que estou explicitando a experiência desses estudantes no ambiente escolar). É quase uma regra, no caso dos estudantes, a caracterização de documento histórico como um texto escrito em um papel velho e empoeirado. Esta relação, quase direta, feita pelos estudantes está relacionada a influências de uma supervalorização da escrita. De uma escrita que surge, em especial nos manuais didáticos, como um aspecto extremamente marcante no “processo evolutivo” das sociedades humanas, colaborando, de forma incisiva, para uma série de desvalorizações que reforçam preconceitos marcantes para com a chamada “Pré-história”. A compreensão do que classicamente chamamos de história (adotando como seu início o surgimento da escrita) reforça a posição marginalizada das sociedades ágrafas ².

Para problematizar, em sala de aula, os preconceitos com relação ao período “pré-histórico”, tomei como ponto inicial a pintura rupestre. Ela se configura como uma fonte histórica, que mesmo sendo evidenciada nos manuais didáticos de ensino fundamental, pouco se explora nos capítulos destinados ao entendimento do trabalho desempenhado pelos historiadores, ou para as fontes históricas em específico. Fazer uso deste vestígio, que muito se relaciona no imaginário dos estudantes a um período de “pouco desenvolvimento”, é de suma importância para que se possa promover um melhor entendimento deste período da existência humana que é tradicionalmente estigmatizado.

Além desse aspecto, nos livros didáticos fornecidos na rede estadual de ensino no estado do Pará (PNLD 2017, 2018 e 2019), são raras referências à pintura rupestre produzida na região amazônica. Tal fato colabora, sem dúvidas, para a desvalorização e o desconhecimento da história regional por parte dos discentes.

A pesquisa tomará como ponto de partida a aplicação de um questionário em sala de aula. Os estudantes serão questionados sobre seu entendimento no que diz respeito ao registro rupestre (com a apresentação de uma pintura rupestre da região amazônica) e sobre quem teria produzido tais vestígios. Após a identificação dos conceitos que serão expostos nas respostas dos estudantes, eles serão estimulados a refletir sobre a supervalorização dos registros escritos e a marginalização dos registros não escritos (em especial a pintura rupestre).

Este estudo será executado na Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Professor Waldemar Ribeiro, estabelecimento de ensino em que estou lotado com uma carga

² É muito comum no ensino fundamental, em especial com as de sexto ano, identificar nos estudantes o pensamento de inutilidade de se estudar comunidades ágrafas. Não são raras as falas de que isso se configura em “perda de tempo”.



horária de vinte e seis horas semanais, que está localizado no município de Belém (mais especificamente no bairro do Umarizal). Vale a pena destacar que se trata de uma escola que conta com algumas condições básicas para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de maneira um pouco satisfatória (destaque para as salas de aula que contam com condicionadores de ar, que mesmo apresentando problemas, amenizam o forte calor característico de nossa região). A escola está situada em um bairro central e se destaca por não sofrer com um dos grandes dilemas das escolas da região central de Belém, a falta de alunos matriculados. Funciona dois turnos (manhã e tarde) e conta com turmas de Ensino Fundamental. As turmas de sexto ano dos dois turnos estarão envolvidas na pesquisa. (Uma no período matutino e três no período vespertino)

A execução de uma oficina de produção de pintura rupestre será ponto de culminância desta pesquisa (contando com a colaboração da professora de Artes). Fazer com que eles produzam pinturas se utilizando de materiais e técnicas muito características dos “povos pré-históricos” pode colaborar para que os discentes quebrem alguns de seus preconceitos, em especial aos que evidenciam o ser humano que viveu na época caracterizada como “Pré-História”, como “atrasados”, “bárbaros” e “parecidos com os macacos”³, que são muito reforçados por uma visão de história muito presente nos manuais didáticos (desde a seleção de conteúdos até a escolha das imagens) que valorizam uma narrativa histórica eurocêntrica e com a ideia de progresso.

Vários foram os manuais didáticos que foram disponibilizados para a análise aos professores de História da EEEFM Professor Waldemar Ribeiro, também para docentes de várias escolas da rede estadual. O livro escolhido para as turmas de sexto ano foi o de Patrícia Ramos Braick, “Ensinar história: das origens do homem à era digital” (São Paulo: Moderna, 2015):

Sem dúvidas que uma das formas mais recorrentes de representação de tempo nos manuais didáticos, em especial nos destinados ao sexto ano do ensino fundamental, são as linhas do tempo. Sônia Regina Miranda discorre da seguinte forma sobre as linhas do tempo presentes nos livros didáticos do PNLD de 2005 e 2011:

nas linhas do tempo, por sua vez, os referenciais históricos normalmente prescindem da condição de inferência com base no que produz sentido para a criança porque, via de regra, as linhas do tempo são apresentadas com dados que aludem a um passado abstrato, cujas informações nem sempre produzem um sentido *a priori*, sob um escopo

³ Os termos entre aspas foram mencionados em conversa informal com os alunos da referida turma sobre o que eles imaginavam dos humanos que viveram na época caracterizada como “Pré-História”.



gráfico constituído de modo subordinado a ideias como *progresso* e *tempo* - entendido como algo que se desenrola em função de um sentido de sequência e de uma perspectiva genético-evolutiva. (MIRANDA, 2012, p. 252)

O livro didático adotado pelos professores do sexto ano da Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Professor Waldemar Ribeiro, que faz parte do PNLD 2017, exhibe nas páginas 40 e 41 (as expressões destacadas) um discurso que valoriza a ideia de evolução como também o conceito de “Pré-História”

Muitos manuais didáticos de ensino fundamental apresentam capítulos que tratam especificamente das chamadas fontes históricas. Sua variedade é bastante ressaltada com os mais variados exemplos, que vão desde documentos ditos oficiais até o que se costuma chamar de patrimônio imaterial. Dois aspectos importantes são deixados praticamente de lado nos manuais didáticos que tive contato ao longo de minha experiência como professor do ensino básico:

- I. a caracterização da “Pré-História” como algo a parte do que se convencionou caracterizar como História.
- II. a pouca utilização do vestígio conhecido como pintura rupestre no capítulo que se destina a elucidar as fontes históricas.

Ao se lançar um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, pode-se perceber uma proposta que visava promover a valorização da utilização de vários vestígios (fontes históricas) considerando o seu contexto histórico.

“É tarefa do professor criar situações de ensino para os alunos estabelecerem relações entre o presente e o passado, o particular e o geral, as ações individuais e coletivas, os interesses específicos de grupos e as articulações sociais.

Podem ser privilegiadas as seguintes situações didáticas:

- questionar os alunos sobre o que sabem, quais suas ideias, opiniões, dúvidas e/ou hipóteses sobre o tema em debate e valorizar seus conhecimentos;
- trabalhar com documentos variados como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes;”. (Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : história / Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília : MEC / SEF, 1998, p. 77)

Promover estratégias que envolvam outras disciplinas (como ocorrerá nesta pesquisa com a oficina de pintura rupestre em conjunto com a professora de Artes da escola Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Professor Waldemar Ribeiro) também se configura como proposta nos PCNs:



- “propor novos questionamentos, fornecer novas informações, estimular a troca de informações, promover trabalhos interdisciplinares;”. (Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : história / Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília : MEC / SEF, 1998, p. 77)

Tomando como referencial a minha experiência em sala de aula⁴, é muito comum identificar que os estudantes estão amplamente influenciados por uma visão de fonte histórica que caracterizava o século XIX, momento que marca a profissionalização do historiador, como destaca Durval Muniz de Albuquerque Júnior:

“Em 1810, é criada na Universidade de Berlim a primeira cátedra de história, entregue a Leopold Von Ranke. Assim, inicia-se a profissionalização do ensino e da escrita de história, tornando-a um saber universitário, com aspirações à cientificidade e a serviço de objetivos e funções que serão traçados pelo Estado que promove, avalia e fiscaliza a docência e produção na área”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 23)

Vale a pena salientar que não são novas as críticas à utilização/valorização das fontes escritas como algo dotado de confiabilidade pela autenticidade. O historiador Lucien Febvre (um dos fundadores da famosa Escola dos Annales) evidencia em sua obra que a história também pode ser escrita sem necessariamente contar com fontes escritas:

“A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. [...] Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem”. (FEBVRE In: LE GOFF, 1998.p. 530).

A utilização/valorização da pintura rupestre como fonte histórica, também visa contribuir para que os discentes sejam estimulados a pensar em lançar um novo olhar ao período caracterizado de “pré-histórico”. Apesar dos manuais didáticos serem compostos de propostas que visam demonstrar a importância de conquistas como a agricultura e o domínio da produção de fogo, é extremamente interessante observar (e isto consegui perceber em minha prática em sala de aula) que os estudantes, em grande maioria, consideram que a grande conquista da humanidade foi a escrita. Sem dúvida que isto também recebe a influência da própria organização do livro didático, que dá grande destaque para o momento em que se inicia o que se convencionou chamar de história (com suas periodizações tradicionais). O estabelecimento nos manuais do ensino fundamental de um tempo de dimensão cronológica colabora,

⁴ Penso que vale a pena ressaltar que trabalho como professor de História, nos ensinos Médio e Fundamental, desde o segundo ano de minha graduação (1999).



indubitavelmente, para que os alunos elaborem olhares sobre o passado em que as sociedades que existiram antes de “nossa época” estariam marcadas pelo “atraso”:

“O exemplo clássico de organização dos conteúdos é o que se constitui a partir das temporalidades. Preponderante ainda na maioria das escolas brasileiras, o tempo, considerado em uma dimensão cronológica, continua sendo a medida utilizada para explicar a trajetória da humanidade. A periodização que se impôs desde o século XIX – História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea – está presente em grande parte dos livros didáticos: retrocede-se às origens estabelecendo-se trajetórias homogêneas do passado ao presente, e a organização dos acontecimentos é feita com base na perspectiva de evolução”.(BEZERRA, 2003, p. 37-49)

Não apenas a pouca utilização se configura como um problema, mas também a continuidade de discursos que são bastante depreciadores no que tange ao ser humano que viveu no que se convencionou denominar (em especial nos manuais didáticos analisados nessa pesquisa) como “Pré-História”. Pedro Paulo Funari assim define este período:

“A Pré-História trata dos últimos 100 a 200 mil anos, período que existe a espécie humana, o *Homo sapiens sapiens*, e também dos milhões de anos anteriores, em que existiram os hominídeos, espécies que antecederam à nossa: 99,9% do passado, portanto. Apenas 0,1% do tempo da existência do homem e dos seus ancestrais na cadeia evolucionária corresponde ao período em que existe a escrita” (FUNARI, 2006, p. 13)

Quando um historiador/professor se propõe a trabalhar com as fontes históricas que são muito características da chamada “Pré-História”, como é o caso das chamadas pinturas rupestres, se torna inevitável a sua aproximação com outras áreas das ciências sociais. No caso desta pesquisa, a Arqueologia se configura como a ciência que será visitada em várias oportunidades. Aproximação esta que não pode ser vista como novidade pelo historiador profissional. Tomo aqui a liberdade de ressaltar que a minha experiência na graduação foi amplamente influenciada por historiadores da famosa “Escola dos Annales”. Justamente essa corrente de historiadores (que está muito distante de um conceito de homogeneidade) que buscou a proximidade com a Arqueologia.

Uma das características mais interessantes da renomada Escola dos Annales, no que tange aos objetivos desta pesquisa, está ancorada na sua busca pela interdisciplinaridade com outras áreas das ciências sociais. A ciência histórica passa a se municiar cada vez mais de novas possibilidades (em especial no que diz respeito à ampliação do que se considera fonte histórica). Tornando cada vez mais proveitosa a sua relação com a antropologia, sociologia, arqueologia, estatística, demografia, psicanálise e linguística. Articulou-se com a sociologia, a arqueologia, a antropologia. Peter Burke, em sua célebre obra “A Escola dos Annales (1929-1989) – A Revolução Francesa da historiografia”, assim estabelece esta relação e sua importância:



A história dos *Annales* pode assim ser interpretada em termos da existência de três gerações, mas serve também para ilustrar o processo cíclico comum segundo o qual os rebeldes de hoje serão o *establishment* de amanhã, transformando-se, por sua vez, no alvo dos novos rebeldes. Mesmo assim, algumas de suas preocupações básicas permanecem, pois a revista e os indivíduos a ela associados oferecem o mais sistemático exemplo, neste século, de uma interação fecunda entre a história e as ciências sociais. (BURKE, 1997, p. 13)

Cabe neste momento estabelecer um breve histórico da ciência denominada Arqueologia para que fique clara a tendência arqueológica que esta pesquisa visa se aproximar. Tomando como base a obra *Arqueologia*, de Pedro Paulo Funari, pode-se definir a arqueologia passando basicamente três momentos:

1º Momento – no contexto do Neocolonialismo europeu (século XIX), sendo caracterizada como aventureira e sem grandes preocupações com uma vida acadêmica.

2º Momento – até meados de 1960, desempenhando que o Funari chama de “trabalho braçal”, colhendo vestígios arqueológicos que serão tratados de forma científica pela História ou Antropologia. A Arqueologia, nessa concepção, como uma “disciplina auxiliar”.

“É comum, lendo-se textos de historiadores, deparar-se com expressões como “contando-se apenas com informações arqueológicas, muito pouco podemos saber sobre...” ou afirmações do tipo “quando se tem em mãos registros escritos ou orais não há o que acrescentar de significativo com a pesquisa dos elementos materiais...” (FUNARI, 2015, p. 15-6)

3º Momento – a partir de 1960, o que se convencionou chamar de “Nova Arqueologia”, se propunha estabelecer “o estudo da cultura material que busca compreender as relações sociais e as transformações na sociedade” (FUNARI, 2015, p. 15-6)

Há aqui a pretensão de fazer com que os estudantes entrem em contato visual, através de material impresso, com as pinturas rupestres que foram encontradas na região amazônica (em especial as que foram objeto de estudo da arqueóloga Edithe Pereira.

, que se encontram na região de Monte Alegre – PA). Quando se fala deste largo período anterior ao que se convencionou chamar de História, existe no Brasil uma tradição que acabou por promover uma forte valorização de pinturas rupestres de determinadas áreas: europeias e nordestinas.

Quando os manuais didáticos tratam de pinturas rupestres encontradas no que hoje conhecemos como Brasil, se configura quase que uma “regra” a utilização de imagens e textos que se relacionam com o Parque da Serra da Capivara (PI), em detrimento de manifestações rupestres de outras regiões. No caso do livro didático utilizado na Escola Estadual de Ensino



Médio e Fundamental Professor Waldemar Ribeiro, foram identificadas referências à pintura rupestre nas páginas 47, 69, 70 e 77:

Neste artigo vamos trabalhar com um conceito de pintura rupestre elaborada por André Prous:

“todas as inscrições, pinturas ou gravuras deixadas pelos humanos em suportes fixos de pedra, ou seja, em rochas. O termo rupestre vem do latim *rupes-is*, que significa rochedo. Elas são obras imobiliárias, não podendo ser removidas do local onde foram feitas”. (PROUS, 1991, p. 192)

Sobre esta negligência com as manifestações rupestres da região amazônica, a arqueóloga do Museu Paraense Emílio Goeldi, Edithe Pereira, discorre da seguinte forma:

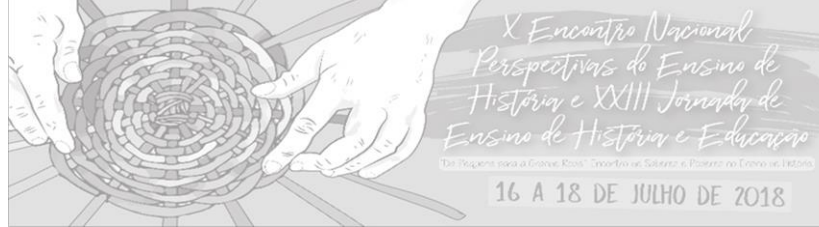
No Brasil, essa forma de expressão cultural dos povos pré-históricos existe de Norte a Sul. No entanto, as pesquisas arqueológicas que dedicaram atenção a essas figuras rupestres concentraram-se nas regiões Sul, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste do país. Na Amazônia, as pinturas e gravuras rupestres, conhecidas há séculos, foram objeto mais de curiosidade do que de estudos. Sua existência na região, apesar de ser um fato, não foi considerada no registro arqueológico das pesquisas desenvolvidas na região a partir da década de 1950. A explicação para essa omissão pode ser encontrada na base teórica das pesquisas realizadas nesse período. Assentadas em dois postulados básicos, o determinismo ambiental e o difusionismo, as pesquisas arqueológicas desenvolvidas na Amazônia, por quase quatro décadas, tiveram seus interesses voltados, principalmente, para a procura e análise de vestígios cerâmicos. (PEREIRA, 2003, p.13)

Utilizando o conceito de “Aula Oficina” (BARCA, 2004, p. 131-144). O estudante não pode ser pensado como um indivíduo que está em uma sala de aula apenas para se apropriar de datas, nomes, fatos e esquemas de estudos, ele não é mero ouvinte. Não há dúvidas de que o mesmo trás os conhecimentos e experiências que adquiriu o longo de sua vida, no convívio com seus familiares, amigos e outros locais de convívio social.

Para realizar esta pesquisa buscou-se compreender de que maneira a noção dos estudantes, em específico do sexto ano, sobre a chamada pintura rupestre colabora para a cristalização do preconceito sobre a chamada “Pré-história”. Identificou-se que o manual didático fornecido pela rede estadual de ensino, que sem dúvidas é a principal fonte de informações que os estudantes deste nível tem contato, colabora de forma incisiva para a perpetuação da ideia que a pintura rupestre faz parte de um período bastante estigmatizado por uma concepção de história evolucionista e eurocêntrica.

Partindo da aplicação de um questionário que está composto de três perguntas:

- 1- Em que momento você acha que foi feito este tipo de pintura?
- 2- O que você conhece sobre este tipo de pintura?



- 3- Como você imagina que eram os seres humanos que fizeram essas pinturas?
- 4- Para você, qual o significado dessas pinturas?

Estas perguntas estão acompanhadas de imagens de pintura rupestre da região de Monte Alegre. Esta imagem faz parte do Sítio Paineis do Pilão (município de Monte Alegre – Pará) e é parte integrante da obra *Edith Pereira Rupestre na Amazônia – Pará*: (PEREIRA, 2003, p.151)



Após essa fase, será apresentado aos estudantes como os povos “pré-históricos” produziam as tintas (e os alunos também produzirão tais tintas) e em seguida eles serão incentivados a reproduzir as pinturas que eles escolheram. Será produzido um painel na área de lazer da escola para que os estudantes de outras séries tenham o contato com estas produções.

A promoção de uma oficina será de suma importância para a percepção, por parte do estudante, das dificuldades e das técnicas que eram necessárias para a produção das chamadas pinturas rupestres. Esta estratégia visa fazer com que o aluno perceba que essas técnicas, que são dotadas de um certo grau de dificuldade, repense a ideia, muito comum, de “homem pré-histórico” como um indivíduo que seria até mesmo carente de sensibilidade. Não apenas isso, mas também para uma maior interação das disciplinas história e Arte.

Após a fase de produção destas pinturas, os estudantes serão submetidos ao mesmo questionário que responderam no início desta atividade. O intuito reside em identificar de que forma o contato com as pinturas rupestres e a confecção delas colaboraram para que os mesmos modificassem sua consciência histórica. É importante que eles respondam novamente o questionário para que o estudo seja concluído. Esta proposta se ancora no pensamento de Rüsen no que tange à materialização da consciência histórica na chamada narrativa.

Referências bibliográficas:



ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et. al. Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. pp. 23.

BARCA, I. Aula oficina do projecto à avaliação. In: PARA UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA DE QUALIDADE, 4., 2004, Braga. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Uminho, 2004.

BARCA, I., MARTINS, E. R., SCHMIDT, M. A. (orgs). Jorn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Conceitos básicos: Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In.: Karnal, Leandro (Org.). História na sala de aula: práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003, p. 37-49.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORGES, Melchiades. Inscrições Rupestres no Pará. Boletim do Museu Nacional. Rio de Janeiro, 1933, n. 9, p. 120-121. il.

BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, Tradução Nilo Odalia.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28,

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Tempo, v. 11, n. 21,

FUNARI, Pedro Paulo. Arqueologia. São Paulo: Ática, 3ª ed. 2ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2015.

FUNARI, Pedro Paulo & NOELLI, Francisco Silva. Pré-história do Brasil. São Paulo: Contexto, 2006.

KARNAL, Jaime (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LE GOFF, Jacques. História e Memória; tradução Bernardo Leitão... [et al.]. 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MIRANDA, S. R. Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para o professor de história. In: GONÇALVES et al. (orgs). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro, Editora FGV, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X.

PEREIRA, Edithe . As gravuras e pinturas rupestres no Pará, Maranhão e Tocantins Estado atual do conhecimento e perspectivas. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA SOCIEDADE DE



ARQUEOLOGIA BRASILEIRA, 6. Anais... Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 1992, v. 1.

PEREIRA, Edithe. Arte rupestre na Amazônia - notas sobre um manuscrito. Revista CLIO. Série Arqueológica, Recife, 1992, v. 1 n. 8, p. 183- 190. il.

PROUS, André. Arqueologia brasileira. Brasília: UnB, 1991, p. 192.

REIS, José C. Escola dos Annales: a inovação em história. 2ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROOSEVELT, Anna Curtenius. Arqueologia Amazônica. In: HISTÓRIA dos índios do Brasil. São Paulo: FAPESP/Companhia das Letras/SMC, 1992, p. 53-86. il.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UNB, 2001

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.) O Saber Histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2015.



Perspectivas sobre pluralidade e patrimônio cultural em uma coleção de livros didáticos de História: Transformações políticas no ensino de História

Thays Merolla Piubel, PPGE/UFRJ

thaysmerolla@yahoo.com.br

Introdução

O presente texto tem por objetivo apresentar alguns elementos da pesquisa elaborada para o Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) intitulado “Ensinar a pluralidade ou viver a pluralidade?: Análise da pluralidade cultural brasileira em uma coleção de livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental (PNLD 2014)”¹, que teve orientação da Prof.^a Dr.^a Regina Maria da Cunha Bustamante e foi concluído em dezembro de 2016.

Nessa pesquisa foi analisada a questão da pluralidade cultural e seus temas transversais tais como memória, identidade, cidadania e patrimônio cultural na coleção de livros didáticos mais escolhida por professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) no Brasil pelo Governo Federal através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) em seu edital de 2014. Essa coleção, intitulada “História: Sociedade & Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, da editora FTD, teve 3.300.040 unidades distribuídas em todo o país, representando 26,3% do total de livros didáticos de História fornecidos para os anos finais do Ensino Fundamental.

Através dessa análise se buscou compreender as configurações que a temática da pluralidade cultural e de questões que a permeiam são apropriadas por essa coleção de livros didáticos, tendo em vista a centralidade dessa temática nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Há uma publicação exclusiva para o tratamento dessa temática nos temas transversais, a qual discute a importância do trabalho com a pluralidade cultural em sala de aula, os objetivos a serem desenvolvidos, os conteúdos programáticos e as contribuições das diversas áreas de conhecimento para o tema (BRASIL, 1998).

¹¹ O trabalho completo pode ser acessado em: https://www.academia.edu/33222920/Monografia_Thays_Merolla_Piubel.pdf.



Acerca do livro didático de História, acreditamos que esse, apesar de todas as críticas que sofre por conta de erros conceituais, generalizações e apagamentos, o que vem tentando ser corrigido pelo PNLN, se trata de um objeto de análise potente para o campo do Ensino de História, pois é atravessado por uma polifonia de discursos, dialogando simultaneamente com concepções tradicionais e com perspectivas que abarcam a diversidade cultural aos estudos históricos, em que novos sujeitos e patrimônios são entendidos como parte integrante da História. Como nos diz Bittencourt (2008):

“A importância do livro didático reside na explicitação e sistematização de conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica. Autores e editoras tem sempre, na elaboração dos livros, o desafio de criar esses vínculos. O livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares. Essa condição de depositário de determinado conhecimento histórico torna-o importante instrumento do trabalho docente (...).” (BITTENCOURT, 2008, p.313)

Nesse sentido, o livro didático de História permanece como um dos instrumentos pedagógicos importantes para a ensino dentro e fora da sala de aula, ainda que reproduza concepções tradicionais da História, como por exemplo a história quadripartite², mas vem sofrendo transformações ao longo dos anos. Isso se dá tanto por conta de demandas sociais quanto de políticas de governo, o que reflete sobremaneira no tratamento da diversidade cultural nos currículos prescritos de História. A seguir apresentamos alguns movimentos contemporâneos que dialogam com essa temática da pluralidade e que buscam influenciar direta ou indiretamente o ensino de História.

Questões políticas do Ensino de História

O ensino de História tem sido marcado desde seu surgimento, no século XIX, por uma forte dimensão política, seja como instrumento do nacionalismo do Estado ou como crítica a esse Estado, sendo entendido, portanto, como um campo em constante disputa. No Brasil do século XXI, temos visto uma renovação dos sentidos políticos do ensino de História nos quais a questão da pluralidade tem grande relevância. Destacamos três desses movimentos: as legislações sobre o ensino dos africanos e indígenas (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08), o Movimento Escola sem Partido (criado em 2004) e os debates em torno das versões da Base Nacional Comum Curricular (a primeira versão foi lançada em 2015).

² Segundo Jean Chesneaux (1976) (apud MATOS, 2012, p.55), a história quadripartite apresenta uma finalidade política-ideológica bem definida centrada na história europeia, reforçando os valores greco-romanos (Antiguidade), os valores cristãos (Medieval), os valores burgueses (Moderna) e, por fim, os valores ocidentais, como marco da civilização (Contemporânea) e resultado da hibridização dos valores citados anteriormente, sendo a Europa o guia natural dos processos americanos, africanos e asiáticos.



As legislações relacionadas à temática do ensino de temáticas afro-brasileiras e indígenas se localizam em um campo político institucional do governo que assumiu o país em 2002, mas são fruto de intensa luta e pressão política por parte do movimento negro e suas demandas. A Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 “altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (*LDB*), 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” (...)”³ Já a lei 11.645 de 10 de março de 2008⁴ adiciona na LDB o ensino da cultura indígena, em uma perspectiva de reforçar a importância dos povos indígenas na formação do povo brasileiro, além de suas contribuições culturais.

“O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.” (BRASIL, 2008)

É inegável a importância das legislações supracitadas em relação à inserção de temas relacionados à pluralidade cultural nas salas de aula, contudo é importante que, nesse caso, o currículo prescrito e o currículo em ação estejam em harmonia.

“Sem sombras de dúvida, a Lei representa um avanço ao possibilitar a construção de um multiculturalismo crítico na escola brasileira, ao tempo em que reconhece uma luta histórica do movimento negro em nosso país, cuja bandeira de luta consistia em incluir no currículo escolar o estudo da temática “história e cultura afro-brasileira”. Por outro lado, não podemos esquecer que muito ainda precisa ser feito para que a Lei não se torne letra-morta e venha contribuir, de fato, para uma educação multicultural.” (FERNANDES, 2005, p.384)

Outra questão que influencia sobremaneira à vivificação das legislações nas salas de aulas é a formação de educadores. A legislação estabelece que tais temáticas sejam obrigatórias tanto no ensino público quanto privado, contudo, não se institui a necessidade da formação inicial e continuada dos docentes para serem habilitados em tratar dessa temática. Além disso, como nos diz Fernandes (2005), é importante que se fomente pesquisas à nível de pós-graduação e editais acerca da temática afro-brasileira e indígena de forma a promover a revisão e ampliação dos conhecimentos na área.

³BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 25 mai. 2018.

⁴BRASIL. Lei 11.645 de 20 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em 25 mai. 2018.



É importante também (re)pensar o trabalho com essas temáticas em sala de aula, pois afinal, como nos diz Medeiros e Almeida (2007, p. 10), “a realidade que cerca o estudante está repleta de influências afro-brasileiras e cabe ao professor identificá-las e utilizá-las a favor da aula.” Portanto, problematização é o que não falta para trabalhar a temática. Considerando que a História é também o estudo do presente e das relações interpessoais, trabalhar tais temáticas só tem a contribuir para a percepção e supressão das situações de preconceito decorrentes do racismo introjetado que temos no Brasil e da percepção que as culturas são dinâmicas e que, portanto, os sujeitos são produtores de sua identidade e cultura.

O Movimento Escola sem Partido foi criado em 2004, contudo, só a partir de 2014 teve grande visibilidade nos debates políticos da sociedade civil e da política institucional. Esse movimento, coordenado pelo advogado paulista Miguel Nagib, propõe, na visão do grupo, o fim da doutrinação ideológica realizada por professores nas salas de aula do país e a defesa da pluralidade de ideias e da liberdade de consciência e de crença⁵.

O Escola sem Partido e suas pretensões legais perseguem e penalizam os professores pelo ato de educar. O Projeto de Lei federal busca alterar alguns dispositivos constitucionais que versam sobre a liberdade de ensinar e a pluralidade de concepções pedagógicas⁶. Por outro lado, há a perseguição do trabalho docente. Sobre isso nos diz Frigotto (2016):

“No chão da escola, a esfinge da “Escola sem Partido” e da “Liberdade para ensinar”, quebra o que define a relação pedagógica e educativa: uma relação de confiança, de solidariedade, de busca e de interpelação frente aos desafios de uma sociedade cuja promessa mais clara, para as novas gerações, é de” vida provisória e em suspenso”. Esta pedagogia de confiança e diálogo é substituída pelo estabelecimento de uma nova função para estudantes, pais, mães: *dedo-duro*. Muito mais grave do que os vinte e um anos de ditadura civil-militar onde os *dedo-duro* eram profissionais.” (FRIGOTTO, 2016, p.2)

Uma das medidas que o grupo da Escola sem Partido propõe nos Projetos de Lei que busca implantar com auxílio de seus aliados políticos é a afixação de um cartaz em todas as salas de aula do Ensino Fundamental e Médio do país cujo conteúdo trata dos seis deveres do professor, conforme texto retirado do *website* do Programa Escola sem Partido⁷:

“1. O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

⁵ Os direitos de liberdade de consciência e de crença estão assegurados na Constituição federal no inciso VI do artigo 5º.

⁶ Artigo 2º do PL193/2016. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getTexto.asp?t=192255>>. Acesso em 25 mai. 2018.

⁷ Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/municipal>>. Acesso em 25 mai. 2018.



2. O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
3. O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
4. Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.
5. O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
6. O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.”

A análise desses deveres permite entrever que são apresentadas proposições que, ao mesmo tempo, resguardam e ferem diretamente a pluralidade. Por exemplo, o segundo e quarto deveres elencados estabelecem que o professor deverá promover no ambiente de sala de aula um espaço em que várias visões e perspectivas sejam apresentadas sem hierarquização e que sua opinião não prejudique qualquer estudante com perspectivas diferentes da sua.

Quanto ao terceiro dever, esse é especialmente ambíguo, na medida que transmite duas ideias que não necessariamente são correlacionadas. Na primeira parte da sentença, é expresso que o professor não deverá fazer propagando político-partidária, o que é pertinente, contudo, a segunda parte entra em contradição direta com a ideia básica de exercício da cidadania por parte dos estudantes em um contexto democrático de participação política que se dá através da presença em manifestações, atos públicos e passeatas (PENNA apud ESCOLA SEM PARTIDO, 2016). E, por fim o quinto dever, que trata de questões de cunho moral, estipulando que essa deve estar em consonância com a de seus pais. Dessa forma a escola é apartada de seu papel de ampliar a visão de mundo e oferecer outras concepções para seus estudantes e permite que visões de forte caráter moralista e muitas vezes religioso que reproduzem preconceitos contra minorias sociais sejam legitimadas, por exemplo contra as pessoas LGBTQ.

Em setembro de 2015, foi lançada pelo MEC, para consulta pública, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo propósito é instituir um currículo mínimo para as escolas públicas em todo o país, conforme atribuição do Governo federal estabelecida pela LDB⁸. A primeira versão da Base foi construída por especialistas das diversas áreas do conhecimento e lançada para consulta pública até março de 2016, em que pessoas físicas e jurídicas poderiam apresentar “contribuições” e levantar questionamentos.

⁸ BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Artigo 9º, Parágrafo 4.



No caso do componente curricular História (páginas 241 a 265), o texto introdutório afirma que essa disciplina “tem por objetivo viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva.” (BRASIL, 2015, p.241). Além disso, é argumentado acerca da importância do estudo da História em sua dimensão cidadã e promotora da pluralidade, articulando as dimensões temporais do passado, presente e futuro de forma a compreender a historicidade do que é vivido no cotidiano. Outra questão densa que aparece no texto introdutório é a argumentação favorável ao enfoque dos conteúdos nos processos históricos brasileiros, o que foi chamado pelos críticos à BNCC de “brasilcentrismo” em detrimento do chamado “eurocentrismo” dos currículos anteriores, o que foi criticado por diversas associações ligadas à pesquisa e ao ensino de História, como a ANPUH (Associação Nacional de História), a qual lançou em novembro de 2015 a “Carta crítica da Anpuh-Rio à composição do componente curricular História na BNCC”⁹, na qual são apresentadas diversas considerações, tais como o descompasso da Base com as pesquisas da área ou em maior escala entre o ensino e a pesquisa. Além disso, o enfoque na História do Brasil foi criticado por conta de seu caráter “épico”, no qual:

“Destaca-se que a ênfase em determinado modelo de nacionalismo proposto na BNCC, cujo objetivo destina-se à “formação do povo brasileiro”, é tratada em chave épica, como na historiografia oitocentista. Estamos assim diante de uma ideia bastante limitada de cidadania – e da educação como uma espécie de “paideia” do cidadão –, limitada porque confunde “cidadania” com aprendizado de leis, regras e valores, não propondo a discussão de questões pertinentes na atualidade, como a relação com a mídia e o consumo, por exemplo.” (ANPUH-RIO, 2015)

Contudo, essa carta também foi criticada por vários associados da própria Anpuh no Rio de Janeiro ligados ao Ensino de História¹⁰, os quais não apoiaram a postura de “rejeição ao documento do MEC”, buscando uma posição de diálogo e proposição.

A pluralidade e o patrimônio cultural nos livros didáticos analisados

A análise aqui apresentada é uma pequena seleção da que foi realizada no Trabalho de Conclusão de Curso, tendo em vista que essa abarcou os capítulos referentes à História do Brasil de toda a coleção, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O recorte selecionado foi a questão

⁹ Carta crítica da ANPUH-RIO à composição do componente curricular História na BNCC. Disponível em: <http://rj.anpuh.org/download/download?ID_DOWNLOAD=1614>. Acesso em 25 mai. 2018.

¹⁰ Posição de um grupo de historiadores fluminenses enviada à ANPUH-Brasil em 30 de novembro de 2015, acerca da “Carta crítica da ANPUH/Rio ao componente curricular História na BNCC”. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3146-posicao-de-um-grupo-de-historiadores-fluminenses-enviada-a-anpuh-brasil-em-30-de-novembro-de-2015-acerca-da-carta-critica-da-anpuh-rio-ao-componente-curricular-historia-na-bncc>>. Acesso em 25 mai. 2018.



do patrimônio cultural, que, como dito anteriormente, está inserida no tema maior que é a pluralidade cultural e que tem ganhado importante destaque no campo do Ensino de História, tanto em termos de pesquisas quanto de ensino.

Há uma demanda cada vez maior por esse debate, que tem se feito presente nos livros didáticos de História e na educação como um todo, pois ao partirmos da ideia de que o contato com o outro é fundamental em qualquer processo formativo, a relação que se constrói com o diferente é mais do que é necessária, é inevitável. Em nossos processos formativos, convivemos com sujeitos diferentes de nós, com “espaços de experiência” e “horizontes de expectativas”¹¹ múltiplos com os quais, ao entrarmos em contato, ampliam nossos conhecimentos e nossa visão de mundo, trabalhando habilidades necessárias ao convívio social.

A publicação dos PCN que trata da Pluralidade Cultural nos fornece uma boa argumentação acerca da importância do trabalho com a pluralidade cultural nas escolas, considerando as escolas o *locus* privilegiado dessa discussão por conta da diversidade inerente dos sujeitos que a constituem.

“Reconhecer essa complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Nesse contexto, ao analisar os fatos e as relações entre eles, a presença do passado no presente, no que se refere às diversas fontes de que se alimenta a identidade — ou as identidades, seria melhor dizer — é imprescindível esse recurso ao Outro, a valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu, com a qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser.” (BRASIL, 1998, p.124)

Portanto, ao considerarmos que a escola tem como uma de suas muitas funções sociais a formação de sujeitos cidadãos, não há como ignorar a necessidade da escola trabalhar a temática das diferenças. Ademais, por conta do intenso contato com outros sujeitos, a escola acaba por ser também um espaço de conformação e transformação da identidade de sujeitos.

Em termos de análise de imagens em livros didáticos, o texto de Bueno, Guimarães e Silva (2012) tem um enfoque específico relacionado ao patrimônio cultural. Os autores defendem que há um “acervo patrimonial” constituído, o qual seria um *corpus* de imagens de patrimônios já consagrados na tradição brasileira como as de pinturas históricas, edificações do período colonial e paisagens naturais do Brasil, por exemplo. E que tal acervo patrimonial

¹¹ Os conceitos de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativas” foram formulados pelo teórico da História Reinhart Koselleck em seu livro “Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos” (1979).



permanece quase que inalterado independente das transformações dos livros didáticos e da ampliação das concepções de patrimônio nos séculos XX e XXI.

Contudo, em sua análise, os autores reconhecem que os PCN, na década de 1990, legaram uma importante e necessária ampliação do conceito de cultura, dando abertura para que outras matrizes culturais fossem consideradas relevantes para a identidade nacional, tais como a africana e indígena, historicamente excluídas. Dessa forma, as representações dos patrimônios culturais foram ampliadas, apresentados em uma perspectiva mais plural e menos excludente.

Na mesma linha, a análise de Figueiró (2012), que investiga livros didáticos de História para os anos iniciais, aponta para uma concepção na qual o patrimônio cultural é tratado em sua grande maioria em uma perspectiva oficial e material, em que os exemplos mais recorrentes são os de monumentos e cidades coloniais consagrados como patrimônio. Além disso, a autora aponta que o patrimônio imaterial é pouco trabalhado e, quando o é, se alinha com uma perspectiva folclórica.

A seguir apresentamos alguns exemplos do tratamento da temática do patrimônio cultural pelo autor da coleção, especificamente no livro do 6º ano, no qual as unidades ou capítulos iniciais tratam dos conceitos históricos que serão mobilizadas pela coleção, como o que é história, tempo, cultura, fontes históricas, etc. Esses temas são fundamentais para que o/a estudante inicie a construção de um pensamento histórico, localização temporal e para que desenvolva ideias acerca da pluralidade de culturas, povos e experiências históricas.

No capítulo 1 do livro didático do 6º ano, intitulado “História e fontes históricas”, o tópico “O que a história estuda?” apresenta reproduções de fotografias de patrimônios culturais materiais brasileiros institucionalmente protegidos: os centros históricos de Goiás, Salvador e São Luís. É interessante a conexão que é feita no texto principal entre o estudo da História e essas cidades: quando o autor fala que o estudo da História é o estudo das mudanças, mas também das permanências, ele exemplifica com as construções das cidades brasileiras que “mesmo como passar dos anos, não mudou ou mudou pouco.” (BOULOS, 2012, p.14). Dessa forma as cidades são entendidas como organismos vivos em constante mudanças, mas que também preservam sua história através de edificações, quiçá estimulando o estudante a pensar o que foi preservado em sua cidade e porquê.

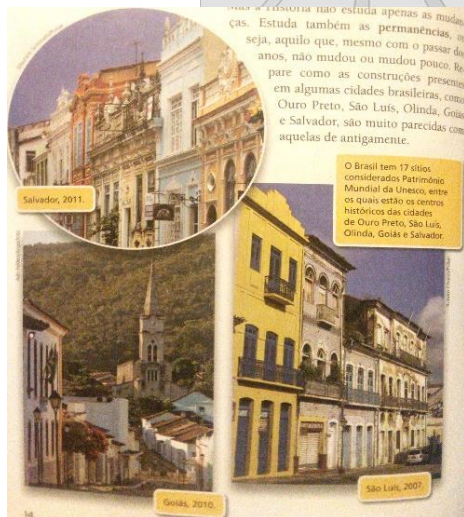


Imagem 1. Centros históricos brasileiros, p.14.

Já no capítulo 2, intitulado “Cultura e Tempo”, na seção “O texto como fonte”, é apresentado um fac-símile do artigo 216 da Constituição Federal de 1988, que trata do patrimônio cultural brasileiro, identificando sua tipologia. As questões referentes ao artigo não são satisfatórias para inserir os estudantes na análise de fontes tampouco potencializar o reconhecimento da importância desses patrimônios protegidos, apenas propondo cópia de trechos, exemplos de patrimônios e uma pesquisa sobre danos ao patrimônio, excetuando uma questão que questiona acerca da responsabilidade dos sujeitos na proteção desse patrimônio, uma questão de cidadania, de proteger o que pertence ao coletivo de sujeitos do país.

Na seção “Debatendo e concluindo” desse mesmo capítulo, são apresentadas oito imagens de patrimônios culturais brasileiros, sendo a maioria reconhecidos e protegidos institucionalmente a nível federal pelo IPHAN. Diante da potencialidade do trabalho com o patrimônio, fica a questão do porque o autor opta por trabalhar essa riqueza de história, memória e identidade apenas no âmbito de sua classificação entre patrimônio material e imaterial, empobrecendo o debate. Já em um subitem intitulado “Outras atividades”, há um exercício pertinente quando falamos de patrimônio e de cultura local e regional: uma proposta de pesquisa acerca de monumentos e seu estado de conservação, as principais festas locais e as manifestações culturais de uma região do Brasil diferente da sua. Dessa forma, é trabalhado o conhecimento da cultura local, da alteridade com outras culturas regionais e do patrimônio material e imaterial de uma forma significativa para o estudante.



Imagem 2. Patrimônios materiais e imateriais brasileiros, p.42-43.

No capítulo 5, intitulado “Índigenas: semelhanças e diferenças”, a seção “A imagem como fonte” apresenta a reprodução fotográfica de cestarias Wajãpi, sobre as quais um breve texto informa que a arte gráfica dessas cestarias consta na lista da UNESCO de Obras-primas do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade, ou seja, que há um reconhecimento internacional da arte indígena brasileira. As questões propõem um trabalho mais aprofundado com a arte indígena de um povo específico, questionando os estudantes acerca do uso, da confecção, da beleza e da importância dessa produção cultural, enriquecendo o conhecimento do estudante sobre outra cultura que foi reconhecida como patrimônio da humanidade.

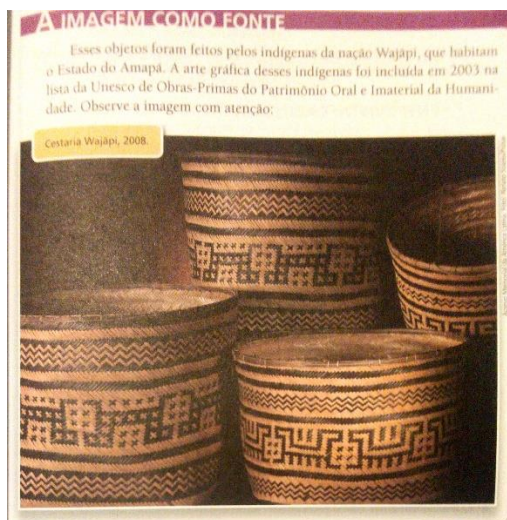


Imagem 3. Cestaria Wajãpi, p.95.

Considerações Finais

Em relação aos movimentos políticos trabalhados, todos se relacionam com a questão da Pluralidade Cultural, ora buscando introjetá-la nos currículos prescritos, ora utilizando-a como subterfúgio para pretensões autoritárias e reducionistas da própria diversidade. O docente também se encontra no centro desses movimentos, tanto no aspecto da deficiência de sua



formação acerca dos conteúdos programáticos de história afro-brasileira e indígena previstos pelas legislações, quanto na influência negativa sobre a autonomia docente e até criminalização do saber docente. Dessa forma, devemos criticar discursos que visam, em sua forma externa, a promoção da diversidade de ideias enquanto em seu âmago visam o jugo das ideias divergentes de suas concepções.

Quanto à análise da questão do patrimônio cultural no livro didático analisado, podemos perceber, em acordo com Bueno, Guimarães e Silva (2012) e Figueiró (2012), que a coleção analisada trabalha com uma perspectiva ampliada do que é considerado patrimônio, abarcando sujeitos historicamente marginalizados como os indígenas, sem deixar de destacar os exemplares tradicionais do que seria um “acervo patrimonial” consolidado (centros históricos do período colonial, por exemplo). Contudo, apesar desse trabalho com aspectos relacionados ao patrimônio cultural, há uma naturalização do conceito de patrimônio, que não é trabalhado nos capítulos introdutórios e que é utilizado em diversos capítulos. Outra questão é o uso do patrimônio em uma perspectiva institucionalizada, ou seja, a afirmação de sua importância a partir do reconhecimento através do tombamento ou registro pelo IPHAN ou pela UNESCO. Isto restringe o conceito de patrimônio: só há patrimônio se houver reconhecimento pelos sujeitos institucionais em âmbito local, nacional ou internacional? Os exemplos que o autor apresenta como patrimônio são importantes por que e para quem? Se não tem sentido para os sujeitos, dificilmente sua proteção e promoção farão sentido.

Portanto, é inegável que o ensino de História esteja no centro de disputas políticas em que a diversidade cultural se coloca como central, pois tal estudo deriva do conhecimento da diversidade de culturas e experiências históricas, o que pode ser trabalhado tanto numa perspectiva de reforço ou dissolução de preconceitos. Os livros didáticos de História têm tido um papel importante de veiculação ou não desses saberes, ampliando a pluralidade cultural ao inserir sujeitos historicamente marginalizados em situações positivadas de reconhecimento de suas culturas.

Referências

BITTENCOURT, C. M. B. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. 406 p. (Coleção Docência em formação. Série Ensino Fundamental)



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2015. 302 p. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais: Pluralidade Cultural**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 52 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2018.

BOULOS Jr., A. **História: Sociedade & Cidadania**. 2.ed. Edição reformulada. São Paulo: FTD, 2012. (6º ao 9º ano)

BUENO, J. B. G.; GUIMARÃES, M. F.; SILVA, K. C. M. Educação patrimonial: potencialidades da leitura de imagens visuais de patrimônios culturais em livros didáticos de história. In: PAIM, E. A.; GUIMARÃES, M. F. **História, Memória e Patrimônio: Possibilidades educativas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p.47-64.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Sala Debate**. Rio de Janeiro, Canal Futura, 19 de julho de 2016. Programa de TV. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=J2v7PA1RNqk>>. Acesso em 25 mai. 2018.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.25, n.67, p.378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2018.

FIGUEIRÓ, F. B. **Identidade e patrimônio histórico cultural em livros didáticos de História do PNL D 2010 e 2013**. Porto Alegre Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. 62 p. Monografia (Bacharelado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/66955/000870068.pdf;sequence=1>>. Acesso em 25 mai. 2018.

FRIGOTTO, G. Escola sem Partido: imposição da mordaza aos educadores. **E-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v.5, n.9, jun. 2016. p.11-13. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722/17673>>. Acesso em 25 mai. 2018.



MATOS, J. S. A História nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. **Historiæ**, Rio Grande, v.3, n.1, p.51-74, 2012. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/hist/article/view/3152/1828>>. Acesso em 25 mai. 2018.

MEDEIROS, A. C.; ALMEIDA, E. R. História e cultura afrobrasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da lei 10.639/2003. **Revista Ágora**, Vitória, n.5, 2007, p.1-12. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/agora/article/viewFile/1907/1419>>. Acesso em 25 mai. 2018.



História das mulheres em escrita de si: possibilidades para o ensino de história

Viviane da Silva Moreira¹

Resumo: Este trabalho se refere à pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina, e tem como temática principal a questão do reconhecimento das potencialidades da escrita de si na constituição do saber histórico escolar. Particularmente, interessa a temática da história das mulheres, para evidenciar os protagonismos femininos e seu reconhecimento como sujeitos históricos no ensino de história e práticas por meio de biografias. A história das mulheres apontam para a necessidade de considerá-la além de apêndice da história geral, sendo que as escritas de si apresentam forte potencial desencadeador de novas leituras de contextos.

Palavras chave: Escrita de Si. Mulheres. Ensino de História.

Introdução

Este trabalho se refere a uma pesquisa em andamento no contexto do Mestrado Profissional em Ensino de História desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina. Situa-se na convergência entre alguns aspectos teóricos e metodológicos pertinentes ao debate a respeito do ensino, de modo geral, e, particularmente o ensino de história sendo o foco deste trabalho. Um primeiro aspecto se refere a questão do reconhecimento das potencialidades da escrita de si na constituição do saber histórico escolar. Para Gomes (2004) a escrita auto referencial ou escrita de si integra um conjunto de modalidades do que se convencionou chamar de produções de si no mundo moderno ocidental. "Essa denominação pode ser mais bem

¹ Graduada em História. Professora da rede municipal de Arroio do Sal no estado do Rio Grande do Sul. Mestranda do Programa de Pós - Graduação em Ensino de História- ProfHistória - UFSC. Email: vivianedmoreira@hotmail.com



entendida a partir da ideia de uma relação que se estabeleceu entre o indivíduo moderno e seus documentos." (GOMES, 2004, p.10)

Desses tipos de práticas culturais, o indivíduo moderno está criando uma identidade para si através destes documentos, cujo sentido está sendo alargado no momento de significação, guarda de objetos, criação de identidades. Estas produções de si abrem espaços para a guarda de registros que ajudam a materializar a história dos indivíduos e grupos dos quais pertencem. Pois ao dotar o mundo que os rodeia de significados está pratica subjetiva intencional ou não, acaba por gerar o processo de identidades individuais ou coletivas que ao relacionar com suas próprias vidas são exemplos de atos biográficos, que por sua vez não precisam ser excepcionais ou ilustres para serem lembrados.

A biografia não era mais a de um indivíduo isolado, mas, a história de uma época vista através de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos, por isso a biografia possibilita a valorização dos sujeitos no cotidiano, sem a pretensão de apresentar soluções, mas considerando a inserção em contextos históricos, o que renderia análises de conjunturas, ou seja, apresentando as possibilidades de se viver num mesmo tempo histórico de diversas maneiras. Além disso como no caso das mulheres as biografias oportunizariam o reconhecimento e análise de mecanismos e dispositivos simbólicos que as constroem com identidades, estereótipos pois reconhecendo estes mecanismos que as compõe como ser cultural ocorre a possibilidade de transformações e maior consciência de si mesmas como indivíduos inseridas em contextos históricos.

Busca-se por meio de mulheres na história evidenciar os protagonismos femininos e seu reconhecimento como sujeitos históricos no ensino de história, pois há necessidade de considerá-las além de apêndice da história geral e as biografias sobre a perspectiva da escrita de si apresentam forte potencial desencadeador de novas leituras de contextos.

A partir dessas premissas teóricas, explorar as possibilidades do uso de biografias na perspectiva das escritas de si considerada como mecanismo de expressão e constituição de identidade, no qual o sujeito histórico de maneira intencional ou não, acumula fontes escritas, fotografias e entre outras que constituem atos biográficos e constituem suas individualidades. Levar esta perspectiva para o ensino de história possibilita a percepção de mecanismos que constitui as alunas e alunos como sujeitos históricos, bem como a percepção de contextos históricos, pois refletir sobre estas fontes, simbolismos, gostos e particularidades trazem



historicidade, para a vida destas alunas e alunos em conjunto de outros sujeitos que vivenciaram a história em outros tempos históricos com as biografias.

1 - Escrita de si, biografia, mulheres e ensino de história

O contato com fontes primárias de documentos, cartas, biografias é capaz de descobrir parcelas desconhecidas ou invisíveis da história vivenciada por mulheres e homens, o acesso a estas fontes força o transporte no tempo pela imersão direta na vida de seres históricos. De origem privada com caráter pessoal dando a impressão de estar entrando em contato com aspectos íntimos da história destes indivíduos biografados. Advinda das transformações pelas quais a historiografia passou desde a década de 1980, a biografia, ou seja, o indivíduo, emerge como tema relevante para a compreensão não apenas de aspectos culturais, sociais econômicos, relações de gênero, mas também de questões ligadas à criação e percepção de si. Essas novas abordagens passam a ocupar espaço privilegiado no conhecimento histórico, suscitando, com isso, reflexões sobre o espaço privado e o público, sobre o individual e o coletivo.

A escrita de si aconteceu em diferentes momentos da história, bem como o interesse de leitores por esse gênero de escrita, datada no campo da literatura a partir do século XVIII, quando os indivíduos passaram a produzir uma memória de si, entretanto vale destacar que, é recente a perspectiva de que a vida é uma história. Nesta perspectiva, Gomes (2004) põe em evidência o movimento de retomada da escrita de si como categoria nos estudos históricos.

Segundo a autora, a escrita de si trabalha com memórias, ressaltando sua relevância por ter o espaço privado como ambiente privilegiado na pesquisa, mas que não elimina o público, como meio de investigação histórica, de onde deriva a presença das mulheres e dos chamados "homens comuns".

Neste sentido a percepção que a fundamenta é o de que a vida é uma história, abarcando biografias, autobiografias, diários, correspondências e cartas. A autora aponta ainda para algumas problemáticas como campo de pesquisa histórica, entre eles a pouca utilização e falta de exploração, mas abordagens recentes com seu uso como fonte privilegiada e objeto de pesquisa estão pondo novas perspectivas, cuidados teóricos e metodológicos. Destacando a necessidade da expansão de centros de pesquisa e documentação para seu arquivamento (arquivos privados/pessoais).

Para Gomes (2004) a escrita auto referencial ou escrita de si integra um conjunto de modalidades do que se convencionou chamar de produções de si no mundo moderno ocidental.



"Essa denominação pode ser mais bem entendida a partir da ideia de uma relação que se estabeleceu entre o indivíduo moderno e seus documentos." (GOMES, 2004, p.10)

Desses tipos de práticas culturais, o indivíduo moderno está criando uma identidade para si através destes documentos, cujo sentido está sendo alargado no momento de significação, guarda de objetos, criação de identidades. Estas produções de si abrem espaços para a guarda de registros que ajudam a materializar a história dos indivíduos e grupos do quais pertencem. Pois ao dotar o mundo que os rodeia de significados está pratica subjetiva intencional ou não, acaba por gerar o processo de identidades individuais ou coletivas que ao relacionar com suas próprias vidas são exemplos de atos biográficos, que por sua vez não precisam ser excepcionais ou ilustres para serem lembrados.

A ideia de indivíduo fixada nesta perspectiva de escrita de si, esta vinculada a transformações das sociedades ocidentais, em que a lógica coletiva calcada na tradição, está agora para o indivíduo, na identidade singular no interior do todo social. Essa perspectiva seria consequência de processos históricos destacado pelo individualismo fomentado pelas lutas político - social que reconhece todos os indivíduos como iguais e livres, gerando autonomia, abrindo um campo para o novo eu moderno.

Destacando ainda:

Assim, os tempos modernos são de consagração do lugar do indivíduo na sociedade, quer como unidade coerente que postula uma identidade para si, quer como uma multiplicidade que se fragmenta socialmente, exprimindo identidades parciais e nem sempre harmônicas. Essa tensão constitutiva do individualismo moderno tem implicações fundamentais para o esclarecimento das modalidades de produção de si anteriormente referidas. Isso porque, com essa nova categoria de indivíduo, transformam-se, entre outras, as noções de memória, documento, verdade, tempo e história. (GOMES, 2004, p.12)

Essa nova categoria de indivíduo com identidade para si transforma noções de memória, documento, verdade, tempo e história. Neste sentido noção de memória está pautada na construção e guarda de uma memória individual e não apenas social nacional de grandes homens políticos, militares e etc, mas no pressuposto de que todo indivíduo é social, e nesta singularidade de cada um na fragmentação dele mesmo está a criação de memória que permanece através do tempo, sua identidade a unidade do eu.

Para a noção de documento a produção de si, passou a reconhecer o valor de todo indivíduo e disponibilizou instrumentos que permitem o registro de sua identidade aprendendo a ler e escrever, ou seja, nos registros escritos biográficos e autobiográficos, cartas e diários, fotografar, objetos e entre outras formas de registro. Modificando a noção de tempo abrindo



para o sentido de tempos e ritmos diversos, nas múltiplas temporalidades, estando entre elas: o tempo da casa, tempo do trabalho e etc, ter um percurso que se altera ao longo do tempo.

A noção de verdade passa a ter vínculo direto com subjetividade e profundidade desse indivíduo, não sendo mais unitária, "mas sem prejuízo de solidez, passa a ser pensada em sentido plural, como são plurais as vidas individuais, como é plural e diferenciada a memória que registra os acontecimentos da vida." (GOMES, 2004, p.14). Esta noção de verdade singular e a verdade dos fatos fundamenta a noção de história, com a história da subjetividade e história da história ao reconhecer novos objetos, fontes, metodologias e critérios de verdade histórica. Essa noção de verdade também se desdobra para a análise das fontes de produção de si, pois o que teria relevância seria a ótica assumida pelo registro e como seu autor expressa, isto é o documento não expressa o que houve, mas aponta para análises e reflexões pessoais do que o autor diz que viu e aconteceu, sentiu e experimentou em relação a um acontecimento.

Estas questões teóricas que envolvem a escrita de si articulam perspectivas a serem exploradas no ensino de história no sentido de trazer para as aulas a percepção de construção do eu, na escrita de diários, cartas, fotografias, biografias e autobiografias, das fontes que guardam sobre si, bem como a relação e a valoração de arquivos pessoais.

Neste sentido a escrita biográfica, ou do indivíduo, interessa especificamente pelas novas abordagens e aquisições da história social e cultural que emergem trazendo para a discussão diferentes sujeitos de maneira individual e distinta, pois:

não se tratava mais de fazer, simplesmente, a história dos grandes nomes, em formato hagiográfico - quase uma vida de santo -, sem problemas, nem máculas. Mas de examinar os atores (ou o ator) célebres ou não, como testemunhas, como reflexos, como reveladores de uma época. A biografia não era mais a de um indivíduo isolado, mas, a história de uma época vista através de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. (DEL PRIORE, 2009, p.9)

Sendo assim, a biografia possibilita a valorização dos sujeitos no cotidiano, sem a pretensão de apresentar soluções, mas considerando a inserção em contextos históricos, o que renderia análises de conjunturas, ou seja, apresentando as possibilidades de se viver num mesmo tempo histórico de diversas maneiras. Além disso como no caso das mulheres as biografias oportunizariam o reconhecimento e análise de mecanismos e dispositivos simbólicos que as constroem com identidades, estereótipos pois reconhecendo estes mecanismos que as compõem como ser cultural ocorre a possibilidade de transformações e maior consciência de si mesmas como indivíduos inseridas em contextos históricos.



A valorização das biografias com o reconhecimento por parte dos historiadores além da utilização da visão do "global", das "estruturas", das "classes", não percebendo o indivíduo e as multiplicidades do ser. Uma utilidade seja como fonte para a história, ou mesmo como caminho de debate no sentido de escrever a história nos termos de micro espaços e micro visões, com suas verdades, relações sujeito/historiador/objeto, relações indivíduo/contexto e por fim conseguir ver algum sentido ou não nessas biografias. (PACHECO, 2014 In: FERNANDES, 2014).

Para Silva (2010) a justificativa para o uso de biografias em sala de aula está no forte apelo que exerce no público e por desenvolver representações do contexto histórico ao qual pertence o biografado. Facilitando a discussão histórica por despertar curiosidade dos alunos por colocar rostos e sujeitos aos processos históricos, ou seja, a biografia personaliza a história trazendo perspectivas estruturais e sociais mais amplos, além de trazer a indeterminação da vida dos indivíduos demonstrando que não há um comportamento padrão para todos os sujeitos de um mesmo grupo social.

Considerando o potencial destacado pelas autoras anteriormente, as biografias aproximariam os sujeitos históricos das/os alunas/os, estabelecendo relações entre os indivíduos e os contextos que fazem parte, a subjetividades das experiências e as multiplicidades do ser em diferentes tempos históricos, incluindo as alunas e alunos.

A relevância do tema, história das mulheres como protagonistas e objeto de estudos é recente podendo ser constatada se analisada como campo de pesquisa na história. Mas perceber as mulheres na história leva de encontro a questões da historiografia da história das mulheres que aponta para a autora Michele Perrot (2007) que fez as seguintes indagações: seria possível uma história sem mulheres e também quando a história das mulheres saiu do silêncio e os motivos que provocaram esta saída. Estes questionamentos possibilitam breves reflexões acerca da questão da memória entorno das mulheres, pois a história legitimou narrativas essencialmente masculinas. Sobre isso Silva (2008) aponta para a:

Escrita fundamentalmente por homens, a narrativa histórica se absteve de incorporar às suas preocupações o sujeito feminino. Este silêncio não foi uma prerrogativa da historiografia brasileira ou latino-americana, mas atitude constante inclusive em países como Estados Unidos e França, onde a busca pelos direitos da mulher e o reconhecimento da condição feminina se deu mais cedo do que entre nós. (SILVA, 2008, p. 228)



Desta trajetória alguns pontos merecem destaque na discussão, como o silenciamento histórico das mulheres, o segundo os objetos da história e sua invisibilidade, o terceiro está no tratamento das fontes.

Sobre o primeiro ponto, o silenciamento histórico das mulheres vale destacar o sentido atribuído para a história, pois as mulheres estiveram fora deste relato como se, "destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal" (PERROT, 2006, p.16). Na literatura algumas biografias apontadas repletas de estereótipos sem descrição ou contadas por homens, que dizem mais a respeito do escritor que sobre as mulheres, destacando a "necessidade de uma história das mulheres em seu conjunto, abrangendo um longo período - o que é relativamente recente, pois tem mais ou menos trinta anos" (PERROT, 2007, p.12).

Os relatos centrados nos observadores, em cronistas com suas narrativas imbuídas de estereótipos imaginados e sonhados não descreviam as mulheres contribuindo para sua invisibilidade na memória. Aqui está a segunda questão, pois a invisibilidade está relacionada ao merecimento e valorização de relatos históricos do espaço público em que as mulheres eram menos vistas, "muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila. Sua aparição em grupo causa medo."(PERROT, 2006, p.16).

As mulheres aparecem na literatura, poesia, na ciência, artes plásticas, entretanto vistas como o outro, mas para realizar a história das mulheres são necessárias fontes, vestígios, arquivos. Uma das dificuldades em fontes escritas está a gramática, que transforma em masculino quando há eles e elas, retirando a participação das mulheres em diferentes locais, sindicatos, reuniões, atas, arquivos e etc.

O tratamento das fontes por estes sujeitos históricos é outra questão, por serem visibilizadas por um longo período na história, não havia relevância em guardar seus objetos, documentos, escritos e etc.

E este é o terceiro ponto: *o silêncio das fontes*. As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não



conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. Um silêncio consubstancial à noção de honra. (PERROT, 2006, p.17)

Já a participação das mulheres na história como campo de pesquisa inicia com a proposta de uma identidade sexual separa a dos homens, pois o homem universal está sendo utilizado como se alcançasse e contemplasse todos os indivíduos, então por isso a identidade separada apontando demandas, problemáticas e reivindicações próprias da mulher. Assim, o que o movimento reivindicava o fazia em nome da “Mulher”, e não do “Homem”, mostrando que o “homem universal” não incluía as questões que eram específicas da “mulher”. Como exemplos podemos citar: o direito de “ter filhos quando quiser, se quiser” –, a luta contra a violência doméstica, a reivindicação de que as tarefas do lar deveriam ser divididas, enfim, era em nome da “diferença”, em relação ao “homem” – aqui pensado como ser universal, masculino, que a categoria “Mulher”, era reivindicada. (PEDRO, 2005, p. 80)

Na sequência no interior no movimento surgem manifestações acerca da existência de diversas mulheres com necessidades diferentes, tais como as problemáticas vivenciadas pelas mulheres negras eram distantes das mulheres brancas. Por isso iniciou-se o uso da categoria mulheres, admitindo as diversidades no interior na identidade.

Ou seja, a categoria “mulher”, que constituía uma identidade diferenciada da de “homem”, não era suficiente para explicá-las. Elas não consideravam que as reivindicações as incluíam. Não consideravam, como fez Betty Friedan na “*Mística Feminina*”, que o trabalho fora do lar, a carreira, seria uma “libertação”. Estas mulheres há muito trabalhavam dentro e fora do lar. O trabalho fora do lar era para elas, apenas, uma fadiga a mais. Além disso, argumentavam, o trabalho “mal remunerado” que muitas mulheres brancas de camadas médias reivindicavam como forma de satisfação pessoal, poderia ser o emprego que faltava para seus filhos, maridos e pais. (PEDRO, 2005, p. 83)

Assim, a identidade de sexo não era suficiente para juntar as mulheres em torno de uma mesma luta. Isto fez com que a categoria “Mulher” passasse a ser substituída, em várias reivindicações, pela categoria “mulheres”, respeitando-se então o pressuposto das múltiplas diferenças que se observavam dentro da diferença.

Assim como, no movimento feminista, foi do interior da categoria mulheres que surgiu a categoria gênero, foi também entre as historiadoras que estavam escrevendo sobre história das mulheres que a categoria de análise “gênero” passou a ser utilizada. Estas foram inspiradas, em sua maioria, pelo texto, muitas vezes citado, de Joan Wallach Scott: “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, publicado no Brasil em 1990, no qual diferencia sexo de gênero e articula com a noção de poder contendo duas partes e diversas subpartes, sendo o núcleo



essencial a constituição de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero seria uma forma primeira de significar as relações de poder.

Trazendo para o Brasil, a historiografia da história das mulheres passou por dois momentos, o primeiro trazendo a dominação masculina e o segundo momento o protagonismo.

O primeiro momento oriundo das "pressões e demandas do movimento feminista, desde os anos 70, com a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho e na vida acadêmica, forçaram uma quebra do silêncio das historiadoras" (RAGO, 1995, p.81). O campo de pesquisa sobre história das mulheres gradativamente foi se consolidando academicamente, saindo de confrontos e desafios contra a opressão, ampliando os campos de discussões, temas e áreas de conhecimento que enriqueceram e a tornaram científica.

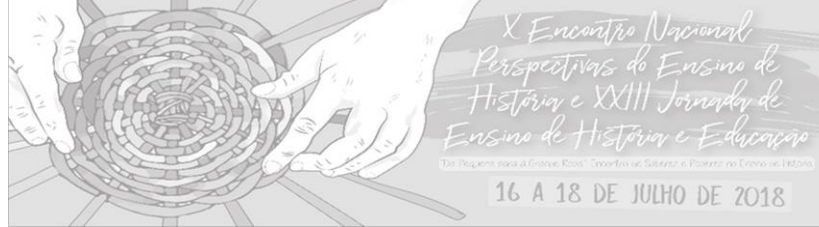
Assim, a partir da década de 1970:

quando sociólogas, antropólogas e historiadoras procuraram encontrar os rastros da presença das mulheres no cotidiano da vida social, desponta toda uma preocupação em identificar os signos da opressão masculina e capitalista sobre elas. Especialmente valorizadas foram a temática do ingresso das mulheres no mercado de trabalho e a denúncia das formas perversas desta integração. As péssimas condições de trabalho, os salários inferiores aos dos homens, o assédio sexual, as inúmeras formas da violência machista foram temas que ocuparam as páginas das obras que se dedicaram à mulher trabalhadora e que acabaram por identificá-las como produto das determinações econômicas e sociais, vítima das injunções do sistema, dando pouco destaque à sua dimensão de sujeito histórico, consciente e atuante. (RAGO, 1995, p.84).

Como foi destacado anteriormente a consolidação destas abordagens seguem até a década de 1980 e foram muito marcadas pela inquietação com a lógica da dominação versus opressão. Fortemente centralizada no período colonial, utilizando relatos de viajantes, iconografias ou em processos civis e criminais como fontes. "Falou-se muito da senhora de engenho e da escrava como dois polos opostos e distanciados. Discutiu-se de maneira exaustiva o discurso moralizador sobre o uso dos corpos das mulheres coloniais" (SILVA, 2008, p.227).

Entretanto, na medida em que novas abordagens, métodos e técnicas foram incorporados à historiografia com a valorização da história oral e da história do tempo presente, bem como a utilização dos arquivos particulares em cartas, diários, fotografias, quadros, foi possível expandir os limites temporais das análises e abranger períodos mais próximos, abrindo espaço para novas indagações no campo, iniciando assim, o segundo momento historiográfico da história das mulheres.

Emergindo no final de 1990 o que se pode considerar como a segunda vertente de pesquisas acadêmicas sobre as mulheres. Pois aparecem estudos que revelam suas atuações e capacidades de luta e transformação de vida, atuando como sujeitos



históricos. Preocupados em "revelar a presença das mulheres atuando na vida social, reinventando seu cotidiano, criando estratégias informais de sobre vivência, elaborando formas multifacetadas de resistência à dominação masculina e classista" (RAGO, 1995, p.82).

Surgiram, assim, estudos importantes sobre a participação das mulheres no mundo do trabalho nas fábricas do século XIX e primeiras décadas do XX (Rago,1997); sobre a expansão da educação feminina (Louro,1997); e sobre o surgimento de publicações organizadas por e destinadas para as mulheres (Bassanezi, 1996). Estudos que, gradativamente, aqueceram o debate e deram musculatura à historiografia das mulheres. (SILVA, 2008, p.228).

O estudo da história das mulheres se firma como área acadêmicas devido ao alargamento de interesses, participando na construção de cultura das mulheres. Com o alargamento do leque temático com novos agentes sociais (prostitutas, loucas, mentalidade, sensibilidade), história do corpo e sexualidade (poder médico, amor, família, discursos jurídicos, códigos morais), demonstram a demanda de temas e interesses em pesquisa-las.

Ao me deparar com a questão das fontes sobre as mulheres na história e também pela vontade de trazer indivíduos para a história aconteceu a escolha pelo uso da escrita de si centrada nas produções biográficas. Procuro evidenciar a oportunidade de desencadear e aproximar as alunas e alunos da história ensinada por meio de produção de identidades sem perder a importância dos contextos e da história geral.

Referências:

DEL PRIORE, Mary. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. **Topoi**, v. 10, n. 19, jul.-dez. 2009, p. 7-16.

FERNANDES, José A; **Fontes Históricas: Fontes Biográficas** – Vavy Pacheco Borges Identidade 85. 2014. Disponível em: <<http://identidade85.blogspot.com.br/2014/09/fontes-historicas-fontes-biograficas.html>> Acessado em: 18 de Maio 2017.

GOMES, Ângela de Castro. Escrita de si, escrita da história: a título de prólogo. In: _____ **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. pp. 7-26.

PEDRO, Maria Joana. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **HISTÓRIA**, v.24, N.1, P.77-98, SÃO PAULO, 2005

PERROT, Michele. **Minha História das Mulheres**. São Paulo, editora Contexto, 2007



RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. Publicação: SILVA, Zélia Lopes (Org.). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995

_____. História das mulheres. In: BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, Peter (org.) **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992. p. 63-95

SILVA, Tânia Maria Gomes da. Trajetória Da Historiografia Das Mulheres No Brasil. **POLITEIA: Hist. e Soc., Vitória da Conquista**, v. 8, n. 1, p. 223-231, 2008.

**GRD 10. História Digital e Formação Histórica em espaços
educacionais escolares e não escolares**

Coordenadores:
Alexia Pádua Franco (UFU)
Marcella Albaine Farias da Costa (Doutoranda em História UNIRIO e professora da educação básica na rede particular de ensino)



Caminhos da Ditadura em Porto Alegre: Ensino de história através da tecnologia digital¹

Anita Natividade Carneiro²
anitanatividade@hotmail.com

Introdução

Esse artigo faz parte de um projeto que está sendo desenvolvido desde 2016 com o Caminhos da Ditadura em Porto Alegre³ e também do meu trabalho de conclusão de curso em 2018. O mapa tem como objetivo demarcar locais de memórias, resistência e repressão do período ditatorial brasileiro possibilitando um novo olhar sobre a cartografia da cidade. Uma visão em que as diversas camadas temporais presentes na capital gaúcha se interconectem ao tempo presente.

A inquietação para a construção desse mapa digital provém de que quase sempre o sinônimo de História do Brasil é o que aconteceu em São Paulo e no Rio de Janeiro. Dessa maneira, no intuito de aproximar a temática da ditadura civil-militar da cidade de Porto Alegre o Caminhos da Ditadura nasceu e cresceu. Ademais, o mapa digital se torna um poderoso instrumento de pesquisa - por reunir diversos tipos de fontes e trabalhos desenvolvidos dentro do âmbito acadêmico - e de ensino - por permitir que a pesquisa acadêmica chegue dentro das salas de aula na forma de uma tecnologia digital e também como recurso pedagógico para o/a educador/a.

Sendo assim, a escolha pelo mapa digital vai de encontro com algumas propostas de intervenção no ensino de história. Primeiro em desenvolver um objeto de aprendizagem⁴ que seja utilizável (e reutilizável) dentro do ambiente educacional formal, informal e não-formal⁵.

¹Alguns trechos desse artigo foram retirados do trabalho de conclusão de curso principalmente das considerações finais.

²Graduanda em História - Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Bolsista de Iniciação Científica - PROBIC FAPERGS UFRGS.

³Link para acesso ao mapa disponível em: <https://www.ufrgs.br/caminhosdaditaduraempuertoalegre/> Acesso em 12 de maio de 2018.

⁴Este conceito provém da área da educação, corresponde ao processo de mediação de aprendizagem através de recursos pedagógicos, no caso a mediação digital e os recursos da informática como hipertextos, imagens, animações, vídeos, sons, interatividade, etc. (GARCIA, 2006).

⁵“Entende-se por educação formal todas as práticas pedagógicas levadas a cabo por instituições escolares e acadêmicas, com uma estrutura hierárquica e organizado cronologicamente. A educação informal é o conjunto de todas as aprendizagens adquiridas e desenvolvidas nos contextos pessoais e sociais, fora das instituições e sem seguir objetivos educativos. Por seu lado a educação não formal tem objetivos de aprendizagem, mas acontece fora das instituições formais, não tem uma hierarquia rígida, nem uma estrutura cronológica estática.” (KÜFFER, 2011).



Segundo de produzir uma ferramenta que seja capaz de unir a linguagem hipertextual - tão familiar aos educandos no século XXI - com um conteúdo presente no currículo de História. Terceiro desenvolver a competência da colaboratividade entre educandos, educadores e público para o aperfeiçoamento da divulgação do conhecimento histórico.

As tecnologias digitais ganham cada vez mais espaço na vida cotidiana, mas será que elas estão presentes dentro do ensino de História? Em um levantamento⁶ de dados realizado por mim sobre o evento Perspectivas do Ensino de História em torno das tecnologias digitais apresentou como resultado que dos 1.012 trabalhos nos anais dos últimos dez anos (1988-2012) apenas dezoito tratavam sobre tecnologias digitais no ensino de História. É interessante pontuar que, por mais que o Perspectivas não represente a produção dentro desse campo de forma absoluta, ele é um dos eventos nacionais mais importantes sobre o ensino de História. A presença ínfima dessa temática neste evento não é um dado que pode ser generalizado, mas também aponta que ainda há pouca produção sobre as tecnologias digitais no ensino de História.

Isto posto, neste breve artigo pretendo articular as questões entre História Pública, História Digital e o Ensino da História da ditadura civil-militar brasileira com foco sempre no mapa Caminhos da Ditadura em Porto Alegre. É preciso reforçar, que a justificativa para essa pesquisa está ancorado na luta por verdade e justiça. Ao trabalhar com a ditadura civil-militar em sala de aula estamos reforçando esses ideais e colaborando para a construção de uma consciência histórica nas novas gerações de forma que continuem buscando acesso à informações e a investigação tanto no passado quanto no tempo presente.

Três vezes História: Pública, Digital e o Ensino

Em 2008, foi realizada uma pesquisa de opinião pela Folha de São Paulo⁷ revelando que 82% dos brasileiros acima de 16 anos desconhecem o Ato Institucional de número 5 (1968), e, ainda, os 18% “que ouviram falar algo sobre ele, apenas um terço (32%) respondeu corretamente que a sigla se referia ao Ato Institucional nº 5.” Nesse mesmo sentido, em 2014 - ano dos 50 anos do golpe civil-militar de 1964 -, o Instituto Datafolha⁸ realizou uma pesquisa “com o objetivo de consultar a opinião pública brasileira sobre seus valores democráticos e a

⁶Esse levantamento foi realizado analisando os anais de dez anos de eventos no site <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/archive> Acesso em 12 de maio de 2018.

⁷Folha de São Paulo “Oito em cada dez brasileiros nunca ouviram falar do AI-5”, 13 de dezembro de 2015. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1312200819.htm> Acesso 12/05/2018.

⁸Folha de São Paulo “Brasileiros preferem democracia, mas são críticos com seu funcionamento”, 31 de março de 2014. Disponível em <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2014/03/1433561-brasileiros-preferem-democracia-mas-sao-criticos-com-seu-funcionamento.shtml> Acesso 12/05/2018.



respeito do regime militar que vigorou no país a partir de abril de 1964.”. Um dos dados mais relevantes em tratar da memória e esquecimento do período é a comparação da corrupção “para 68%, a situação da corrupção está pior hoje do que no período da ditadura militar, outros 18% avaliam que a situação está igual, e só 8% acreditam que está melhor. Não responderam 6%.”

Esses dados servem para que reflitamos sobre a necessidade de transformação de certas memórias sociais que por vezes são transmitidas de maneira equivocada ou, até mesmo, que demonstram um total desconhecimento sobre a ditadura civil-militar brasileira. A cidade também é um local de memória e história, conseqüentemente a divulgação de relatos e lugares é uma maneira de resgatar do esquecimento e mobilizar novas gerações na busca por verdade e justiça sobre o período ditatorial.

Peter Burke (2000) afirma que a tarefa do/a historiador/a é de lembrar às pessoas o que elas gostariam de ter esquecido. Acredito que o mapa Caminhos da Ditadura em Porto Alegre tem essa possibilidade de recordar um período tão marcado na história do país e da América Latina como um todo. Dessa forma, podemos pensar a ditadura civil-militar ainda como campo de disputas narrativas coletivas e individuais em que a dicotomia entre lembrar e esquecer está em voga; assim como: o que lembrar? o que esquecer? que agentes querem lembrar o que? que agentes querem esquecer o que? Esses embates e tensões do período ditatorial brasileiro, transformam-o em um conteúdo entendido como “tema sensível”. Esse conceito é uma denominação usada para determinados tópicos do currículo escolar que não são apenas assuntos difíceis de tratar como também “porque não há ainda, na maioria dos casos, um consenso da sociedade sobre o que dizer e como falar sobre esse passado” (ARAÚJO & SILVA & SANTOS, 2013, p. 9).

Allyson Martins e Ana Migowski destacam que “A partir dos mapas digitais colaborativos sobre os espaços associados à Ditadura, verificamos como os sentidos memoriais podem emergir ao articularmos a prática cartográfica com os conceitos de tempo, espaço, silenciamento e participação.” (MARTINS & MIGOWSKI, 2015, p. 4). Nesse sentido, podemos nos perguntar também o que muda na vida do educando ou de um/a cidadão/ã ao saber que aquele sítio teve um passado ligado a repressão do Estado ou a resistência daqueles que lutaram contra o regime

a omissão e o desrespeito à história, à memória e à justiça é também uma forma de agressão indireta contra as gerações mais novas, pois, como já foi evidenciado, a estas lhes é sonogado o conhecimento e a experiência das gerações anteriores, experiência



que constitui história e que pertence a um passado comum que deve ser reconhecido pela história. A persistência institucionalizada do silêncio oficial apresenta-se como fator de desconexão entre gerações, ao nível da história e da experiência da identidade política. (GASPAROTTO & PADRÓS, 2010, p. 17)

Nesse texto, os autores evidenciam que o papel da escola e do docente é de consolidação da percepção de cidadania e da própria democracia, então, podemos interpretar que a importância de conhecer esse passado conecta-se a um dever da memória que por sua vez gera a consciência histórica como mecanismo de defesa da sociedade - algo que se traduz muito bem no mote “Para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça” (GASPAROTTO & PADRÓS, 2010, p. 17-18).

Os campos da história pública⁹ e da história digital¹⁰ corroboram similarmente na compreensão do mapa dentro da pesquisa e do ensino e, ainda, com a propagação desse mecanismo de defesa que é a informação. A história feita com o público convida a colaboração, ao debate de uma comunidade com interesses em comum construindo um tipo de memória, um tipo de história, nesse caso, uma história que valoriza a democracia e a justiça. Quando uso o conceito de colaboratividade é fundamental entender que não apenas me refiro a dialética entre universidade e público, mas também entre outros profissionais como jornalistas, designers, bibliotecários, arquivistas, cientistas sociais, informatas, etc. (LIDDINGTON *in* ALMEIDA & ROVAI, 2011, p. 47).

Podemos nos perguntar também qual o papel da pessoa que trabalha na área de História nesses debates públicos e digitais. Dessa maneira, cabe ao/a historiador/a digital e do/a educador/a desvendar “Quem manda na internet?”, ou melhor, quais são as intencionalidades por de trás do discurso digital, pois apesar de parecer democrática: “A internet não é um instrumento democrático, ele é **potencialmente** democrático.” (GINZBURG, 2010) [grifo feito por mim]. Construir ferramentas intelectuais nas salas de aula e com o público para que haja a interpretação da intencionalidade de discurso e da detecção de narrativas falaciosas, é a chave para que a construção do passado através dos âmbitos públicos e escolares permaneçam de forma a multiplicar debates e não alienar.

Sendo assim, o período da ditadura civil-militar é um “problema” dentro da sala de aula, pois diversas questões se interligam para que a ditadura seja envolta por ideias pré-concebidas por parte dos educandos. Seja vindas do meio público ou digital, como, por exemplo, da família e, mais recentemente, das tecnologias digitais, os sentidos comuns contribuem para a perpetuação

⁹ Compreendo História Pública conforme SANTHIAGO *in* MAUAD & ALMEIDA & SANTHIAGO, 2016, p. 28.

¹⁰ Compreendo História Digital conforme CARVALHO, 2014, p.187.



de convicções falaciosas sobre a temática, mas também fazem parte do processo de consciência histórica produzida pelos discentes (SILVA & FONSECA, 2010). Em conclusão

Quando o tema é ditadura militar brasileira, a aproximação pode se revelar ainda mais oportuna. Novelas, séries, documentários, videoaulas, canais do YouTube e imagens compartilhadas em redes sociais, além das memórias de familiares que viveram aquela época, são referências frequentes entre os conhecimentos prévios dos estudantes nas aulas de história. Convidá-los à crítica e à reflexão, ainda que inicial, sobre esses diversos saberes, é importante ponto de partida para o conhecimento histórico especificamente escolar. (CARVALHO & KNACK, 2017, p. 104)

Dessa maneira, podemos concluir que o mapa digital Caminhos da Ditadura é um instrumento capaz sim de ensinar história, pois está ancorado nos seguintes pontos 1) Cria alternativas a narrativas propostas pelo/a educador/a, pelos livros didáticos, outros meios de comunicação; 2) Reconhece a autoria na aprendizagem possibilitando tanto o/a educador/a quanto o/a educando/a criar e explorar mapas digitais (COSTA, 2015, p. 272); 3) Apresenta o conteúdo em uma linguagem mais próxima do público escolar; 4) Promove as histórias, culturas e vivências locais; 5) Estimula duas características do mundo globalizado e conectado: a criatividade e a colaboratividade; 6) Contribui para o reconhecimento da historicidade de lugares e da narratividade do espaço urbano (SILVA & FONSECA & FRANCO & MARRA & GONZAGA, 2008); e, por fim, 7) Oferece materialidade do período através de fontes - fotos, jornais, músicas, filmes, documentários, trabalhos de conclusão de curso, teses e dissertações - buscando romper com discursos falsos sobre a época.

Considerações Finais

Uma das tarefas da disciplina “História” na educação básica nada mais é, ao meu ver, do que corroborar para o apreendimento de períodos históricos de forma crítica assim como saber localizá-los em uma conjuntura de tempo e espaço. O mapa “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre” é uma ferramenta que colabora com o ensino-aprendizagem de um dos períodos mais difíceis da história do Brasil. Através de seus textos, imagens e dicas de filmes o mapa permite a navegação de forma autônoma e curiosa por parte de quem o explora. Potencializado a colaboração e o debate entre saberes diferentes, esse trabalho promove um novo olhar sobre a História e aproxima essa época daqueles que viveram e vivem a cidade de Porto Alegre no passado e no presente.

Ademais, o desenvolvimento nos últimos anos dos campos da história pública e história digital são capazes de construir novos instrumentos para lidarmos com questões antigas. Conforme a globalização avança, assim como contextos políticos em que exige-se silêncio por



parte dos educadores, é fundamental criar-se uma rede de solidariedade no âmbito público e no âmbito digital. A História feita *na* Academia não tem mais como existir apenas *para* Academia. Construindo uma História colaborativa com os diversos públicos que possam interpelá-la estaremos estabelecendo não só nosso papel nas ciências humanas como mediadores, mas também oferecendo a oportunidade de que comunidades tenham acesso e se interessem por suas histórias locais e pessoais.

A cidade imaginada (PESAVENTO, 2007, p. 20) que não existe mais tal qual os tempos passados, mas que deixa vestígios através de pessoas e lugares - sendo esse último portador de um significado e de uma memória (p. 15) - se refaz dia a dia conforme prédios são construídos, pessoas nascem, prédios são demolidos e pessoas falecem. A cidade imaginada está dentro de nós. Em um momento ela só existirá nessa memória que precisa ser passada adiante, nessa história que precisa ser aprendida e ensinada seja no âmbito escolar, público ou digital.

Nesse cenário, o mapa Caminhos da Ditadura assume um papel através da disseminação de informações que fortalecem a memória, a verdade e a justiça tanto para o ensino de história quanto para a população em geral; comprometendo-se assim, com uma educação para o nunca mais. Concordo com Enrique Serra Padrós quando diz que em alguns momentos a antinomia de esquecimento não é sempre memória, mas sim justiça (PADRÓS, 2004, p. 9). Se um dia, nesse país, a justiça for feita para com os torturadores e colaboradores da ditadura civil-militar brasileira, será através do contínuo ensino do que se passou no período. O mapa Caminhos da Ditadura pretende vencer esse esquecimento na cidade de Porto Alegre alcançando, quem sabe, aqueles que um dia poderão fazer justiça.

Referências

- ALMEIDA, J.R.; ROVAI, M.G.O. (Orgs.) *Introdução à História Pública*. São Paulo : Letra e Voz, 2011.
- ARAÚJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Desirree dos Reis. (Orgs.) *Ditadura Militar e Democracia no Brasil: História, Imagem e Testemunho*. 1 ed. Rio de Janeiro: Ponteio, 48p., 2013.
- BURKE, Peter. *Varietades de história cultural*. São Paulo - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 89, 2000.
- CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Faça aqui seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. *Revista História Hoje*, v. 3, n. 5, p.165-188, 2014.



CARVALHO, Alessandra; KNACK, Diego. Conhecimento histórico escolar, tempo presente e o uso de documentos audiovisuais no ensino sobre a ditadura militar na educação básica. *Revista História Hoje*, v.6, n.12, pp.98-121, 2017.

COSTA, Marcella A. F. Ensino de História e tecnologias digitais: trabalhando com oficinas pedagógicas. *Revista História Hoje*, v.4, n.8, pp. 261-279. 2015.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas Tecnologias na Sala de Aula: Melhoria do Ensino ou Inovação Conservadora? *Informática Educativa*, Los Andes, v. 12, n. 1, p.11-24, 1999.

GARCIA, Simoni Carboni. Objetos de Aprendizagem: Investindo na mediação digital do conhecimento. *VII Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL*. UCPel (Universidade Católica de Pelotas) e UFPel (Universidade Federal de Pelotas), Pelotas - RS. 2006. Disponível em http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/objetos/Garcia_Simone.pdf Acesso 26/05/2017.

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique Serra. A Ditadura Civil-Militar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da história recente e da memória. In BARROSO, Vera Lúcia; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei; PADRÓS, Enrique Padrós. (Orgs.). *Ensino de História – Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre: EST, p.183-201, 2010.

GINZBURG, Carlo. *História na Era Google*, Youtube, 15min., 2010. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CqxP9taRUvA> Acesso em 12/05/2018.

KUFFER, Teresa. Os hiperespaços para a educação formal, não formal e informal. *Site Sophia*. 2011. Disponível em <https://www.sophia.org/tutorials/os-hiperespacos-para-a-educacao-formal-nao-formal> Acesso em 15/10/2017.

MARTINS, Allyson; MIGOWSKI, Ana. Cartografando a Ditadura Militar no Brasil: memórias coletivas e mapas digitais colaborativos. *Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. 2015. Disponível em http://www.compos.org.br/biblioteca/comp%C3%B3s2015-autores_2884.pdf Acesso em 26/05/2017.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. *História Pública: Sentidos e Itinerários*. São Paulo: Letra e Voz. 348p., 2016



PADRÓS, Enrique Serra. Memória e esquecimento das ditaduras de segurança nacional: os desaparecidos políticos. *História em Revista* (UFPEl), Pelotas, v.10, dez. 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, vol. 27, n.53, pp.11-23, junho de 2007.

SILVA, Regina Helena Alves da; FONSECA, Claudia Graça da; FRANCO, Juliana de Oliveira Rocha Franco; MARRA, Pedro da Silva; GONZAGA, Milena Migliano. Dispositivos de memória e narrativas do espaço urbano: cartografias flutuantes no tempo e espaço. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação de Comunicação (E-compos)*, Brasília, v.11, n.1, jan.-abr. 2008.

**GRD 11. Povos indígenas e o Ensino de História: 10 anos da Lei
n.º 11.645/2008**

Coordenadores:

Danilo Braga (Professor indígena de História e Doutorando em História (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Juliana Schneider Medeiros (Professora de História da rede estadual do Rio Grande do Sul e Doutoranda em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Soraia Sales Dornelles (Professora Doutora do Departamento de História (Universidade Federal do Maranhão)



O USO DE DIFERENTES ARTEFATOS CULTURAIS PARA A APLICAÇÃO DA LEI 11.645/2008: OUTROS OLHARES PARA A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA

Luana Barth Gomes¹

Cledes Antonio Casagrande (orientador)²

“Segundo dizem algumas antigas tradições, a árvore da vida cresce pelo avesso. O tronco e os galhos para baixo, as raízes para cima. A copa afunda na terra, as raízes olham o céu. Não oferece seus frutos, mas sua origem. Não esconde o mais entranhável, o mais vulnerável, debaixo da terra, mas o mostra à intempérie: entrega suas raízes, em carne viva, aos ventos do mundo.
- São coisas da vida – diz a árvore da vida.”

Galeano (2011, p.104)

RESUMO

Esse trabalho foi realizado com o intuito de abordar a Lei 11.645 (BRASIL, 2008) e de apontar possíveis recursos didáticos e paradidáticos para o uso nas escolas, que sejam centrados na perspectiva do indígena sobre si mesmo, podendo também conter trabalhos de não indígenas que retratem de forma adequada o tema. A necessidade desse estudo surgiu a partir da percepção do desconhecimento de boa parte dos educadores acerca dos artefatos culturais existentes que abordam os povos ameríndios de forma adequada e evitam reprodução de estereótipos. Para tanto, serão analisados diferentes materiais (livros e filmes) que retratem o tema no sentido referido. Será utilizada a metodologia qualitativa, com enfoque na análise documental. O levantamento e a análise do material darão maior embasamento e opção de escolha aos educadores, oportunizando a realização de um trabalho que evidencie o protagonismo indígena e a que promova a identificação do aluno com sua ancestralidade.

PALAVRAS CHAVE:

Lei 11.645/2008, protagonismo indígena, artefatos culturais

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a implementação da Lei 11.645 (BRASIL, 2008) e o uso de diferentes artefatos culturais em sala de aula como recurso para trabalhar a temática indígena. Essa lei institui o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas, sendo

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle/Canoas. Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora dos anos iniciais de uma escola privada de Porto Alegre. E-mail: luanabarth@yahoo.com.br

² Doutor em Educação pela PUCRS. Professor do PPG em Educação da Universidade La Salle. E-mail: cledescasagrande@gmail.com



uma modificação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A inclusão da temática indígena ocorreu devido à luta dos povos ameríndios pelo reconhecimento de suas histórias, culturas e sua participação na formação étnica brasileira.

No contexto atual, observa-se que os povos ameríndios estão se evidenciando, reivindicando pelo seu espaço e pelo seu protagonismo no que se refere a falar sobre as suas culturas, narrativas e tradições. Nota-se maior procura por se especializarem, buscarem suas carreiras e beneficiarem as aldeias a partir de seus novos conhecimentos. Em contraponto, também há outra questão importante provocada pela cultura ocidental através de representações, falas, artefatos culturais e midiáticos que tornam o indígena contemporâneo invisível aos olhos da sociedade, já que os retrata como seres do passado, reproduzindo velhos estereótipos. De acordo com Bonin (2008, p. 319) o posicionamento dos sujeitos em discursos estereotipados nega-lhes a possibilidade de movimento e dinamismo, impede a produção de outros sentidos, a não ser aqueles fixados de certo modo, em certa ordem, fundamentando as generalizações tão comuns em narrativas sobre as diferenças.

Na escola ainda há livros didáticos reprodutores de imagens e de textos que denigrem ou inferiorizam os povos indígenas, os tratando sempre como seres do passado. Alguns movimentos vêm sendo feitos na direção de retratar mais fielmente a temática indígena. Pensando nisso, o objetivo central desse trabalho é realizar um levantamento de materiais que retratam a temática ameríndia de forma mais adequada, a fim de subsidiar melhor os educadores e as escolas no trabalho com o assunto, partindo da análise do contexto indígena atual no Brasil.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é a qualitativa, centrada na análise documental. A abordagem qualitativa permite a análise da interação das pessoas com as obras e filmes analisados e a forma como atuam com o conhecimento adquirido. Conforme Chizzotti (2003, p. 222):

Diferentes tradições de pesquisa invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas iterações sociais e estas podem ser descritas e analisadas [...].

De acordo com Cellard (2008, p. 298) “[...] a pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas



também em função do questionamento.” Para tanto, foram selecionados diversos materiais que abordam a temática indígena (livros e filmes), buscando principalmente os elaborados por representantes dos povos ameríndios.

CONTEXTO DA LEI 11.645/2008: DA SUA CRIAÇÃO À SUA APLICAÇÃO

Há dez anos foi instituída a Lei 11.645 (BRASIL, 2008), que obriga o ensino de **História e Cultura Afro-brasileira e Indígena** nas escolas. Essa lei é uma modificação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A inclusão da temática indígena ocorreu, também, devido à luta dos povos indígenas pelo reconhecimento de suas histórias, culturas e sua participação na formação étnica brasileira. Primeiramente, os povos indígenas conquistaram o reconhecimento e a necessidade da criação de escolas em suas aldeias, com a Constituição Federal de 1988 e com um conjunto de leis dela decorrentes. Em 2003, houve a percepção da importância da escola diferenciada, respeitando as culturas, quando o Brasil assina a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). E finalmente, em 2008, ocorreu a inclusão da história e cultura dos povos indígenas no currículo das escolas não-indígenas com a Lei 11.645 (BRASIL, 2008).

A Convenção 169 da OIT (BRASIL, 2004), adotada em 1989, da qual o Brasil é signatário desde 2003, centra sua atenção nos povos indígenas e tribais em relação às formas de trabalho e/ou subsistência, à situação da terra e educação. O Artigo 31 defende que:

Medidas de caráter educativo deverão ser adotadas em todos os segmentos da comunidade nacional, especialmente naqueles que estiverem em contato mais direto com esses povos indígenas ou tribais, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter com relação a eles. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para assegurar que livros de História e demais materiais didáticos ofereçam descrição correta, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos indígenas e tribais.

Tal artigo mostra que já havia uma preocupação por parte dos ameríndios no trato da temática indígena em ambientes escolares e na sociedade como um todo, pois a situação dos povos quanto à terra, ao sustento e à educação escolar estava sendo discutida e se fazia necessário que a visão do indígena estivesse de acordo com a forma como estes viviam.

Em relação à Lei 11.645 (BRASIL, 2008), destaca-se sua importância fundamental ao estimular a busca por materiais que retratem a temática de forma mais séria e propiciem um maior aprofundamento da questão indígena, que nem sempre era abordada ou então era tratada de forma superficial, reforçando estereótipos a respeito dessas etnias.



Esta lei também dá visibilidade para estes povos que são pouco reconhecidos pela população em geral por, na maior parte das vezes, só ensinarem na escola não indígena a História Brasileira a partir da visão do colonizador e pelo fato de a temática ameríndia ser abordada somente a título de data comemorativa, sem aprofundamento, tratando os povos indígenas de forma genérica e estereotipada.

Além disso, a lei estimula pesquisas em relação à temática indígena e pressiona para que haja a criação de disciplinas específicas relacionadas ao tema nos cursos de licenciatura, em busca de uma melhor formação dos professores que trabalharão o tema.

Porém, ao mesmo tempo em que a Lei 11.645 (BRASIL, 2008) beneficia por trazer ao nosso conhecimento a história e a cultura dos povos indígenas, também requer um certo cuidado, pois obriga o professor a ensinar um conteúdo sobre o qual não tem domínio, podendo resultar na reprodução, cada vez maior, de uma identidade indígena estereotipada. Segundo Bittencourt (2007, p.33) há uma:

[...] estreita relação entre História escolar e constituição da identidade, identidade está associada a conceitos como etnocentrismo e relações etnoraciais [...]. Tais indicações do poder educacional tornam-se relevantes para que possamos refletir sobre as relações entre o papel que a História escolar desempenha na constituição de identidade nacional em relação a uma identidade de povo brasileiro.

A constituição da identidade do povo brasileiro está relacionada mais com os portugueses e com os outros imigrantes europeus que para cá vieram. Em relação ao indígena, pouco se fala, mas quando é referido como constituinte da identidade nacional aparece como herói em alguns momentos, como vítima em outros e ainda como inimigo à expansão colonial. Mas a imagem escolhida para representá-lo, ainda hoje, entre o povo brasileiro é de um índio que sofreu, lutou e resistiu. A bravura é um dos traços que são considerados relevantes na formação de uma imagem brasileira.

Por meio de tais aprendizagens, passa-se a acreditar em heróis nacionais inventados. Também vive-se, aprende-se e reproduz-se uma história baseada nos europeus. Anos de imposição deram resultado: até hoje os conteúdos de História são predominantemente eurocêntricos e influenciam na concepção criada a respeito dos diferentes grupos sociais. Com os povos indígenas, não seria distinto. O que ocorre é que os professores estão despreparados para ensinar sobre algo que aprenderam superficialmente e, por isso, acabam reproduzindo práticas que eram realizadas com eles quando estavam na posição de alunos.



Outra questão que preocupa é: se a lei só abrange a obrigatoriedade de ensino nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, como está sendo implementada no Ensino Superior? É importante que os currículos das universidades sejam modificados, incluam o tema e preparem os futuros professores para o trabalho acerca da questão indígena, a fim de que esses profissionais não perpetuem discursos vazios de sentido e não continuem reproduzindo uma visão genérica e estereotipada do indígena, já que a temática pouco aparece nos cursos de História, Letras, Artes, Pedagogia, entre outros. Formam-se profissionais que vão reproduzir essa invisibilidade do ameríndio.

PROTAGONISMO INDÍGENA: MOBILIZAÇÃO DE SABERES INDÍGENAS EM DIFERENTES ARTEFATOS CULTURAIS

Atualmente presenciam-se diversos movimentos, entre eles está o protagonismo ameríndio. Observa-se que houve o aumento da quantidade de autores indígenas que estão compartilhando as histórias e culturas das suas e de outras aldeias para que sejam de conhecimento global. Segundo Bergamaschi (2010, p. 165) um dos aspectos mais interessantes é:

[...] a voz dos próprios indígenas contando sua história e seu modo de vida. As publicações produzidas hoje por intelectuais e professores indígenas oferecem possibilidades singulares para estudo na escola e a relativa quantidade de publicações de escritores indígenas no Brasil, produzidas na atualidade por dezenas de etnias.

A exemplo disso, Daniel Munduruku nos traz diversas narrativas e crônicas sobre suas experiências dentro e fora da aldeia, suas obras são vencedoras de vários prêmios, inspiram e encantam muitas crianças e jovens. É criador do Instituto Uka – Casa dos Saberes Ancestrais, veículo onde faz divulgação de fotos, notícias, vídeos, transmissões de conferências, entre outros assuntos destinados aos povos originários. Utiliza seu instituto e as redes sociais para compartilhar seu trabalho e notícias recentes envolvendo os povos ancestrais. Esse autor traz como contribuição várias obras, que ilustram a vida na aldeia Munduruku e os percalços que passou convivendo com os não indígenas, como:

- **Memórias de Índio: Uma Quase Autobiografia** - retrata a história de Daniel Munduruku em três etapas: infância, adolescência e vida adulta. Aqui, o autor reconstrói narrativas sobre sua infância na aldeia, a traumática ida à escola, sua experiência com a religião católica (chegou a ser seminarista), seus primeiros relacionamentos amorosos, sua carreira profissional, acadêmica e demais fatos que o constituíram enquanto pessoa.



- Kabá Darebu – conta a história de um ameríndio Munduruku de sete anos e seu cotidiano em uma aldeia dessa mesma etnia.
- Coisas de Índio: Versão Infantil – traz diversos aspectos de diferentes etnias indígenas (quantas são, quais são, como vivem, suas línguas, seus hábitos culturais), além de um apanhado sobre a chegada dos primeiros habitantes na América. Pode ser utilizado como almanaque de pesquisa, já que traz a riqueza e a pluralidade dos povos indígenas em nosso país.
- O Banquete dos Deuses: Conversa sobre a Origem e a Cultura Brasileira – é basicamente um manual com ensaios sobre educação que orienta os professores sobre a importância do trabalho adequado a respeito da temática indígena com nossas crianças e jovens, como forma de reconhecer nossa ancestralidade e cultura ameríndia.

Outro autor indígena é Cristino Wapichana, que é natural de Boa Vista/RO e reside atualmente em São Paulo/SP, é músico, compositor e escritor premiado, além de ser cineasta. Escreveu várias obras, dentre elas estão:

- Sapatos Trocados - Kapaxi (um tatu) recebeu um par de sapatos mágicos de Tuminkery (criador de todas as coisas), que o tornou um grande velocista e o mensageiro oficial do reino animal. Após um desafio realizado entre Aro e Kapaxi, ambos trocam sem querer de sapato. Aro calçou os sapatos de Kapaxi e nunca mais foi visto. Kapaxi perdeu seu posto de mensageiro. O tatu nunca desistiu de encontrá-lo, por todo lugar onde passava cavava buracos para abrigar-se.
- A Boca da Noite - apresenta suposições sobre o que acontece quando o Sol se põe através das dúvidas dos irmãos Dum e Kupai. O pai conta a eles a história sobre a Boca da Noite. Com o livro, Cristino Wapichana consegue transportar seus leitores para a realidade dos povos ameríndios.

Também há a escritora Eliane Potiguara, que é poeta, professora, ativista e empreendedora. Fundou a Rede Grumin de Mulheres Indígenas. É autora de várias obras, entre elas são:

- A Cura da Terra – faz uma reflexão sobre a vida e o passado, buscando mirar o futuro com esperança. A protagonista é Moína, uma menina de oito anos, que adora ficar ao



lado da avó para ouvir suas histórias. Moína busca compreender mais sobre o sentido da vida.

- *Metade Cara, Metade Máscara* – é um livro diversificado, que traz textos que abordam diferentes temas, como: ancestralidade, identidade, histórias autobiográficas, relacionamentos, entre outros. A autora faz uma crítica à sociedade dominante, trazendo a força dos saberes ancestrais a partir dos seus escritos.

As obras desses e de outros escritores ameríndios vêm sendo utilizadas nas escolas, retratando de forma mais fiel o tema e apresentando a realidade e as narrativas dos diversos povos indígenas existentes no Brasil.

Recentemente, também houve o lançamento de alguns filmes infantis que retratam modelos e histórias indígenas mais aproximadas da realidade. Começo citando *Moana* (2016), que é um modelo de princesa que foge aos padrões eurocêntricos. O filme produzido pela Disney apresenta a princesa Moana (que significa oceano na língua Maori), pertencente à etnia Maori (povo indígena nativo da Nova Zelândia) e filha do chefe de Motonui (ilha inspirada em um arquipélago do Oceano Pacífico). A trama se passa há cerca de dois mil anos. Moana desde pequena sente-se atraída pelo mar, porém é impedida por seu pai de ter contato com o mesmo. Quando cresce é motivada e orientada pela avó a seguir seu destino e a enfrentar os medos de sua família para restaurar o equilíbrio natural de sua ilha. É uma narrativa mística envolvendo deuses e semideuses indígenas dessa etnia, realizando um resgate da memória ancestral. Um dos fatos que julgo mais importantes em relação ao filme é a beleza exaltada pela personagem de pele morena, cabelos crespos e traços marcantes, além de sua personalidade forte e destemida.

Outro desenho é *Viva - a vida é uma festa* (2017), que retrata a história de Miguel, um menino de 12 anos criado em uma família mexicana que detesta e proíbe a música devido a um fato ocorrido em seu passado. Porém, o menino é apaixonado por música e decide persistir em seu sonho de se tornar músico como seu ídolo. Os fatos se desenrolam na época da celebração do feriado mexicano do Dia dos Mortos. A comemoração deste feriado é uma tradição antiga de origem ameríndia asteca que está arraigado na cultura mexicana. De acordo com Alves (2015, p. 56) diante dessa forma tão particular de cultuar os mortos por parte do povo mexicano – com todas as suas cores, sabores, texturas, sons e imagens – e por conta do sincretismo entre o ritual ancestral indígena e a religião católica, pode-se considerar a festividade como uma manifestação da identidade cultural desse país. Exatamente por esse motivo foi reconhecida



como Patrimônio Oral e Intangível da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no ano de 2003.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços no desenvolvimento de materiais mais condizentes à temática indígena, entende-se que há a necessidade de maior investimento no planejamento e na organização de atividades para além das datas comemorativas, para que o ensino da temática indígena supere as referências distorcidas e as representações estereotipadas.

Ademais, o levantamento e a análise de materiais possibilitam maior conhecimento e opções de escolha aos educadores e, conseqüentemente, às escolas, oportunizando a realização de um trabalho que evidencie o protagonismo indígena e que promova a identificação do educando com sua ancestralidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Júlia Batista. Um brinde à identidade, à diversidade e à alteridade: um passeio pelo mundo dos mortos no sul do México. In: **Revista Abehache**, v. 1, n.8, Jan./Jun. 2015, p. 53-72. ISSN: 2238-3026.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos Indígenas e Ensino de História: a Lei Nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. (org.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Est: Exclamação: ANPUH, 2010, p. 151- 166.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino de História no Brasil. In:

BONIN, Iara Tatiana. Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um “lugar de índio” no contexto escolar. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 89, n. 222, p. 312 – 324, maio/ago. 2008.

BRASIL. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais**. 2. ed. Brasília: OIT, 2005.

_____. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2010.



_____. **Lei nº 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. 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”. Brasília, DF, 2003.

CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria Fernanda (org.). **Ensino de História e Memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v.16, n.2, p.221-236, 2003.

GALEANO, Eduardo. **Bocas do Tempo**. Porto Alegre: LP&M, 2011.

MOANA: um mar de aventuras. Direção: [John Musker](#) e [Ron Clements](#). EUA: [Walt Disney Animation Studios](#), 2016. DVD (1h e 47min)

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio**: uma quase autobiografia. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

_____. **Kabá Darebu**. São Paulo: Brinque-Book, 2001.

_____. **Coisas de Índio**: versão infantil. São Paulo: Callis Editora, 2003.

_____. **O Banquete dos Deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Global, 2009.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

_____. **A Cura da Terra**. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

VIVA – A vida é uma festa. Direção: Adrian Molina, Lee Unkrich. Fotografia: Danielle Feinberg, Matt Aspbury. EUA: [Walt Disney Animation Studios](#), 2017. DVD (1h e 45min)

WAPICHANA, Cristino. **A Boca da Noite**. São Paulo: Editora Zit, 2016.

_____. **Sapatos Trocados**: como o tatu ganhou suas grandes garras. São Paulo: Paulinas, 2014.



A TEMÁTICA INDÍGENA ENTRE TEXTOS E AS IMAGENS

Léia Adriana da Silva Santiago

Nayane Ribeiro da Silveira

O apontamento para a temática indígena surgiu de inquietações, voltadas para o se ver no outro. A prática inconstante da alteridade pela humanidade, leva o mundo ao caos. O indígena brasileiro ainda é visto por muitos, como aquele que é inapropriado para nossa contemporaneidade. Assim, na presente comunicação, apontaremos para a análise de dois livros didáticos que constituem a seleção que realizamos, intencionando perceber o que tem sido veiculado sobre a temática indígena, se há sinais de estereótipos e preconceito sobre a temática indígena na cultura escolar e se é possível construir uma consciência histórica e cidadã e a alteridade através do que é transmitido pelos livros didáticos.

Os dois livros didáticos selecionados, como primeiro critério, fundamenta-se por estar sendo veiculados na rede Municipal das cidades Pontalina e Morrinhos, pertencentes à região Sul do Estado de Goiás. Ambos estão recomendados pelo MEC e foram sujeitos ao exame dos pareceristas do Programa Nacional do Livro Didático.

Assim, direcionamos a análise de textos e imagens dos livros que são veiculados no terceiro ano do ensino fundamental, sendo estes: *Descobrir o Mundo* (2015), produzido por Maria Elena Simielli, Rogério G. Nigro e Anna Maria Charlier e *Projeto Buriti* (2014), de autoria de Lucimara Regina de Souza Vasconcelos e organizado pela Editora Moderna.

Descobrir o mundo para a terceira série

No livro “*Descobrir o Mundo*” contem estudo da história, geografia e ciências naturais. A temática indígena se encontra inserida na quarta unidade, restringindo a apenas um capítulo, com o tema “*Origens Indígenas e africanas nas paisagens do Brasil*” e com os respectivos subtemas “*As comunidades indígenas*”, “*Os indígenas e a natureza*” e “*Nossas origens africanas*”.

Na página 199 aparece um pequeno texto falando sobre as comunidades indígenas. O texto (Ilustração1) sinaliza para a representação de um indígena do passado que mora nas florestas e é feliz. Ele também traz a preocupação com o desmatamento, que prejudica a realidade daqueles povos. O texto cria certo distanciamento entre os povos indígenas com o

restante da população, inclusive com o próprio leitor. Ao tratar a respeito do desmatamento, os autores poderiam argumentar que este não somente acontece entre os grupos indígenas que vivem nas várias partes do país, mas também, com outras pessoas, como os próprios alunos, que vivem nas cidades ou nos campos. Para além do exposto no texto, coube observar que há entre as questões a serem respondidas pelos alunos, uma que faz referência aos grupos indígenas que vivem nas proximidades de onde o aluno reside.

Ilustração 1 – Distribuição das comunidades indígenas pelo Brasil

As comunidades indígenas

A maioria dos brasileiros mora em cidades. Mas há muitos grupos indígenas que moram em florestas, campos, cerrado, etc. e vivem de maneira diferente dos outros brasileiros. Hoje, no Brasil, há cerca de 896 mil indígenas. Desse total, aproximadamente 517 mil vivem em terras indígenas. Eles são muito prejudicados com o desmatamento, que é um desrespeito ao ambiente. Observe as imagens a seguir.

Brasil – Povos indígenas

Estado	Número de Povos
Amazonas	48 povos
Roraima	9 povos
Amapá	6 povos
Pará	27 povos
Maranhão	4 povos
Paraná	8 povos
Pernambuco	8 povos
Paraíba	1 povo
Alagoas	3 povos
Sergipe	1 povo
Bahia	11 povos
Tocantins	4 povos
Mato Grosso	27 povos
Goiás	4 povos
Minas Gerais	4 povos
Espírito Santo	2 povos
Rio de Janeiro	1 povo
Mato Grosso do Sul	8 povos
São Paulo	3 povos
Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul	3 povos
Acre	1 povo
Rondônia	22 povos

Os índios Yanomami no município de Barcelos no Amazonas, 2012.

Crianças do povo Kalapalo, em Querência no estado do Mato Grosso, 2012.

Fonte: Coisas de Índio, de Daniel Munduruku. São Paulo: Callis, 2008.

- 1 Onde vive a maioria dos povos indígenas do Brasil?
- 2 Há povos indígenas em seu estado ou em seu município?

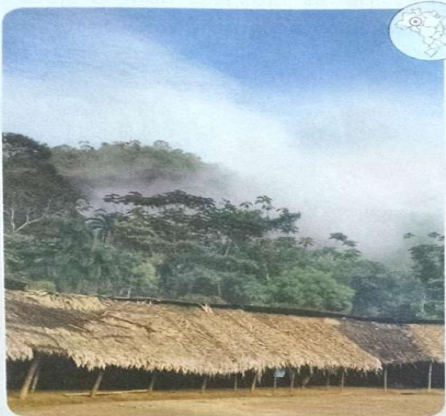
CAPÍTULO 3 199

Fonte: (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 199).

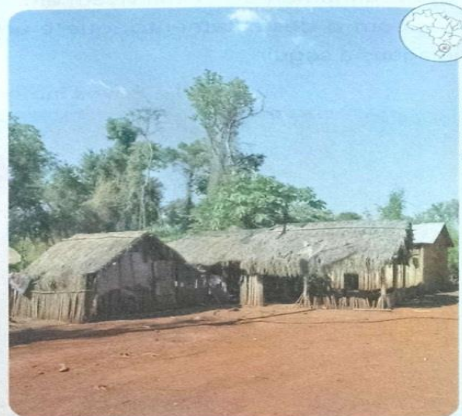
A página posterior do capítulo está retratada (Ilustração 2) a moradia de dois povos indígenas, sendo um deles, novamente os Yanomami e o outro, os Avá Guarani. Há um pequeno texto descrevendo que, embora as comunidades indígenas possam ter semelhanças, elas não são iguais, pois têm seus hábitos, línguas e tradições. Neste caso, as imagens representam apenas uma forma de moradia indígena, presente em áreas rurais. Entretanto, como aponta Rosa (2012) os indígenas também moram em cidades e habitam em construções de alvenaria, que não foram expostos pelas autoras do livro, remetendo novamente a estereótipo e ideia de animal mais interessante que se encontrou na América, de se encontrar estágio de civilização mais atrasado e de viver vivem nas florestas, conservando sua cultura própria (NOSELA, 1979).

Ilustração 2 – Habitações indígenas

Embora possam ter algumas semelhanças, as comunidades indígenas não são iguais. Cada comunidade tem seus hábitos, língua e tradições.
 A maneira de organizar a aldeia e construir as casas, por exemplo, mostra diferenças entre os grupos.
 Observe as fotos.



Os Yanomami constroem uma única aldeia-casa para um grupo de parentes. Podem viver mais de cem pessoas em uma aldeia-casa Yanomami. Na foto, aldeia-casa em Barcelos, no estado do Amazonas, 2012.



Os Avá Guarani constroem casas pequenas. Geralmente servem de moradia para apenas uma família. Na foto, São Miguel do Iguazu, no estado do Paraná, 2014.

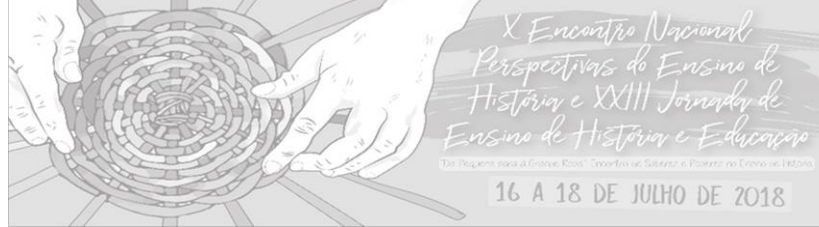
• Complete o quadro com informações sobre os Yanomami e os Avá Guarani.

Casas	Yanomami	Avá Guarani
Tipo de casa	_____	_____
Número de pessoas ou famílias por casa	_____	_____
Como as casas são construídas	_____	_____

200 UNIDADE 4

Fonte: (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 200).

No subtópico “Os indígenas e a natureza”, trata o tema do contato dos índios com a natureza. Observam, que do barro e da madeira se pode construir inúmeros objetos. Junto ao texto há quatro figuras (Ilustração 3) que expõe os objetos feitos pelos índios. Coube observar




que na tarjeta ao lado das figuras está apresentada a nação indígena que construiu cada objeto. Entretanto, não há qualquer identificação de que região do Brasil elas estão localizadas.


Abaixo das imagens há uma pergunta, questionando os alunos se eles conhecem algum dos objetos. Contudo não está exposto ali, qualquer questionamento ou proposta de atividade que levem os alunos a conhecerem a cultura material dos povos indígenas que estão próximos a ele, quando esta e as artes, são produtos de uma história que remetem às tradições identificadas pelo grupo como suas marcas distintivas, específicas de sua identidade. Elas falam dos modos de viver e de pensar compartilhados no momento da confecção do produto material ou artístico e faz parte do patrimônio cultural do grupo a que pertence (VIDAL e SILVA, 1995).

Ilustração 0 – A relação do indígena com a natureza


Da floresta, os indígenas coletam fibras e palhas vegetais para fazer cordas, redes, enfeites, peneiras, abanos e esteiras. Com a madeira que retiram da floresta, eles fazem casas, arcos e flechas, barcos e outros objetos. Com o barro das margens dos rios, fazem panelas, potes, cuias e brinquedos.




Panela de barro dos indígenas Tupi.



Canoa dos indígenas Tukano.



Cocar dos indígenas Kayapó.



Colar dos indígenas Pataxó.

Você conhece algum desses objetos? Quais?

As imagens não estão representadas em proporção.


Fonte: (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 202).

A continuação do texto, direciona-se em escrever sobre o uso da terra pelos indígenas e a prática da caça, como mostra a Ilustração 4.

Ilustração 4 - A relação do indígena com a natureza - continuação

Para abrir espaço para suas roças, os indígenas fazem pequenas queimadas na floresta. Eles cultivam milho, mandioca, abóbora, feijão, amendoim, batata-doce e outros alimentos.


Na floresta os indígenas caçam caititu, macaco, anta, tatu, veado, cutia, paca, tamanduá e jabuti e aproveitam a carne desses animais.




Indígenas da Aldeia Yawalapiti, no estado do Mato Grosso, descascam mandioca. Foto de 2013.

1 De quais dos alimentos citados acima você gosta mais?


2 Sublinhe o nome dos animais das fotos abaixo que você conhece.



Caititu (cerca de 1 m).



Anta (cerca de 2 m).



Paca (cerca de 50 cm).

Os rios são muito importantes para muitos grupos indígenas, pois fornecem a água que eles bebem e usam para cozinhar e os peixes de que se alimentam. É também nos rios que muitos deles se banham.

Com o barro das margens dos rios, os indígenas fazem panelas, potes, cuias e brinquedos. Os rios também servem de vias para atravessar a floresta.

Como são utilizados os rios no lugar onde você mora?

CAPÍTULO 3 203

Fonte: (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 203).

Na primeira imagem da página, aparecem indígenas da Aldeia Yawalapiti, novamente do Mato Grosso. O cuidado que precisa haver com esta imagem, é que pela primeira vez no livro, aparecem indígenas com “roupas”. Para muitos, é sinônimo de que deixaram de ser índios. Então, a atenção do professor deverá ser dirigida para o fenômeno da aculturação, explicando aos seus alunos, que só porque usam roupas, não deixaram de ser índios. Para Freire (2002), tratar desta maneira, é abrir espaços para a interculturalidade, e nesta perspectiva esclarece o seu conceito:

É justamente o resultado da relação entre culturas, da troca que se dá entre elas. Tudo aquilo que o homem produz em qualquer cultura e em qualquer parte do mundo – no campo da arte, da técnica, da ciência – tudo o que ele produz de belo merece ser usufruído por outro homem de qualquer parte do planeta. (FREIRE, 2002, p. 13).

Os exercícios expostos na página propõem uma aproximação da realidade do aluno, ao perguntar qual o alimento que mais gosta e como são utilizados os rios que passam no local em que mora.

Prosseguindo na página 204, em um parágrafo, os autores sinalizam para a variedade linguística presente entre os povos indígenas, bem como o extermínio de muitas delas, como mostra a ilustração 5.


Ilustração 5 – Diversidade linguística dos indígenas

Os indígenas falam línguas próprias. A mais conhecida das línguas indígenas é o tupi, mas existem muitas outras. Algumas estão desaparecendo em razão do contato com os não indígenas. Muitos povos, além da própria língua, falam também português.

1 Com os colegas e o professor, leia a letra dessa canção. Se souber, cante.

Tu tu tu tupi

[...]
 Todo mundo tem
 um pouco de índio
 dentro de si
 dentro de si
 Todo mundo fala
 língua de índio
 tupi-guarani
 tupi-guarani
 [...]
 Jabuticaba Caju Maracujá
 Pipoca Mandioca Abacaxi
 é tudo tupi
 tupi-guarani
 Tamanduá Urubu Jaburu
 Jararaca Jiboia
 Tatu



Tu Tu Tu
 é tudo tupi
 tupi-guarani
 Arara Tucano Araponga Piranha
 Perereca Sagui Jabuti Jacaré
 Jacaré Jacaré
 quem sabe o que é que é?
 [...]

Tu tu tu tupi, de Hélio Ziskind. In: *Meu pé meu querido pé*. São Paulo: MCD, 1997.

2 Anote o nome de duas frutas e de dois animais, citados nessa canção, que você conhece.

204 UNIDADE 4

Fonte: (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 204).

A explicação dada ao desaparecimento foi pelo contato com os não indígenas. Esta observação entra em contradição com a parte introdutória do capítulo, onde mostra que todos são iguais, sendo indígenas ou não. O cerne da problemática envolve então uma elucidação mais consistente sobre a história dos povos indígenas, tarefa esta, que o capítulo não cumpriu.

Projeto Buriti: Uma análise de textos e imagens no 3º ano.



No livro didático Projeto Buriti para a terceira série, a autora distribuí os conteúdos a serem estudados em nove unidades temáticas. Estas unidades são subdivididas em 30 temas, sendo que apenas na unidade 4, com o título de “Tempo de se alimentar”, é que nos dois primeiros temas, refere-se a temática indígena, de maneira sucinta, sobre a alimentação desses povos.

O livro contém 124 páginas, dedicadas somente ao ensino de história, o que traz certo desapontamento quando se observa que, de nove unidades presentes, apenas três páginas falam superficialmente sobre a temática indígena. Neste sentido, destacamos que a obra selecionada, é veiculada nas oito escolas municipais de cidade de Pontalina/Goiás, o que nos leva a perceber que o conhecimento transmitido sobre povos não favorece, de forma mais elucidativa, a construção da identidade, da cidadania e do respeito pelas diferenças. Rodrigues já em 2005 denunciava que o tratamento da temática indígena se resumia a duas ou três páginas do livro, sendo exposta como simples aporte de um conteúdo mais abrangente, como ilustrativas, que permite a exposição de forma generalizada destes grupos.

Assim, partindo para a análise do livro Projeto Buriti, no tema 1 “A alimentação dos povos indígenas”, depreendido da unidade 4, traz num primeiro momento, um pequeno texto que fala da chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, descrevendo que estes encontraram diversos povos indígenas, com hábitos alimentares próprios. O texto segue descrevendo que os povos do litoral se alimentavam de peixes, frutos, palmito, sal - que eram retirados da natureza - e de milho, mandioca e feijão - que eram plantados por eles. Já os povos do interior viviam da caça e da coleta de frutos e sementes como araçá, goiaba, caju, pinhão, açaí e castanha. Os grupos que viviam perto dos rios, praticavam a pesca. Na continuidade, há outro tópico do tema, que descreve a forma como se preparava o alimento: seja cozinhando em um buraco no chão, seja colocando num pote ou nas folhas de palmeira. Junto a este texto que toma toda uma página do livro, há duas pequenas imagens (Ilustrações 6 e 7), ao lado do texto, com um peixe sendo preparado nas folhas de palmeira e outra expondo palmitos na brasa, preparados pelo povo indígena Guarani-Moyá, do distrito de Parelheiros, município de São Paulo.



Ilustração 6 - Indígena preparando peixe



Indígena do povo Barasana prepara peixe jaraquê em folhas de palmeira na Aldeia Rouxinol, no município de Manaus, estado do Amazonas, 2010.

Fonte: (VASCONCELOS, 2014, p. 48).

Ilustração 7 - Preparação de palmito por indígenas



Palmitos na brasa preparados pelo povo indígena Guarani Mbyá, no distrito de Parelheiros, município de São Paulo, estado de São Paulo, 2009.

Fonte: (VASCONCELOS, 2014, p. 48).

Observamos que o texto proposto trata o tema da alimentação dentro do passado dos grupos indígenas, sem descrever o que tem ocorrido hoje, nos aldeamentos espalhados pelo Brasil. Ao tratar do tema no tempo passado, o texto expõe sobre os indígenas, após a chegada dos portugueses e os caracteriza como povos do litoral e povos do interior, como observa Lemos (2005) classificando-os de forma genérica e sem identidade étnica.

Na página posterior ao texto, há uma série de atividades relacionadas (Ilustração 8), que expõe novamente o indígena de forma genérica, sem caracterizar os distintos hábitos alimentares que faz parte da cultura das diversas nações. Porém aqui é importante destacar que a mandioca é um dos alimentos que representa 80 a 85% da ração alimentar da maioria dos grupos indígenas amazônicos (Ribeiro, 1996).









Ilustração 8 - Atividades sobre alimentação

ATIVIDADES

Compreender

1 Como os indígenas obtinham seus alimentos? Escreva o número de acordo com a legenda.

1 Alimento coletado diretamente da natureza.
 2 Alimento obtido por meio do cultivo.

<input type="checkbox"/> Feijão 	<input type="checkbox"/> Araçá 	<input type="checkbox"/> Peixe 	<input type="checkbox"/> Milho 
<input type="checkbox"/> Goiaba 	<input type="checkbox"/> Buriti 	<input type="checkbox"/> Mandioca 	<input type="checkbox"/> Caju 

2 Quais dos alimentos consumidos pelos indígenas fazem parte da sua alimentação?

3 Alguma das técnicas usadas pelos indígenas para preparar alimentos é parecida com o modo como sua família costuma cozinhar? Se sim, qual?

49

Fonte: (VASCONCELOS, 2014, p. 49).

No tema 2, da unidade 4 a música indígena, ganha espaço em poucas linhas, dentro do tema intitulado “A música de diferentes povos” (Ilustração 9). Isto exige que o professor traga mais informações sobre o universo musical das nações indígenas, que é, por sua vez, bastante rico.



Ilustração 8 - Diversidade musical entre os povos

TEMA 2 A música de diferentes povos

A música indígena
 Na cultura indígena, a música serve como meio de comunicação com deuses e antepassados. A música e a dança também são como preces em agradecimento à natureza, por fornecer o que os indígenas precisam.
 Os instrumentos mais utilizados são flauta, zunidor e chocalho.

A música europeia
 Os portugueses trouxeram ao Brasil instrumentos como violão, viola, piano e flauta transversal.
 Há mais de 180 anos, chegaram ao Brasil músicas e danças europeias, como mazurca, polca e valsa. Elas se caracterizavam por um **compasso** parecido e por movimentos de dança graciosos, executados por um casal.

A música africana
 A música africana chegou ao Brasil com os africanos, que começaram a ser trazidos como escravos pelos portugueses há cerca de 470 anos. Os africanos tocavam músicas marcadas por batucadas e dançavam com movimentos agitados.
 O lundu foi trazido da África no século XVIII. Ele era dançado com sapateados e movimentos de quadril. Os instrumentos básicos para tocar lundu eram atabaque, agogô, marimba, pandeiro, triângulo e cuíca.

Glossário
Compasso: divisão do tempo na música.

Flautas dos povos indígenas Tukurina, Kaxinawá, Nambikwara, Tucano e Gavião.
 Zunidor do povo Mehinaku.
 Atabaque.
 Marimba.

62

Fonte: (VASCONCELOS, 2014, p. 62).

O texto expõe, comparativamente, a música dos três grupos que compõe a matriz étnica brasileira. Há uma descrição genérica sobre a música dos três, sendo que a respeito da música indígena, está caracterizado que há uma relação entre esta e a religiosidade.

Barros (2006) descreve que a música indígena é, fundamentalmente, um fenômeno social, coletivizado tanto na sua produção como na sua escuta. Na música indígena todos participam simultaneamente como produtores e fruidores da música, sem existir as noções de “artista” e de “público”, de “palco” e de “plateia” e nem tampouco a ideia de “espetáculo”. A música indígena integra-se quase sempre a um evento coletivo ou a uma função social importante para toda a comunidade – como uma festa, um canto de trabalho, uma incitação à guerra, um ritual de passagem, um encantamento, um exercício de memória coletiva e uma dramatização mitológica.

Nas atividades propostas para o tema, está disposto um texto de Daniel Munduruku, que explana sucintamente sobre o instrumento musical denominado “chocalho” (Ilustração 9).

Ilustração 9 - Atividades sobre chocalho indígena

ATIVIDADES

Compreender

1 Leia o texto sobre a utilização do chocalho pelos indígenas.

Pode ser feito de **cabaça** recheada de sementes, paus, ossos, pedrinhas... Pode ser amarrado ou preso ao corpo [...]. Os movimentos do corpo fazem-no soar. Quando está separado do corpo, o tocador o faz soar com as mãos. Nesse caso ele possui um cabo.

Daniel Munduruku. *Coisas de índio*. São Paulo: Callis, 2000. p. 58.

Chocalho do povo Mehinaku.

a) Que materiais os indígenas usam para preencher o chocalho?
 b) Quais são as duas maneiras de usar o chocalho?
 c) Que tipo de chocalho aparece na imagem?

Glossário

Cabaça: fruto que tem uma casca muito dura.

Vamos fazer

2 Vamos construir um chocalho com sucata. Siga as instruções.

Materiais	Como fazer
<ul style="list-style-type: none"> Dois recipientes. Exemplos: copo plástico, garrafa pequena de iogurte, pote pequeno de sorvete etc. Material para preencher o chocalho: pedrinhas, cereais ou sementes. Fita adesiva grande. Tesoura com pontas arredondadas. Cola. Papéis coloridos cortados de revistas e de encartes de jornal. 	<ol style="list-style-type: none"> Lave os recipientes e deixe-os secar bem. Preencha um dos recipientes com o material que você escolheu, deixando-o quase cheio. Peça a um adulto que junte os dois recipientes e cole-os com a fita adesiva. Cole os papéis coloridos nos recipientes para enfeitá-los. Pronto! Agora é só movimentar o chocalho para produzir sons.

63

Fonte: (VASCONCELOS, 2014, p. 63).

Embora as atividades propostas estejam vinculadas ao tema relacionado à música indígena, o autor do pequeno texto exposto para a atividade, foi totalmente excluído da explanação. Compreendemos que Daniel Munduruku deveria também ser objeto de investigação desta atividade, uma vez que o próprio Guia Didático ressalta a importância da pesquisa, no ensino de história.

Daniel Munduruku nasceu na Aldeia Maracanã, no Pará, é índio e escritor e se dedica a escrever livros para jovens e crianças que transmitam, sem estereótipos, a realidade do indígena brasileiro. Compreender a vida deste escritor que é mestre pela Universidade de São Paulo, é levar a criança a ter a percepção do indígena na atualidade e não daquele que é reforçado nos manuais, no qual tudo é belo e harmonioso, eles vivem nas florestas, são felizes e conservam a sua própria cultura.



Considerações finais

Com a análise destes dois livros vimos, que a questão indígena é pouco trabalhada, no tempo presente. A maioria das imagens vinculadas, sinalizam para um indígena que vive em harmonia. Os textos, não mostram a história desses povos, o desaparecimento de muitas de suas línguas e a luta pela demarcação de terras que já dizimou milhares de povos indígenas. O que percebemos, é a cristalização da imagem desses povos, como “bons selvagens” e o abandono do ensino de suas culturas e seus variados enfrentamentos pela vida.

Desde modo, tanto os textos como as imagens veiculados nos dois livros analisados reduzem a temática indígena a três ou quatro páginas de estudo; não apresentam a perspectiva do estudo das nações indígenas onde a criança reside - o que dificulta e distancia o entendimento da temática; representa o índio com caráter impessoal, destribalizado, genérico, focado no passado e como ator coadjuvante da história do Brasil.

O caminho para a construção de uma consciência histórica e cidadã e da alteridade apresenta-se mais longo que imaginávamos, uma vez que as imagens e os textos analisados, pouco falam sobre a realidade desses povos, permanecendo um discurso simplório e destituído da riqueza que se apresenta na diversidade dos mesmos.

Referências

- BARROS, José D' Assunção. *Música indígena brasileira – filtragens e apropriações históricas*. Proj. História, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br//index.php/revph/article/viewFile/2422/1512>. Acesso em: 10/12 2016.
- FREIRE, J. R. B. *Evento regional. Cinco ideias equivocadas sobre o índio*. Curso de extensão de gestores de cultura dos municípios do Rio de Janeiro, organizado pelo Departamento Cultural. Rio de Janeiro (RJ). 2002. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
- LEMOS, César de Miranda. Os Índios Invisíveis: O ensino de História sem etnicidade. In: *IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História - Anais*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.
- NOSELLA, Maria de Lourdes C. D. *As Belas Mentiras: A ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez&Moraes, 1979.
- RIBEIRO, Darcy. *Os Índios e a Civilização*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.



RODRIGUES, Isabel Cristina. A Temática Indígena nos Livros de História do Brasil para o Ensino Fundamental. In: NETO, José Miguel Arias (Org). *Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História*. Londrina, AtritoArt, 2005.

ROSA, Mayara Silvério Batista. *As representações dos indígenas no livro didático de história do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) do ensino público de Campo Grande/MS*. 2012, 160 p. Dissertação (Mestrado) em Educação – Universidade Católica Dom Bosco.

SIMIELLI, M; NIGRO, R; CHARLIER, A. *Descobrir o Mundo*. São Paulo: IPEB, 2015.

VASCONCELOS, L. *Projeto Buriti*. São Paulo: Moderna, 2014.

VIDAL, L. B. SILVA, A. L. O sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e culturamaterial. En: A. L Silva; L. D. Grupioni (Coords). *A temática Indígena na Escola* (pp.369-402). Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995. Disponível em:

http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Ara_cy.pdf. Acesso em 18/12/2016.



História indígena e ensino superior: balanço e desafios

Profa. Dra. Soraia Sales Dornelles

Departamento de História

Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

As atribuições do ensino superior não foram definidas pela Lei 11.645/2008 que tornou obrigatórios o ensino de história e cultura indígena no ensino básico de todo o Brasil. O objetivo desta reflexão é apresentar um balanço sobre como os cursos de História nas Universidades Públicas têm incorporado a temática da história indígena. Cursos específicos, diluída em disciplinas já existentes nos currículos, projetos de extensão universitária, contratação de profissionais especialistas, ampliação de vagas e ações afirmativas voltadas para estudantes de origem indígena são algumas das possibilidades por ora identificadas.

PALAVRAS-CHAVE: História Indígena. Lei 11.645/2008. Ensino

O objetivo desta reflexão é apresentar um balanço geral e preliminar sobre como os cursos de História nas Universidades Públicas têm incorporado a temática da história das populações indígenas. Foram analisados os currículos de 18 cursos de Licenciatura em História apontados na tabela apresentada como anexo ao texto. Os critérios de seleção foram tratar-se de instituições públicas com representatividade de todas as regiões políticas do país, priorizando as localizadas em capitais. Alguns cursos não foram incorporados devido a dificuldade em acessar os planos curriculares ou ementas de disciplinas. Dos dezoito cursos observados, sete possuem em seu currículo obrigatório disciplinas voltadas especificamente para a temática indígena, aproximadamente 39% do total. Outras cinco disponibilizam cursos optativos regularmente que somados à modalidade obrigatória elevam o índice para 66,6%. Esses dados quantitativos demonstram um crescimento considerável quanto ao compromisso na incorporação da história das populações indígenas na formação dos futuros profissionais na área de História. Outras informações nos ajudam a compreender melhor esses dados. Primeiramente, é preciso observar que os cursos têm passado por reformas curriculares nos últimos anos, alguns dos quais ainda em processo. Nesse sentido, demandas pela transformação



curricular que visam atender a requisitos legais, fruto de ampla movimentação e lutas de grupos sociais – caso dos povos indígenas, movimento negro, organizações feministas – têm sido cada vez mais presentes.

Esse quadro certamente relaciona-se com o aumento considerável de formação de especialistas em História Indígena, principalmente após a década de 1990, assim, em consonância com um movimento historiográfico, a “nova história Indígena”. Resumidamente, pode-se dizer que esse grupo de pesquisadores produziu um conjunto de trabalhos que coloram as populações indígenas no centro das narrativas históricas, por meio de enfoques teórico-metodológicos interdisciplinares, dando destaque a atuação desses indivíduos enquanto sujeitos ativos nos processos experienciados no passado (DORNELLES&MELO, 2016). A produção crescente de trabalhos de mestrado e doutorado nesse campo possibilitou uma revolução, no sentido de que é hoje inegável questionar a importância das populações indígenas na formação da sociedade colonial, nacional e contemporânea brasileira. Assim, as universidades podem contar com especialistas em História Indígena em seus quadros. Esses profissionais possuem competências tanto para atuar nas referidas disciplinas específicas quanto naquelas mais gerais sobre história do Brasil e da América, com o diferencial – para não dizer vantagem – de que podem colocar as discussões referentes a história dos povos indígenas entrelaçadas com os temas que ocupam o currículo há mais tempo. Entretanto, tão pouco a existência de disciplinas específicas nos currículo garantem que a temática seja tratada de forma a cumprir as tarefas impostas pela lei, pois a abrangência da temática em termos cronológicos, a apresentação mínima das especificidades dos povos indígenas, questões relativas à legislação para citar algumas possibilidades de abordagem, geram uma sobrecarga à disciplina (WITTMAN, 2016b, p.8).

Desde antes de 2008 se discutia se o oferecimento de cursos específicos consistia na melhor forma de reparar os silêncios sobre a atuação de indígenas na História do país. Para aqueles que entendem que o melhor seria que os resultados das pesquisas fossem incorporados aos conteúdos dos cursos de História do Brasil e da América, a separação do conteúdo significaria mais uma forma de exclusão das populações indígenas daqueles que seriam temas considerados “mais importantes” e, por isso mesmo, priorizados. Para refletir sobre esse ponto, elenquei os cursos de *História da América Portuguesa* (também oferecidos sob o título de *História do Brasil Colonial* e *História do Brasil I*) como objeto de reflexão.¹ Entre as razões

¹ Essa observação se baseia em pesquisas feitas pela autora em cursos de História da América Portuguesa cujas ementas e planos de cursos foram disponibilizados *on line* pelos Departamentos e por colegas em caráter particular.



para tanto está o fato de ser esse período aquele com maior volume estudos produzidos por pesquisadores especialistas em História Indígena. Podemos afirmar, sem dúvidas, que houve incorporação das problemáticas concernentes aos povos indígenas em boa parte dos programas. Discussões sobre o governo dos índios, as diferenças nas políticas da coroa para povos considerados aliados ou inimigos; a escravidão regular e ilegal dos indígenas (ou *negros da terra*, como eram chamados), bem como sua relação com a escravidão de povos africanos na formação de uma sociedade escravista; a formação e o cotidiano dos aldeamentos e missões são exemplos das temáticas abordadas. Entretanto, num sentido bibliográfico, a incorporação ainda é tímida, representada basicamente pela leitura e discussão dos fundamentais *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo* (1994), de John Manuel Monteiro, *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro* (2003), de Maria Regina Celestino de Almeida e da indicação nas bibliografias gerais de *História dos Índios no Brasil* (1992), organizado pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha.² Ainda que de importância central, esses trabalhos não dão conta da amplitude e diversidade de temas e problemas que precisam ser tratados, visto a extensa e qualificada bibliografia produzida nas últimas décadas.³ Para exemplificar, penso no caso das Políticas Pombalinas, tema presente em todos os programas, porém, sua relação central com as populações indígenas não aparece representada nas indicações bibliográficas. Somente para iniciar uma discussão sobre os problemas que isso acarreta, destaco que abordar o contexto de criação, vigência e legado de tais políticas, com destaque aos índios, tem a potencialidade de discutir o universo colonial fora do eixo litorâneo (para não dizer Atlântico), através da incorporação de territórios e povos (indígenas) na região amazônica e dos campos ao Sul. Colabora também para inverter sentidos de importância em tal universo, já que o Diretório dos Índios foi concebido e criado pensando o contexto do Estado do Grão-Pará e Maranhão e dali estendido para o Estado do Brasil, no

A coleta se deu entre março de 2017 e maio de 2018, tendo sido analisados programas datados desde 2010 até o presente.

² Essa observação toma os programas em suas generalidades. Alguns aprofundam mais que outros as questões relativas às populações indígenas. Se considerarmos o tema da escravização de indígenas, muitos cursos sugerem como obrigatória a leitura de importantes trabalhos, já considerados *clássicos*, sobre o assunto, mas que não possuem a agência histórica das populações indígenas como seus centros, é o caso de *Segredos internos* e *O trato dos viventes*, respectivamente de autoria de Stuart Schwartz e Luís Felipe de Alencastro.

³ Para uma visão geral da produção brasileira consultar: DORNELLES&MELO. “Sobrevoadando histórias: sobre índios e historiadores no Brasil e nos Estados Unidos”. *Anos 90* (UFRGS. Imprensa), v. 22, 2015, p. 173-208; Para uma reflexão sobre o impacto das mudanças historiográficas mais recentes ver: ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. “A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 37, n. 75, 2017, pp. 17-38.



sentido de pensar a História Indígena também como um canal para a “descentralização da produção acadêmica sobre a história do país” (CHAMBOULEYRON, 2016, p.214).

Embora a inclusão curricular em quase 70% dos cursos da amostra seja animadora, ainda existe uma grande distância com relação ao que tem sido feito quanto a disponibilização de disciplinas sobre História da África, História Afro-brasileira e História da escravidão. Todas os cursos analisados possuem História da África como disciplina obrigatória. É fato que o reconhecimento legal da importância e necessidade desses temas serem abordados nas salas de aula, principalmente nas aulas de história, tenha vindo com alguma antecedência. A promulgação da Lei 10.639 em 2003 apresentava-se como conquista da sociedade sobre a matéria, decorrente de um longo processo de lutas encabeçadas pelo movimento negro. Tão importante quanto a Lei, foi a criação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* com o fim de nortear a implementação dos dispositivos legais (DORNELLES, et al, 2013, p.225-226). Embora reconhecessem sua importância, as comunidades indígenas e sua organização em movimentos consideraram insatisfatória a Lei que, uma vez mais, os excluía. Assim, dois meses após a aprovação da Lei 10.639/2003, foi apresentado um projeto de alteração pela deputada estadual do PT/SP, Marisângela Duarte, que foi aprovado somente cinco anos depois. Assim, a Lei 11.645/2008 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, modificada anteriormente pela Lei 10.639 de 2003, promovendo a obrigatoriedade do estudo da cultura e história africana e afro-brasileira e também do *estudo da cultura e história dos povos indígenas*. Além do lapso temporal de cinco anos, por si só cheio de sentidos sobre a existência de hierarquias mesmo entre setores minoritários, a fragilidade da norma colocou-se também na demora para a formulação de diretrizes regulatórias que indicassem caminhos para sua aplicação prática, tal qual ocorrera com a Lei de 2003. Essas só tiveram seu parecer homologado pelo Ministério da Educação em abril de 2016, aguardando ainda a finalização do processo para tornar-se uma Resolução de fato.⁴ As decisões e soluções ficam sujeitas ao interesse e condições de cada escola e professor de acessar materiais atualizados e coerentes com a necessidade de (re)conhecer a participação indígena na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política. Ainda em 2010, John Monteiro indicava que a lei dependia de “uma mudança curricular na formação dos professores

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10/06/2018.



e nos cursos de graduação em história” (DORNELLES, et al, 2013, p. 226). Àquele tempo, segundo pesquisa por ele elaborada, somente dois cursos haviam realizado concursos para contratação de professores para cursos específicos em temática indígena: a Universidade Estadual de Ferreira de Santana (UEFS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2013, p. 227).

Prova da importância da contratação desses especialistas são os resultados expressos na ampliação de espaços para construir e dialogar sobre a história das populações indígenas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão universitária. Nessa última modalidade, muitas instituições de ensino superior têm oferecido cursos em temática indígena que visam subsidiar a aplicação da Lei. O público alvo é constituído de acadêmicos de cursos de licenciatura (com especial destaque aos cursos de história, letras e artes), diretores de escolas e a formação continuada de professores da educação básica. Cursos presenciais, analisados em conjunto, se caracterizam por congregar professores de formação múltipla, mas também membros de entidades do governo, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Ministério Público Federal, e ainda entidades como o Conselho Indigenista Missionário (Cimi). Alguns incluem também membros de comunidades indígenas e suas lideranças e intelectuais. Também como característica geral destes projetos observamos o horizonte da diminuição da distância entre as comunidades indígenas e o restante da população com vistas a superar os preconceitos imperantes sobre os últimos. É o caso do curso oferecido em 2015 pela UFGD, *História e Cultura Indígena*⁵, no município de Dourados que concentra uma das maiores populações indígenas do país, num dos estados com maiores índices de violência contra indígenas. Mais recentemente, em 2017, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) realizou em parceria com o Cimi a segunda edição do curso *Histórias e Culturas Indígenas*. Nas palavras de seu coordenador: “Os povos originários são sujeitos históricos das transformações e devem inspirar os processos contemporâneos para uma sociedade do Bem Viver”⁶, e com isso também nos alertam sobre como o estudo sobre a temática indígena se volta tanto para o passado quanto para o futuro.

Entre as iniciativas também está a empreendida pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O curso *História dos Índios no Brasil* tratou-se de um projeto de extensão gratuito na modalidade Educação a Distância (EaD) – Plataforma Moodle –, de abrangência

⁵ <http://histcult2015.blogspot.com.br/>

⁶ <http://fnee.org/2017/05/05/cimi-e-unila-promovem-segunda-edicao-do-curso-de-extensao-em-historias-e-culturas-indigenas/>



nacional e realizado em três edições (WITTMAN, 2016, p. 288). Ao analisar a experiência, a professora e pesquisadora especialista em história indígena, coordenadora do curso, indica a necessidade de inserir “mais materiais produzidos pelos próprios indígenas” (2016, p.299). Ela também relata que o curso apontou o quão problemática é a abordagem da temática pelos livros didáticos utilizados nas redes de ensino que guardam grande distância ao que propõe a Lei.

Para além da iniciativa catarinense, a modalidade EaD tem sido amplamente utilizada também por universidades particulares e cursos de Pós-graduação (Latu Sensu). Muitas delas, claramente, tratam a obrigatoriedade instituída pela lei como uma oportunidade mercadológica. Ao observar as propostas, como o curso *História e cultura indígena e afro-brasileira* da paulista Alamérica Faculdade (abaixo)⁷, observamos que não são especificados os conteúdos, formas de abordagem e nem o nível de formação dos profissionais que atuarão tanto na produção de materiais quanto na monitoria dos cursos.

Grade

NÚCLEO COMUM

- Metodologia de Pesquisa Científica
- Introdução a Educação a Distância
- Ética Profissional
- Planejamento e Desenvolvimento de Carreira

NÚCLEO ESPECÍFICO

- Cultura Indígena Brasileira
- Cultura Afro-Brasileira
- História do Negro no Brasil
- Patrimônio e Ação Educativa
- TCC

Amparo Legal

*Ofertado na modalidade de extensão universitária com vistas à obtenção de certificado de pós-graduação por convalidação de competência de acordo com:

- Resolução nº 1, de 08 de junho de 2007 alterada pela Resolução nº 5, de 25 de setembro de 2008: Art. 1
- Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015: Art. 1º
- Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 alterada pela Portaria Normativa nº 23, de 01 de Dezembro de 2010: Art. 45
- Nota Técnica nº 388/2013 republicada em 10 de abril de 2015.

Não só os cursos de História têm promovido espaços para estudo de história e cultura das populações indígenas na forma de extensão. Em 2017, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), através do Museu de Arqueologia e Etnologia ofereceu o curso de extensão *Lugares das Memórias contadas: indígenas, território, museus, objetos e musealização*, ministrado por um professor no curso de Museologia da USP⁸. No mesmo ano, a Universidade Federal Fluminense (UFF), por exemplo, o Programa de Línguas Estrangeiras Modernas (Prolem) vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do Instituto de Letras da UFF, ofertou pela primeira vez cursos de Guarani Mbyá e Yorubá com duração de quatro semestres

⁷ <https://faculdadealfa.edu.br/pos-graduacao/historia-e-cultura-indigena-e-afro-brasileira/>

Acesso em 27/05/2018. <https://www.graduarte.com.br/pos-graduacao/educacao/historia-e-cultura-indigena-e-afro-brasileira/detalhes>

⁸ <http://www.ufpr.br/portalfpr/noticias/mae-ufpr-oferece-curso-de-extensao-sobre-a-relacao-entre-povos-indigenas-e-museus/>



e ministradas por professores falantes nativos dos idiomas. A proposta visava reduzir as desigualdades étnicas e raciais presentes no ensino superior, orientada pela LDB e sua complementação pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 como parte do projeto *Encontro de Saberes*.⁹ Ainda em curso, está o curso *Estética Indígena: abordagens teóricas e práticas*, promovido pelo Curso de Artes Visuais do Departamento de Arte da Universidade Federal do Maranhão.

Por fim, mas não menos importante, podemos compreender a ampliação de vagas e ações afirmativas voltadas para estudantes de origem indígena como forma de garantir a efetivação da Lei 11.645/08. Filha do mesmo contexto, a Lei 12.711/2012, mais conhecida como lei de cotas, apresenta-se também como resultado da enorme pressão sobre Estado brasileiro para por em prática ações afirmativas visando o combate a histórica exclusão, desigualdade social, econômica e política sofrida por indígenas e afrodescendentes através da democratização de acesso ao ensino superior. Essa presença nas universidades é em si uma medida pedagógica que possibilita que durante sua formação profissional, professores de história partilhem espaços, conhecimentos, problemas e questionamentos com membros das sociedades indígenas. Entretanto, como apontou o intelectual indígena Gersem Baniwa, as Universidades devem implantar medidas que visem enfrentar “práticas de discriminação, racismo e humilhação de que eles são constantemente vítimas” nesses espaços (Baniwa, 2013). Além disso, sua atuação nas universidades é uma forma para que os próprios indígenas falem sobre sua história e cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, Luis Filipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. “A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 37, n. 75, 2017, pp. 17-38.

_____. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

_____. *Metamorfozes Indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

⁹ <http://www.uff.br/?q=noticias/11-08-2017/culturas-indigena-e-africana-sao-destaque-em-novos-cursos-do-prolem> Acesso em 27/05/2018.



BANIWA, Gersem dos Santos. *O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. “A Lei de Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade”. *Revista Forum*, n. 119, 19/09/2013, <https://www.revistaforum.com.br/ok-a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/> Acesso em 07/05/2018.

BRASIL, Lei n. 11.645, de 10 de mar. de 2008. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Brasília, DF, março 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 26 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591- pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10/06/2018.

CHAMBOULEYRON, Rafael. “Território e ocupação na Amazônia joanina (1707-1750): percursos historiográficos do século XXI”. *Revista Maracanan*, n.15, jul/dez 2016, pp.214-220.

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

DORNELLES, Soraia Sales; MELO, Karina Moreira Ribeiro da Silva e. “Sobrevoando histórias: sobre índios e historiadores no Brasil e nos Estados Unidos”. *Anos 90* (UFRGS. Impresso) , v. 22, p. 173-208, 2015.

DORNELLES, Soraia Sales; MEDEIROS, Juliana Schneider; MELO, Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo. “Subsídios para a aplicação da Lei 11.645: povos indígenas na história do Brasil”. IN: GASPAROTTO, A.; FRAGA, H.J. de; BERGAMASCHI, M. A. (org.). *Ensino de História no CONESUL – Patrimônio cultural, territórios e fronteiras*. Porto Alegre: Evangraf/UNIPAMPA Jaguarão, 2003, pp. 221-239.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.



SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

WITTMAN, Luisa Tombini; SOUZA, Fábio Feltrin de. (Org.). *Protagonismo indígena na história*. 1ed. Tubarão; Chapecó: Copiart; UFFS, 2016, v. 4.

WITTMAN, L. T.; SOUZA, D. P. ; REIS, R. F. “A temática indígena nas universidades públicas catarinenses: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de História”. In: *XVI Encontro Estadual de História da Anpuh-SC: história e movimentos sociais*, 2016, Chapecó. *Anais do XVI Encontro Estadual de História da Anpuh-SC: história e movimentos sociais*, 2016. v. 1. p. 1-12.



ANEXO I

	Disciplina Obrigatória	Disciplina Optativa	Disciplina Optativa oferecida em outro Departamento	Área abordada em Cursos Obrigatórios*	Laboratório/Grupo de Pesquisa	Curso/Atividade e de Extensão Universitária**	Reserva de Vagas alunos indígenas** *
UFRG	História Indígena América	na América	Coletivos Ameríndios e quilombolas, política e educação (Antropologia) Povos Indígenas, Educação e escola (Pedagogia)	Pré-História Brasileira da América Pré-colombiana			
UFSC	História Indígena				LABHIN – Laboratório de História Indígena		
UDESC	História Indígena			Pré-História Geral e do Brasil	GEI	História dos Índios no Brasil	
USP	História Indígena Colonial O Ensino de História e a questão indígena			História da América hispânica	Centro de Estudos Andinos		



UNICAMP		Trabalho livre e escravo no período Imperial
UFRJ	O indígena americano Trabalho Indígena na América	A ocupação e o desenvolvimento do centro-oeste da América Pré-história da América
UFF	História dos Índios na América História dos Índios no Brasil	História das culturas pré-colombianas
UFPE		
UFRPE	História e Cultura Indígena Estudo das Relações Étnico-raciais	
UFRN	História Indígena no Brasil	Pré-história Brasileira História, etnohistória e construções identitárias



UFMA	História Indígena e do Indigenismo	Indígenas na História do Maranhão - IHMA	Projeto “Estéticas indígenas: abordagens teóricas e práticas”. Curso Artes Visuais (2018)
UFG	História e Cultura Indígena	História Indígena e História Ambiental: Interculturalidad e crítica e decolonialidade	Laboratório de História Indígena
UFMS	História Indígena Educação das relações étnico-raciais	HINDIA – História Indígena e da Escravidão Africana na Amazônia	HINDIA – História Indígena e do Indigenismo na Amazônia
UFAM	História Indígena e do Indigenismo	HINDIA – História Indígena e do Indigenismo na Amazônia	
UFPA	História Indígena e do Indigenismo		



UFAC

Hist. Am.
História África
His. e cultura
Afro-brasileira

UFRR

UNB

Sociedades
Indígenas

* A temática indígena aparece indicada na ementa e/ou bibliografia básica de cursos do currículo obrigatório. Exemplo: História do Brasil, História da América, História da Amazônia e ainda de histórias regionais.

** Esse campo da tabela está em construção. Incluí aqui somente os projetos que pude estudar com mais atenção.

*** Esse campo da tabela está em construção.



História e Cultura dos Povos Indígenas na Formação de Professores em Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe - 10 Anos da Lei 11.645/08

Tathiana Santos Soares¹

Orientadora: Marizete Lucini²

Resumo: Esta pesquisa objetivou compreender como ocorre a formação inicial de professores em Pedagogia para o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus de São Cristóvão. De natureza qualitativa, a investigação teve como referência os pressupostos da fenomenologia-hermenêutica. A pesquisa é do tipo Estudo de Caso, por debruçar-se especificamente na análise do curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, Campus de São Cristóvão. Os instrumentos de pesquisa incidiram pela análise documental, aplicação de questionário e entrevista. Na perspectiva da interculturalidade, investigamos aspectos do processo inicial de formação dos pedagogos e refletimos sobre a presença de formação para o Ensino de História e Cultura dos Povos Indígena na educação básica, tendo em vista a obrigatoriedade legal estabelecida pela Lei 11.645/2008. Os resultados apontam para a necessidade da Universidade Federal de Sergipe considerar a História e Cultura dos Povos Indígenas como campo de conhecimento importante e necessário na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas; Formação Inicial de Professores em Pedagogia; Lei 11.645/2008.

Este texto resulta de um estudo realizado no Mestrado em Educação, com o objetivo de compreender como ocorre a formação inicial de professores em Pedagogia para o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus de São Cristóvão.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do grupo de pesquisa GPEHI, liderado pela Professora Doutora Marizete Lucini. E-mail: tathysoares_83@hotmail.com.

² Professora Associada I na Universidade Federal de Sergipe. Licenciada em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC (1993), mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (1999) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2007). Atua no departamento de Educação, no Núcleo de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Sergipe e no mestrado no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História UFRJ/UFS. No âmbito da pesquisa atua principalmente nos seguintes temas: ensino de história; educação do campo, pedagogia do Movimento Sem Terra, Educação das Relações étnico-raciais, Identidade, Memória, Interculturalidade. É líder do Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade e participa do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades na UFS. Presidente da Associação Brasileira de Ensino de História – ABEH.



A inquietação emergiu de alguns questionamentos referente a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, associado ao processo de formação do curso de Licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, onde não é abordado a temática de forma relevante. Ao observarmos o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, campus de São Cristóvão, constata-se que durante a realização do curso, somente ao final do mesmo é que os alunos entram em contato com a temática da educação escolar indígena, mais especificamente na disciplina de Educação do Campo³.

Ao considerar que os Licenciados em Pedagogia trabalharão com os conteúdos relativos à História e Cultura Indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como prevê a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, nos surpreendeu que ao final do curso os acadêmicos apresentam um desconhecimento relativo à história e à cultura indígena que lhes possibilite ultrapassar o campo da informação.

Dessa forma a Lei 11.645/08, que modifica a Lei 10.639/03 no artigo 26-A, torna obrigatório o estudo de história e cultura-africana e indígena no estabelecimento público e privado em todos os níveis de ensino, no que se refere aos conteúdos programáticos. Conforme o descrito nessa legislação:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.” (BRASIL, 2008.).

A Lei 11.645/2008, completou dez anos de obrigatoriedade para a Educação Básica. Criada a partir das reivindicações dos povos indígenas, a lei deveria contribuir para reverter a dívida histórica que a sociedade brasileira tem com os povos indígenas. Contudo, incluir a temática nos currículos escolares tem se revelado um processo ainda lento pelas resistências presentes no cenário escolar e na sociedade.

Para que isso ocorra, discussões que incidam sobre o reconhecimento da diversidade, da história e da cultura dos povos indígenas são necessárias, o que exige que a aplicabilidade da lei 11.645/2008 seja sempre retomada e reivindicada como direito. Uma das dificuldades

³ O curso de Pedagogia surgiu no ano de 1968, mesmo com as transformações históricas que o curso de pedagogia passou nesses 47 anos a última reformulação do curso ocorreu no ano de 2008, isto é no ano da lei 11.645/08.



encontrada para a aplicabilidade da lei “é que após a sua publicação, nenhuma outra medida oficial foi tomada pelo governo federal no sentido de colocá-la em prática” (MEDEIROS, MELO, DORNELLES, 2013, p.226).

Como procedimento metodológico propomos uma pesquisa de abordagem qualitativa em educação. A metodologia que orientou a pesquisa é a fenomenologia-hermenêutica, pois a natureza fenomenológica, põe em relevo as percepções dos sujeitos e, sobretudo, salienta o significado que os fenômenos têm para as pessoas. (TRIVIÑOS, 2008, p. 97). O tipo de pesquisa da nossa investigação foi o estudo de caso. Considerando que essa pesquisa pretendeu analisar um curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Sergipe.

No trabalho de campo utilizamos questionários, observações, entrevista com roteiro pré-estabelecido e aberto, objetivando identificar os conhecimentos sobre História e Cultura indígena apreendidos pelos acadêmicos concludentes do curso de Pedagogia com gravação de voz para registro e posterior transcrição das mesmas. Também procederemos por uma análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e dos Planos de Ensino que, teoricamente, contemplam as disciplinas e conteúdos sobre a História e Cultura Indígenas.

Portanto, nos cabe indagar, se os conhecimentos apreendidos na formação do professor dos anos iniciais possibilitam que os “formados” desenvolvam um arcabouço de saberes sobre a História e Cultura dos Povos Indígena que lhes instrumentalize a compreender um campo de conhecimento que pode estar para além da informação, e se situa também no âmbito da experiência. Outrossim, relacionam-se a esta questão as seguintes problemáticas: Quais são os saberes sobre a História e Culturas dos Povos Indígena que os estudantes de Pedagogia anunciam como conhecimentos sobre a temática apreendidos no curso? Como esses saberes são anunciados e mobilizados na proposta pedagógica do curso de Pedagogia, na perspectiva dos alunos?

1 - BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE:

Durante a década de 1920 e 1930, houve uma preocupação com a formação de professores no Brasil, período da Revolução de 1930, onde o poder político do Brasil estava nas mãos do Estado e da Igreja. Não era diferente em Sergipe, mas o curso de Pedagogia só tardiamente teve sua criação, no ano de 1968, período marcado pela Ditadura Militar. Assim, para Sobral (2009), a década de 1920 e 1930, os pedagogos eram vistos como:



Os pedagogos eram, no sentido metafórico dos antigos iluministas, ou dos otimistas pedagógicos da década de 1920, ou ainda, dos ditos pioneiros da educação da década de 1930, os primeiros profissionais do nível superior na área da educação a apresentarem nos espaços educacionais sergipanos, ações que davam sentidos contrários ao ensino verbalístico e memorialístico dominantes (SOBRAL, 2009, p.15).

É justamente nesse período que ocorrem algumas mudanças no cenário de formação de professores, inclusive em Sergipe. Até esse período a formação de professores era oferecida pela Escola Normal de nível secundário. Com as necessidades da época, a Escola Normal “não estava dando conta”, pois no ano de 1950 ainda não havia sido criado nenhum curso superior, e “tornou-se indispensável à criação de uma faculdade que formasse professores para atuar na área do magistério sergipano” (OLIVEIRA, 2017, p.17).

Diante da necessidade de criação do ensino superior em Sergipe, foi firmado um acordo entre o Estado, a Faculdade foi fundada no ano de 1950 e denominada Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe.

No final da década de 1960, as faculdades isoladas do Estado de Sergipe se corporificavam na Universidade Federal de Sergipe, marcando decisivamente uma nova etapa intelectual sergipana. Assim, somente no ano de 1968 foi instalado o Curso de Pedagogia, criado pela Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe. Ainda no mesmo ano, o curso juntou-se à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Isso ocorreu principalmente pelas dificuldades financeiras pelas quais passava a Faculdade Católica de Filosofia Sergipe. Em 1969, ocorre a desvinculação entre a Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe e a UFS, transformado em departamento, por conta da política na UFS, vigente até os dias atuais.

No mesmo ano, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe (FACED) em meados do segundo semestre, foram realizadas inúmeras discussões acerca do andamento do Curso de Pedagogia, evidenciando-se a preocupação dos professores. As discussões que ocorreram em muitas reuniões tinham a finalidade de “definir as disciplinas que seriam ministradas, a carga horária, a bibliografia, os assuntos a serem trabalhados, as datas das avaliações e a disposição de professores” (OLIVEIRA, 2017, p.52), isto é, a discussão pautada no currículo do curso.

Nesse segundo ano de implantação do curso de Pedagogia na FACED (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe) ocorreu sua primeira reforma. Período em que o curso passava a atender a demanda do mercado, assumindo aspectos de uma visão tecnicista que perpassou o momento histórico. Assim, com a Reforma Universitária de 1968, as faculdades passaram a ficar responsáveis pela formação do(a) pedagogo(a) e pela oferta de disciplinas para as licenciaturas.



Com o início da década de 1980 com momentos de grandes manifestações dos movimentos sociais em defesa da formação de professores, momentos de debates acerca do curso de Pedagogia, em seminários e encontros pautados com o objetivo dos processos de reformulações sobre o mesmo, pós-ditadura militar. “Os anos de 1980 foram férteis e o movimento dos educadores em defesa da escola pública e da reforma universitária ganhou forças, ampliando as lutas para além da escola” (JESUS, 2009, p.33).

Assim, no ano de 1992 o Departamento de Educação da UFS apresentou o Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia. “A Reformulação do Curso de Pedagogia tem construído como debate, estudos e proposta de redimensionamento da Formação do Educador e da função social da Educação, especificamente da Escola” (Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia/UFS/SE, 1992, p.08). Assim, no dia 13 de agosto de 1992 o Departamento de Educação, junto ao Colegiado do Curso de Pedagogia dá entrada a um processo de nº 23113.0065541 com a proposta de Reformulação do curso.

Quase dezesseis anos após a primeira Reformulação do curso de Pedagogia da UFS, com novas e antigas discussões, diante de mudanças em direção a uma nova reformulação, e necessária diante da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Resolução DCN/CP nº 01/2006), outra reformulação é proposta. Em 2007, foi realizada a Reformulação do curso de Pedagogia de Resolução de nº 25/2008/CONEPE, onde foi aprovado o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura que vigora até hoje.

Para entendermos o atual currículo de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, foi necessário entender o contexto histórico que envolve o curso. Isso possibilitou entender as reformulações pelas quais o curso foi se modificando e se adequando a uma realidade social.

2 - SOBRE A PESQUISA

Em relação à pesquisa documental, inicialmente realizou-se uma análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFS, que é a base da organização do trabalho pedagógico. Para podermos entender a matriz curricular do curso, acessamos o PPP do ano de 1992 e o de 2008. Posteriormente, foram analisados os planos de ensino das disciplinas que compõe a matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFS. Para selecionar as disciplinas passíveis de análise, realizamos a leitura das ementas de todas as disciplinas e selecionamos aquelas que contemplavam, ou que apresentassem potencialidade para contemplar, o Ensino da História e Culturas dos Povos Indígenas.



Dessa forma, as disciplinas selecionadas foram: Antropologia na Educação, Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação do Campo, Teoria do Currículo e Seminário de Estudos I e II. Em seguida foi necessário um levantamento dos períodos em que essas disciplinas foram ofertadas no espaço temporal de 2013 a 2017.

Observa-se que somente a disciplina obrigatória Educação do Campo contempla a temática indígena na ementa. Contudo, o fato de não estar explicitada a temática da História e Cultura dos Povos indígenas, não significa que esse tema não seja contemplado. Dessa forma, foi necessário realizar a análise dos planos de ensino, para que pudéssemos saber quais as disciplinas do período 2013 a 2016 que trabalharam com o ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas.

Procedemos pela aplicação de um questionário e de entrevistas semiestruturadas com alunos do último período do Curso, cujo ingresso ocorreu em 2013, aqui iremos nos deter somente as informações coletadas no questionário. Foram respondidos trinta questionários. Dos trinta questionários, foram selecionados quatorze estudantes.

Ao apresentarmos os sujeitos da pesquisa, elegemos algumas categorias que nos possibilitaram identificar quem são esses sujeitos. Categorias que podem nos auxiliar a interpretar os olhares desses sujeitos sobre a formação para o ensino de História e Cultura indígena. Categorias que indicam o lugar social ocupado pelos sujeitos, como idade, sexo, cor autodeclarada, estado civil, filhos, trabalho, turno e tema da monografia.

Observa-se, na sistematização dos dados coletados através do questionário, na parte relativa ao perfil dos sujeitos que, dos quatorze entrevistados, apenas dois sujeitos são do sexo masculino. A faixa etária dos sujeitos entrevistados varia entre 22 a 37 anos. Quatro dos sujeitos têm filhos e cinco são casados. Dos quatorze, oito trabalham e os demais somente estudam ou estão envolvidos com pesquisas, e em sua maioria estudam no turno da noite. Ao perguntarmos pela cor dos sujeitos, objetivamos conhecer como os sujeitos se autodeclaravam. Dessa forma, dos quatorze sujeitos, seis sujeitos se autodeclararam pretos, totalizando aproximadamente 43%; cinco se autodeclararam pardos, totalizando 36%, dois se autodeclararam brancos, totalizando 14% e amarela um sujeito, 7% aproximadamente.

Ao perguntarmos no questionário o tema da monografia, intencionamos identificar se a temática da História e cultura dos povos indígenas se configura como uma preocupação ou interesse dos estudantes. Nenhum dos sujeitos trabalham as temáticas indígenas ou étnica raciais. Observamos no site do SIGAA, que estão disponibilizadas 149 monografias,



apresentadas entre os anos de 2010 a 2016, em sessão pública no Departamento de Educação. Dessas, somente uma trata da questão indígena⁴, outras duas trabalharam a Educação do Campo e três trabalharam as questões étnico-raciais. “De certa forma, os estudantes, ao elaborarem as monografias, estão trazendo as marcas desse currículo impressas por esses sujeitos professores formadores de professores e pelas disciplinas que foram cursadas durante a formação” (MASSENA, MONTEIRO, 2011, p.17). Ainda segunda as autoras, a construção dessas monografias tem influência direta com as relações de poder da organização da estrutura das disciplinas na matriz curricular do curso.

3 - CONHECIMENTOS SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS: A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS

No questionários na questão que trata do conhecimento da Lei 11.645/08, dos quatorze questionários selecionados, cinco dizem saber do que trata da Lei 11.645/08, totalizando 35,7% dos sujeitos, os demais não sabem ou não lembram do que se trata. O desconhecimento da lei apontado nos questionários chega a 65,2%. Isso nos indica que esses sujeitos não têm conhecimento sobre a lei que obriga o ensino da história e cultura dos povos indígenas, em todas as modalidades de ensino.

No que refere-se o que pensam os sujeitos sobre a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura indígena prevista na Lei 11.645/08. Os sujeitos expressam a importância da temática em cursos de formação de professores, mesmo que muitos deles **indiquem não conhecer a lei. Contudo, quando indicamos aos sujeitos do que tratava a legislação, os mesmos compreendem a** importância de conhecer a lei e seu conteúdo no curso de Pedagogia.

Pelos dados coletados durante esta pesquisa, foi possível perceber que ainda existe um longo caminho para que a lei n. 11.645/2008 seja efetivamente colocada em prática nos cursos de licenciaturas da UFS. São contabilizados pequenos avanços, mesmo reconhecendo os esforços feitos pelos professores do departamento de Educação. “Cabe questionar, contudo, a qualidade do desenvolvimento desse trabalho, considerando que as formações iniciais [...] se provaram insuficientes para percepção e entendimento sobre a temática (BATISTA, ALVIM, 2016, p. 950)”.

Os dados coletados evidenciam a carência da temática no curso de Pedagogia da UFS, isto é, a ausência significativa do conteúdo de História e Cultura dos povos indígenas na

4 A única monografia das 149 que estão disponível no sistema, somente a de minha autoria trata das questões indígenas. Intitulada “A cosmologia indígena na literatura de Daniel Munduruku na obra Meu Vô Apolinário” no ano de 2014, apresentada no curso de Pedagogia da UFS.



formação dos alunos. Podemos perceber que muito falta para avançar e efetivar a inclusão da temática indígena mais aprofundada nos cursos de formação inicial de professores. Cabe incorporar esses conhecimentos para que esses futuros professores em sua prática docente possam colocar em prática a lei, porque a mesma possibilita que sujeitos silenciados ao longo da história sejam reconhecidos e no diálogo com outros grupos culturais, nos permitam compreender que nossa formação é intercultural. Como indica Bergamaschi, “Colocando na perspectiva do estudo da história e cultura dos povos indígenas, a lei interpela as sociedades não indígenas para a construção de um patrimônio de interculturalidade” (BERGAMASCHI, 2010, p.160).

Na esteira da Lei 11.645/2008, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, propõe que “Os conceitos antropológicos de diversidade, diferença, cultura, interculturalidade, identidade, etnocentrismo terão que ser trabalhados sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, constituindo-se em conceitos chave para a abordagem da temática indígena” (2015, p. 09).

Nesse sentido, convém pensar numa educação intercultural tanto na formação de professores como na Educação Básica, como espaço de diálogo em que diferentes saberes possam compor a formação dos sujeitos. A interculturalidade tem sido para os povos indígenas um dispositivo pedagógico para reivindicar uma educação que contemple todos os sujeitos com e em suas diferentes identidades. Assim “a educação intercultural deve ser para todos os grupos sociais e em todos os níveis do sistema educativo” (MATO, 2016, p.42).

A interculturalidade é uma interação recíproca entre culturas, trata de uma relação que favorece a convivência entre as pessoas, respeitando a diversidade sociocultural, do diálogo entre sujeitos de diferentes culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário o debate dessa temática dentro da universidade e nas licenciaturas, pois acreditamos que é “o caminho para o reconhecimento” das diferenças socioculturais existentes em nossa sociedade e da importância do Ensino Superior de gerar modelos educativos, projetos e práticas pedagógicas que possam satisfazer as necessidades básicas de educação do povo brasileiro, mesmo na fase de formação profissional (LIMA, 2015, p. 08).

É importante que nos cursos de licenciaturas possa haver debates para que os currículos de formação de professores sejam capazes de dar subsídios teóricos e práticos sobre o ensino da história e culturas dos povos indígenas na formação desses professores, e que não se limitem



somente em sua prática no “dia do índio”, como nos planejamentos escolares, que estão estruturados em datas comemorativas. Ainda não podemos esquecer,

que a escola é uma das instituições responsáveis pela veiculação de conceitos e informações equivocadas a respeito dos índios no Brasil. Ainda é comum que à maioria das escolas, principalmente na Educação Infantil, no 19 de abril, quando comemora-se o Dia do Índio, todos os anos vem se repetindo as mesmas práticas: enfeitam as crianças, pintam seus rostos, confeccionam penas de cartolina e as colocam na cabeça, vestem-nas com saiotos de papel geralmente verdes, e não faltam os gritos e os cenários com ocas e florestas! (SILVA, 2013, p. 03).

Não podemos somente responsabilizar a escola por perpetuar uma ideia engessada que a história do Brasil insiste em contar. A responsabilidade é de todos, desde a Educação Básica até a Universidade. Parece-nos que é necessário ampliar o debate nas instituições de ensino superior, para que os futuros professores, sejam aptos ao enfrentar a temática indígena em sala aula, como deixa claro a lei. Que se realizem eventos que contemplem o conhecimento dos povos indígenas. Que se crie um ambiente favorável ao estabelecimento de uma relação de troca, isto é, uma educação intercultural, que implante em cursos de Licenciaturas a obrigatoriedade da lei em seus currículos. Defendemos,

[...] uma Educação que favoreça a troca dos diversos conhecimentos, que venha contribuir para a construção de outro projeto de sociedade, fundamentado em princípios de justiça e igualdade social, e na erradicação dos preconceitos contra as diversidades étnico-raciais no país. Nesse sentido precisamos lançar um olhar para além das especificidades, perceber o quanto é importante que as sociedades plurais, como no caso do Brasil, conheçam as expressões socioculturais inerentes a essas, e assim possam respeitá-las (SILVA, SILVA, 2013, p. 04,05).

Considerando aqui o tema abordado, ressaltamos a importância de pensar um novo currículo para o curso de Pedagogia da UFS, que possa dar subsídios pedagógicos para a prática docente na educação básica.

Ao encerrarmos essa pesquisa, destaca-se a evidência de que há um distanciamento dos alunos de pedagogia em relação às temáticas que envolvem as questões étnicas raciais, tanto afro-brasileiras como indígenas. Distanciamento que se evidencia também nos temas selecionados para monografia.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Andressa Christiny do Carmo, ALVIM, Valeska Ribeiro. A percepção e aplicação da Lei 11.645/08 na perspectiva dos Egressos do Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal do Acre. **In: Anais do XXVI CONFAEB** - Boa Vista, 2016.

BERGAMASHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de História: a lei n° 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: Vera Lucia Maciel Barreto... [et al.] (Org.). **Ensino**



de história: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p. 151-166.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591- pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192. Acessado dia 10 dez. 2017.

_____. **Lei 11.645, de 10 de Março de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 04 ago. 2015.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Documento de implementação de Reforma Curricular.** Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. DED/UFS, 2007.

_____. **Projeto de reformulação do Curso de Pedagogia.** Departamento de Educação. São Cristóvão, 1992.

LIMA, Wellcherline Miranda, Lei nº 11.645/08 e Ensino Superior: uma análise na formação dos futuros docentes. In: **XXVII Simpósio Nacional de História**, Florianópolis – SC, 2015.

MASSENA, Elisa Prestes, MONTEIRO A. M. F. C. Marcas do currículo na formação do licenciando: uma análise a partir dos temas de trabalhos finais de curso da licenciatura em Química da UFRJ (1998-2008). In: **Química nova na Escola**, v. 33, n.1, p.10-18, 2011.

MATO, Daniel. Universidades e diversidade cultural e epistêmica na América Latina: experiências, conflitos e desafios. In: CANDAU, Vera Maria. Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: Letras. 2016, p. 38-63. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305434768_Universidades_e_diversidade_cultural_e_epistemica_na_America_Latina_experiencias_conflitos_e_desafios. Acessado: 10 dez. 2017.

MEDEIROS, Juliana Schneider. MELO, Karina Ribeiro da Silva e, DORNELLES, Soraia Sales. Subsídios para aplicação da Lei 11.645: povos indígenas na história do Brasil. In: GASPAROTTO, Alessandra [et al.] (Org.). **Ensino de História no Cone Sul: Patrimônio Cultura, Territórios e Fronteiras**, 2018, p. 221-239.



OLIVEIRA, Nayara Alves de. **A inserção de acadêmicos e licenciaturas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe no campo educacional Sergipano (1968-1978)**. 2017. 51-56 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, São Cristóvão, 2017.

SILVA, E., SILVA, M. P. As diversidades étnicas no Brasil: desafios as práticas escolares. In: Edson Silva; Maria da Penha da Silva. (Org.). **A Temática Indígena na Sala de Aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 1ªed.Recife/PE: EDUFPE, 2013, v. 01, p. 181-209.

SILVA, E. Dia do Índio: a folclorização da temática indígena na escola. In: **Construir Notícias**, v. 72, p. 35-41, 2013.

SOARES, Tathiana Santos. **A cosmologia indígena na literatura de Daniel Munduruku na obra Meu Vô Apolinário**. 2014, 69 p. Monografia – Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SOBRAL, Maria Neide. 40 anos do Curso de Pedagogia: Parabéns!!! In: FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; SOBRAL, Maria Neide (org.). **História e memória: Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2009, p.13-16.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

JESUS. Sônia Meire Santos Azevedo. Reformulação do Curso de Pedagogia nos anos de 1980 a 1990. In: FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; SOBRAL, Maria Neide (org.). **História e memória: Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2009, p. 30-40.

GRD 12. Aprender História no Século XXI: Desafios dos saberes de diferentes fontes no ensino de História – jogos, quadrinhos, canções e séries.

Coordenadores:

Edilson Aparecido Chaves (IFPR – Curitiba)

Lucas Victor Silva (UFRPE)

Nilton Mullet Pereira (UFRGS)

Rafael Reinaldo Freitas (UNEMAT/GPEDUH/UFMT)



STONE AGE¹ – UMA ABORDAGEM DIDÁTICA POSSÍVEL APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA

Bruno Barros da Silva²

Wesley Anderson de Carvalho Barbosa³

Jogando com a história

A utilização dos jogos como campo de pesquisa no ensino de história é uma área em amplo crescimento. Dos jogos de tabuleiro e de cartas e suas diversas mecânicas, por vezes, interdisciplinares, à interpretação de papéis dos RPG's⁴, as possibilidades didáticas levantadas pela introdução de um senso artístico aplicado ao ensino são inúmeras (GIACOMONI, PEREIRA, 2013, p. 12). Em cada um desses tipos de jogos se vê um espaço ilustrativo que pode ser utilizado como referência para imaginação, além de variadas mecânicas e temáticas já por si só já rendem uma boa conversa.

Neste sentido, a sala de aula também é lugar de experimentação de jogos e do próprio brincar desde que haja um planejamento pervalto para a atividade, pois, de acordo com Tânia Ramos Fortuna,

a sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas - ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender - e psicológicas - contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo - na moldura do desempenho das funções sociais - preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença (FORTUNA, 2000).

Porém, ainda de acordo com Fortuna, é necessário trilhar um longo caminho para que de fato a educação possa romper de modo cada vez mais abrangente as barreiras do tradicionalismo

¹ Stone Age é um jogo desenvolvido por Michael Tummelholfer, publicado pela Hans im Glück Verlags-GmbH e lançado no Brasil pela Devir Livraria Ltda. Consiste em um jogo de gerenciamento de recursos ambientado na Idade da Pedra, retratando o desenvolvimento da agricultura, a formação de assentamentos humanos e o surgimento do comércio das primeiras civilizações.

² Licenciado em História pela UFRPE, especialista em História e Humanidades pela UEM-PR, professor da Rede Pública Estadual de Pernambuco, supervisor do PIBID História na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA – UFPE). Contato: professorbrunobarros@hotmail.com

³ Discente do curso de Licenciatura Plena em História pela UFRPE e bolsista do PIBID-UFRPE História na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins. Contato: wesley.herewolf@gmail.com

⁴ RPG é a sigla para “Role Playing Game”, literalmente “Jogo de Interpretação”. É um jogo em que os jogadores assumem papéis de personagens e criam narrativas de maneira colaborativa, como um teatro improvisado usando a imaginação na proposição de cenas e falas.



metodológico, pois,

se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de "proteger os alunos" ou alegando que "estragam". Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o "canto" dos brinquedos ou o "dia do brinquedo" - e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que os alunos estão ali para "aprender, não para brincar". O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle. Só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que estes momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo. Às vezes, a supressão do recreio se estende à hora da merenda, e mesmo que esta não seja, a priori, uma atividade lúdica, representa um momento prazeroso diferenciado das tarefas tipicamente escolares, onde um rasgo de espontaneidade é possível (FORTUNA, 2000).

Consequentemente, esse tipo de abordagem pode proporcionar o rompimento de uma perspectiva didática puramente conteudista para a vivência prática do currículo por parte do aluno como agente histórico, pois, ao sair do simples lugar de fiel receptor do conhecimento e se colocar na condição de partícipe do processo de ensino/aprendizagem ele pode aprender na prática o que Paulo Freire afirmou quando disse que “educar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2004, p. 47). Essa experiência também corrobora com o que o pesquisador Ivor Goodson considera como “a passagem de uma aprendizagem primária e de um currículo prescritivo para uma aprendizagem terciária e um currículo narrativo” (GOODSON, 2007, p. 251), assim como, o que Elizabeth Macedo defende por “currículo como prática”, principalmente, por romper com a dominação puramente conteudista do “currículo como fato” (MACEDO, 2006, p. 102).

Para tanto, os jogos podem apresentar alternativas a um dos desafios mais complexos da atividade docente, que é a busca do interesse do aluno nos conteúdos propostos. A conciliação de uma mecânica de jogo com alto potencial para uma satisfação momentânea advinda da competitividade e senso de gratificação instantânea promovida pelo ambiente das atividades lúdicas, quase sempre evocam sentimentos não apenas de mero interesse nos temas, mas até permite reflexões inesperadas. Além disso, como frisado por Meinerz,

compreendemos o jogo como prática cultural que pressupõe a interação social, e exploramos essa temática a partir do reconhecimento do potencial presente na apropriação do lúdico em experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na escola, justamente pela capacidade de criar vínculos entre os pares (jovens estudantes), dos pares com os mestres (adultos professores) e de ambos com os saberes e fazeres que circulam dentro e fora da sala de aula (MEINERZ, 2013, p. 103).



Em um exemplo rápido, em uma partida do jogo *Time Line*, um jogo constituído de cartas com datas de eventos históricos, descobertas científicas, invenções e obras literárias que precisam ser colocadas em ordem cronológica (SILVA, C.R.V. ; SILVA, L. V., 2016). Muitos estudantes sentiram-se intimidados de competirem com um discente graduando em história⁵ em virtude do “senso comum” de estar jogando com alguém supostamente mais conhecedor da ciência. O fato de o jogo trabalhar com eventos de caráter mais próximo às curiosidades do que o conhecimento histórico “tradicional” resultou em vários desdobramentos inesperados, como o fato do graduando perder algumas partidas. Este tipo de desdobramento é bem vindo ao percebermos que o processo de aprendizado nos confronta com nossos próprios preconceitos sobre o domínio do conhecimento. Todavia, vale ressaltar que a grande maioria dos jogos não são pensados com o objetivo de serem didatizados e por isso mesmo necessitam da intervenção do professor para serem trabalhados nessa perspectiva, sobretudo, diante da limitação de tempo que perpassa o ensino de história em toda a educação básica cuja carga horária geralmente não excede duas horas aulas por semana na maioria das escolas.

Diante disso, é possível considerar que a riqueza de conceitos a serem explorados garantem que as experiências lúdicas sejam compensadoras tanto para o professor quanto para os estudantes, não apenas por uma aceitação mais aberta e informal que esta proposta proporciona, mas porque nos jogos, os conceitos a serem trabalhados são praticamente vividos no momento que as suas origens são apresentadas no jogo trabalhado (GIACOMONI, PEREIRA, 2013). O fato é que os jogos, com suas limitações, oferecem a capacidade de promover interesse para campos de pesquisa conceitual. Os alunos têm nos jogos oportunidades de construir conhecimentos outros, além de familiarizarem-se com diversos temas e abordagens.

Porém, é necessário enfatizar também que como a maioria dos jogos em geral são produções artísticas e comerciais, se percebe neles alguns casos de replicações de senso comum além da presença de anacronismos. No entanto, é perceptível que os jogos possuem um foco comercial definido o que, às vezes, os impede de abarcar em todas as temáticas possíveis aos períodos históricos que lhe são referência, o que realmente já seria muita presunção! Contudo, não parece justo condená-los pelas suas limitações, mas sim buscar trabalhá-los também através destes pontos intrigantes e até mesmo desafiadores. Aliás, essas aparentes ausências são

⁵ Relato informal do primeiro encontro da oficina de Jogos e Ensino de História coordenada pelo professor Bruno Barros realizada no dia 6 de setembro de 2017, na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins em Camaragibe-PE com participação de estudantes do PIBID e do Prof. Dr. Lucas Victor.



oportunidades para o professor inserir discussões posteriores e iniciar um processo de desconstrução conceitual acerca dos fatos históricos.

A partir de agora, tendo como referência a Pré-História, partimos do uso do jogo Stone Age desenvolvido por Michael Tummelholfer, publicado pela Hans in Glück Verlags-GmbH na Alemanha e trazido aqui no Brasil pela editora Devir, serão apresentadas algumas possibilidades pedagógicas para utilizá-lo em sala de aula.

Stone Age – Uma proposta para a resignificação conceitual acerca da Pré-História

Cada Era apresenta um desafio específico. A Idade da Pedra se caracterizou pelo desenvolvimento da agricultura, pela manipulação de alguns recursos e a construção de cabanas simples. Com o surgimento do comércio, têm início também a expansão demográfica, os assentamentos e o desenvolvimento das civilizações. Além disso, certas habilidades tradicionais, como a destreza nas caçadas, são apreciadas e exigidas, mesmo que sejam apenas para assegurar o crescimento da população (TUMMELHOLFER, 2008, p. 4).

A proposta de Stone Age é a alocação de trabalhadores ou personagens (representados por peças com formato humanoide) para a produção e gerenciamento de recursos. O jogo explora ainda a divisão de tarefas diversas além de permitir o crescimento das tribos que são representadas pelas fichas nas pilhas de *Construção* de cada jogador. O desenvolvimento de tecnologias, por sua vez, é representado pelas *Cartas de Civilização* paralelamente à subsistência humana através da agricultura o que poderá permitir, inclusive, um aumento subsequente dos personagens, melhorando assim a captação de recursos. A divisão de tarefas é feita em turnos, tendo uma fase de distribuição de peças, revezada por cada jogador, em que as atividades serão escolhidas para diferentes locais (os *Campos de Caça* para obtenção de comida, a *Floresta* para extração de madeira, o *Poço de Argila* para extração de argila, a *Pedreira* para extração de pedras e o *Rio* para a extração de ouro), e uma fase de resolução em que cada jogador realiza a volta das peças para suas aldeias não antes de fazer uma jogada de extração, através do lançamento de dados (o número de dados sempre será igual ao número de peças alocadas no recurso) sendo o resultado do dado dividido de acordo com o tipo de recurso escolhido (2 para *Comida*, 3 para *Madeira*, 4 para *Argila*, 5 para *Pedra* e 6 para *Ouro*) e o resultado final será a quantidade de recurso extraída (TUMMELHOLFER, 2008, p. 6). Estes, podem ser utilizados na construção de cabanas nas tribos de cada jogador bem como na aquisição de tecnologias que servem para obtenção dos pontos de vitória que são contados no fim do jogo, o que ocorre a partir dos seguintes aspectos:



Se não houver Cartas de Civilização suficientes para preencher todas as lacunas no tabuleiro no começo de uma nova rodada. Neste caso o jogo termina imediatamente, sem que a nova rodada comece e passa-se para a pontuação final. Se pelo menos uma das pilhas de Construção estiver vazia. Neste caso, encerre a rodada em andamento (incluindo a alimentação das tribos) e prossiga para a pontuação final (TUMMELHOLFER, 2008, p. 8).

A contagem de pontos obedece a uma extensa linha de regras. As Cartas de Civilização com cores associadas, bem como o número de personagens utilizados em determinadas tarefas além das fichas de construções.

Michael Tummelholfer é o pseudônimo de *Bernd Brunnhofer*, ex-professor de sociologia na Universidade Técnica de Munique, de onde se emancipou em 1984. Desde então, tem se dedicado a criação de jogos, quase sempre com fundo histórico e sociológico. Além de *Stone Age*, foi editor do jogo *Carcassonne*⁶, cuja temática é a formação dos agrupamentos e cidades durante o feudalismo europeu representado por uma cidade francesa homônima ao jogo.

No *Stone Age*, é notável como a mecânica do jogo flerta com diferentes conceitos, conseguindo dialogar com abordagens bastante diversificadas sobre o período referido, neste caso a Idade da Pedra. Muito embora, “uma das maiores dificuldades em tratar do período compreendido como Pré-história [seja] a necessidade de abstração para entender conceitos e práticas muito distantes da realidade atual dos alunos” (SILVA, 2015). Todavia, ele possui uma percepção aparentemente mais sociológica do que histórica do momento referenciado, o que é compreensível pelo local de fala do próprio autor que, por sua vez, não demonstra nenhum receio em realizar uma operação anacrônica como a suposta existência da escrita e a valorização do ouro nesse período (a partir do jogo). Mas, que pouco afeta a possibilidade de didatização dele desde que o docente em questão esteja atento a essas relações. Vale ressaltar ainda que a mecânica do jogo com o seu sistema de pontuação permite diversas abordagens interdisciplinares como amplas proposições matemáticas extrapolando assim o seu caráter histórico e sociológico.

Explorando os conceitos presentes no jogo *Stone Age*

Relações de Trabalho: em *Stone Age*, funções específicas são definidas para os personagens, cujas peças são alocadas nos pontos de extração em cada rodada para angariar

⁶ *Carcassonne* é um jogo desenvolvido por Klaus-Jürgen Wrede, em que cada uma das peças representa um pedaço de uma cidade que leva o mesmo nome no sul da França. Em cada jogada, uma nova peça é colocada, formando trechos diferentes da cidade. Marcadores podem ser colocados nessas áreas, cada um com uma função diferente para as áreas, permanecendo nos lugares até o final do jogo. Pontuações são feitas através da presença de marcadores em partes específicas dos trechos. Disponível em: <<https://www.ludopedia.com.br/jogo/carcassonne>>. Acesso em 21/09/2017 às 20h12.



recursos. Através da coleta de madeira, argila, pedra e ouro, estes são usados na realização de permutas diversas, aquisição de tecnologias, sustento da população e construção de cabanas das tribos representadas pelas fichas de *Construção*. Neste sentido, o jogo mostra a necessidade de divisão do trabalho na formação dos primeiros agrupamentos humanos.

Produção de Ferramentas: de modo simples, a produção de ferramentas acelera o processo de extração de recursos. Limitando a obtenção das mesmas a um jogador por rodada, as ferramentas facilitam a jogadas de recursos permitindo acrescentar maior valor a elas através do acréscimo proporcional à quantidade de ferramentas de um determinado jogador ao número obtido pela sorte nos dados na fase de resolução para a extração de recursos.

Agricultura: a produção de alimentos é trabalhada no jogo de maneira simples, como sendo uma atividade realizada por um único jogador por rodada através do aumento de nível na produção de alimento, gerando desconto na fase de resolução, momento em que em a subsistência dos aldeões é cobrada através do pagamento de fichas de alimento. No começo do jogo, essa produção é importante demais para ser ignorada, ainda que remediada em partes pela caça e coleta o que enaltece a característica de subsistência da época. Principalmente, porque é fato que os jogadores que administrarem melhor a agricultura poderão ter desempenho superior aos demais justamente por serem capazes de sustentar uma população cada vez maior até completar o número de dez trabalhadores. Para tanto, nessa circunstância, é possível inferir que o aprimoramento da agricultura leva ao abandono consecutivo da caça e coleta, visto que a produção de alimentos passa a ser automática. Logo, a limitação de alocação na área de agricultura pode torná-la um polo de disputa entre os jogadores que desejam aumentar suas populações e assim realizar um remanejamento mais eficiente de seus aldeões. Sem dúvida, este é um dos pontos mais fortes do jogo, pois, o conceito de agricultura de subsistência é definitivamente preciso e substancial.

Caça e Coleta: vários recursos podem ser coletados no jogo, cada um deles tendo seu valor definido na rolagem de dados. Comida, madeira, argila, pedra e ouro constituem as bases da produtividade pré-histórica de Stone Age, mas, sem dúvida a sobrevivência dos aldeões está alicerçada na obtenção de alimento. Cada final de turno, após a fase de resolução, os jogadores precisam realizar uma prestação de contas em relação à sobrevivência de seus aldeões no quesito alimentação com o pagamento de uma moeda de “comida” ao “cofre” do jogo para cada um dos seus trabalhadores, porém, na ausência delas, o jogador também poderá custeá-la pagando ao tabuleiro central o equivalente a um recurso de sua escolha para cada trabalhador de sua aldeia, caso contrário, perderá dez pontos de vitória para cada rodada em que falhar com



a regra da alimentação. No começo do jogo, todos contam com 12 fichas de alimento para manter seus primeiro 5 aldeões e cada um deles consome uma ficha de alimento por rodada, o que exige a sua obtenção nos turnos subsequentes (TUMMELHOLFER, 2008, p. 2). Sem dúvida, comparada com outros recursos, alimentos são mais fáceis de obter e os campos de caça não são competitivos, permitindo uma quantidade livre de aldeões de cada jogador. Porém, com o passar das rodadas, investimentos nos campos de caça podem tornar-se menos importante, permitindo a colocação de aldeões em outros pontos de extração desde que o jogador consiga gerar avanços agrícolas através do tabuleiro central.

Relações Sociais: no tabuleiro ricamente ilustrado, em frente a uma cabana, existe o desenho de um rapaz que apoiado com o braço na parede da construção simples, dialoga com uma moça, cuja disposição da imagem indica interesse no interlocutor. Essa ilustração chama a atenção pela sua função, que se torna óbvia pela mecânica do jogo: aqui, uma vez por turno, um dado jogador pode alocar dois de seus aldeões, para que na fase de resolução, obtenha um terceiro aldeão! A função da sexualidade para a reprodução e o aumento populacional é abordada neste prédio que demonstra uma distinção de gêneros apenas no sentido de reproduzir semelhantes. O fato de cada peça ser assexuada cabe uma discussão sobre a igualdade dos papéis de homens e mulheres na Pré-História. Logo, em um momento em que as discussões sobre gênero precisam ser fortalecidas e estimuladas, este ponto do jogo pode levantar discussões bastante produtivas.

Formação Cultural: a presença de três aspectos nas cartas de Civilização merece uma discussão a parte. A Música é representada através de flautas como os instrumentos mais antigos representados na carta (OWEN, 2009). A Arte no jogo é representada por esculturas antigas, as famosas “Vênus Paleolíticas” (ROSSETI, 2016), o que permite o questionamento acerca da ausência da representação de pinturas rupestres. Ademais, o jogo representa ainda um terceiro elemento de civilização um tanto polêmico para o tempo referido: a Escrita. A ilustração de uma tábua de argila com escrita aparentemente cuneiforme permite ainda certa referência ao período das Civilizações Mesopotâmicas e nisso o jogo acaba criando um anacronismo de transição. Aqui cabe a mediação do professor para o entendimento do processo, visto que, o jogo coaduna com a origem dos conceitos de civilização, sem se ater a postulados meramente cronológicos.

Conclusão



Stone Age é um jogo único em sua proposta de introduzir conceitos fundamentais para a construção do conhecimento que vai muito além da temática referente à Pré-História possibilitando, inclusive, entendimento do processo de formação das primeiras sociedades. Em sua jogabilidade é possível encontrar, em cada decisão tomada pelos participantes, diversos conceitos importantes acerca dos seguintes aspectos: entendimento das relações de trabalho na Pré-história e noções sobre as técnicas de sobrevivência combinadas com o desenvolvimento populacional o que garante uma abordagem não apenas encenada, mas, próxima da realidade de entendimento do estudante. Em análises feitas a partir da utilização do jogo em sala de aula, foi possível ver nos educandos não apenas um aumento considerável do interesse no tema, mas também a capacidade de identificar elementos e produzir discussões tendo como fio condutor justamente a diversidade de decisões em cada um dos turnos.

Por fim, o jogo Stone Age apresenta uma síntese de elementos estratégicos, econômicos, políticos, sociais e culturais para formar um jogo com nuances de uma Antiguidade em ascensão na passagem dos eventos da Idade da Pedra. Ao colocar pontos de transição de uma época tão nublada da história humana, o jogo cria oportunidades para discussões tanto sobre o surgimento e a própria ressignificação conceitual acerca do período quanto no que concerne a formação do comércio e das atividades produtivas, além de dialogar com conteúdos típicos da Pré-história como caça e coleta, assim como, do próprio desenvolvimento da agricultura. Sem recorrer ao uso caricato do mítico “homem das cavernas”, Stone Age é inovador ao tentar trazer avanços para época que ilustra. Logo, é um jogo que sucinta o interesse de diversos públicos, sobretudo, por possuir, em sua mecânica de jogo, elementos funcionais e bem dinâmicos.

Trata-se de um jogo divertido e que consegue alcançar aquilo que ele se propõe até mesmo pelas suas supostas ausências conceituais, pois, elas podem claramente serem tratadas não como deficiências, mas, como oportunidades de problematização, desconstrução e ressignificação de conceitos associados à Pré-História suscitando uma discussão de natureza profunda e rica. No mais, Stone Age é uma excelente ferramenta – que qualquer professor que queira sair do lugar comum da monotonia e da rotinização com que o ensino de história é com frequência trabalhado em sala de aula – pode utilizar para possibilitar aos discentes um jeito diferente de entender uma época fundamental acerca da história da humanidade, mas, ainda repleta de enigmas, preconceitos e estereotipações.

Referências

ALBAINE, Marcela. **Ensino de História e Games**. Rio de Janeiro: Appris 2017. 125 p.



FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender**. In: GIACOMI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf 2013. 172 p.

_____. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, p. 147-164. Disponível em <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf> Acesso em 10/12/2016 às 0h02.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GIACOMI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf 2013. 172 p.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social**. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Política, Cultura e Poder**. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Jogar com História na Sala de Aula**. In: *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf 2013.

OWEN, James. **Bone Flute is Oldest Instrument, Study Says**. Disponível em <<http://news.nationalgeographic.com/news/2009/06/090624-bone-flute-oldest-instrument.html>>. Acesso em 16/10/2017 às 20h33.

ROSSETI, Victor. **As Deusas Vênus do Paleolítico**. Disponível em <<https://netnature.wordpress.com/2016/12/07/as-deusas-venus-do-paleolitico/>>. Acesso em 16/10/2017 às 20h38.

TUMMELHOLFER, Michael. **Stone Age, Idade da Pedra, o importante é o caminho**. São Paulo: Devir, 2008.

SILVA. Cláudio Rodrigo Vasconcelos. **Stone Age**. Disponível em: <<http://www.rpgnaescola.com.br/jogos-na-escola/resenhas-pedagogicas/stone-age/>> Acessado em 10/10/2017 às 01h11.



SILVA, C.R.V. ; SILVA, L. V. . **Sobre o uso de jogos de tabuleiro no ensino de história:** apontamentos sobre possibilidades educativas. In: MOLINA, A.H.; FERREIRA, C.A.L.. (Org.). *Entre Textos e Contextos: caminhos do Ensino de História*. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2016, v. , p. 481-493.



HISTÓRIAS E TEMPOS: ALGUMAS EXPERIMENTAÇÕES

PEREIRA, Celoi¹

FARINA, Cynthia²

Resumo

Esta pesquisa versa sobre os processos de formação em curso advindos de experimentações com o tempo, a partir de histórias que se contam com a disciplina de história. Além disso, pergunta como tal panorama reverbera nos modos como uma professora se relaciona com os conteúdos de sua especialidade. Para tanto, se vale de um campo de estudo bastante complexo, em função do emaranhado das turmas multisseriadas e das multi-disciplinas. E é justamente em meio a esse contexto que são favorecidas experimentações com o tempo, as quais passam a questionar os modos mais lineares de como essa docente de história se percebe.

Palavras-chaves: Tempo; História; Experiência; Cartografia.

A presente investigação questiona acerca das experimentações com o tempo e os modos como estas ressoam nas formas mais lineares de dar aula de uma professora de história³; além de fazê-la questionar as maneiras como percebe a história e os processos de formação que podem emergir em tal conjuntura. Para tanto, esta pesquisa quer dar expressão a experimentações com o tempo e com a história favorecidas em salas de aulas multisseriadas do Ensino fundamental II. Esclarecendo que o intuito não é focar nas experimentações existentes em função das salas serem multisseriadas, mas sim, mostrar que estes espaços são subterfúgios para que se possa perceber as escapadas possíveis do tempo da medida, do tempo que fixa pessoas e conteúdo, do tempo de Cronos. O que é desejável nestas experimentações é o interrompimento no fluxo do controle da professora sobre os conteúdos e as pessoas. Invoca-se, assim, o Aion, que é o tempo do acontecimento, para envolver histórias, discentes e professora em sua névoa, em sua fluidez e nos invita a romper o aprisionamento de Cronos.

¹ Atualmente é professora de História na Secretaria de Educação, Esporte e Cultura de Canguçu/RS. Mestre em Educação e Tecnologia e Especialista em Educação, ambas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do IFSul-Campus Pelotas; licenciada em História pela UFPel.

² Professora no Programa de Pós-graduação em Educação - Linha de pesquisa: Linguagens verbo-visuais e tecnologia - e na Pós-graduação em Linguagens Verbais, Visuais e suas Tecnologias do IFSul-Campus Pelotas, onde é professora titular. É doutora em *Ciencias de la Educación - Universidad* de Barcelona, com pós-doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, da PUC-RS.

³ Nesta pesquisa, não se aborda história com "H", desconexo das histórias que se pode contar com ela, apesar dela. Por isso, ao se referir as diferentes áreas do conhecimento, será utilizado letra minúscula, a fim de não as separar do que é científico ou não, mas de fazer com que essas áreas se interpenetrem umas com as outras, com estudantes e com professora.



Tais escapadas tem a ver com um modo que os alunos se relacionam com os conteúdos (quais sejam), não importando para que ano esteja sendo ministrada uma aula; se eles se interessam, se interagem, independente a que nível se destina o conteúdo. Ademais, a professora se utiliza de histórias que conta a partir de uma determinada ocorrência histórica, a fim de favorecer experiências com o tempo.

Se deparar com uma professora de história envolta com questões referentes ao tempo não é novidade, isso porque, o campo profissional desta docente reporta sobre os estudos do homem no tempo e espaço. Estudos estes que na educação e na história tradicional apresentam-se descolados das experiências daqueles que pesquisam, aprendem e lecionam história. Assim, esta investigação se vale não apenas dos conteúdos, das histórias, das experimentações, mas, principalmente, daquilo que repercute como produção de sentido pelos sujeitos que dela participam. Embora seja necessário estar ciente de que não há como saber da experiência do outro, ou seja, não há como saber aquilo que passou com os discentes, apenas é possível escrever da experiência da professora de história, que é quem escreve e favorece as experiências. Para este fim, vale-se do método da cartografia (DELEUZE, 2011) e do conceito de experiência (LARROSA, 2015).

Na agitação do cotidiano da vida contemporânea, em que a maioria de nós está aprisionado ao calendário e ao relógio, tendo quase tudo limitado à previsibilidade, viver uma experiência torna-se um desafio. Mais que isso, estamos demasiadamente ocupados em cumprir agendas para perceber aquilo que nos acontece. Deste modo, há que se favorecer escapadas desse dia a dia, o qual tem nos impedido de perceber o que nos acontece. Para mais, a experiência não incide na vida diária como algo que pode ser testado e reaplicado em um laboratório; a experiência, neste caso, seria como um acontecimento, como aquilo que nos passa, que nos acolhe ao acaso, não sendo antevista e planejada, muito pelo contrário, vem de surpresa. Sendo assim, a professora não controla as histórias e os estudantes, ela quer oportunizar experiências com o tempo, as quais acolhe a imprevisibilidade. E se indaga como estas ressoam nos modos como percebe a história e os processos de formação em curso.

Para o favorecimento de tais experiências e o afastamento de um modo tradicional de dar aulas de história e de pesquisar em educação, é escolhido o método da cartografia, o qual permite pesquisar a partir de um acompanhamento de processos e estende seus filamentos pelos mais diversos dispositivos para fazer rizoma com o tempo e com as histórias que conta. Nesse sentido, rizoma seria como um mapa com múltiplas entradas, as quais estão conectadas com aquilo que pode potencializar o cartógrafo ao contar e pesquisar, tornando-se fluido, sendo



capaz de grudar naquilo que movimenta e inquieta o cartógrafo. No entanto, esta fluidez suscita da professora uma atenção, uma escuta do que não sabe; convocando uma olhada com outras lentes, pois há que se olhar para aquilo que já conhece com olhos de novidade. A cartografia convoca o cartógrafo a romper com seus modos de produzir aulas, deixando de lado a previsibilidade do conteúdo e das reações dos estudantes. Solicita ao cartógrafo que se renda ao campo que se apresenta.

Há um favorecimento de experiências com o tempo através do método da cartografia, no qual permite que objeto e pesquisador fiquem interpenetrados, na medida em que em algum momento não se saberá o que é um e o que é o outro; numa implicação sobre o entendimento com o tempo. Deste modo, o passado não existe, a não ser como antigo presente, que é o único tempo que existe em estados de coisas. O que existe é aquilo que percebemos de seus restos, e estes são e estão no presente. O que é desejável nas histórias que a professora de história conta é uma suspensão dos fluxos; uma suspensão do presente, abrindo-se para que algo aconteça a partir das histórias que estão sendo contadas. Permitindo que a professora suspenda seus modos mais lineares de dar aula e se valha do modo como os estudantes a provocam diante de um conteúdo e os modos como agem em sala de aula. Tornando uma sala de aula multisseriada um modo de escapar do aprisionamento de Cronos, rendendo-se à névoa que Aion lhe oferece, esquivando-se de um modo planejado de perceber e relacionar-se com a história. Acompanhando os processos de formação em curso, enquanto favorece experiências com o tempo a partir de histórias que conta.

Cartografias possíveis: experimentações com o tempo em turmas multisseriadas

As pesquisas científicas clássicas em educação e em história têm se preocupado em manter o objeto e o pesquisador afastados, com a intenção de produzir resultados que possam ser replicados (POZZANA, 2014). Contudo, as experiências da investigadora aqui descritas não só são válidas como desejáveis, isso porque, esta investigação lida com as experiências da pesquisadora enquanto pesquisa seus próprios processos de formação, ao favorecer experimentações com o tempo em turmas multisseriadas do fundamental II, ao mesmo tempo em que é professora de multi-disciplinas (arte, ensino religioso e geografia), e é em vista disso que trataremos de uma multi-professora-seriada de história.

Para pensar uma pesquisa em educação embasada nas experiências que acontecem (LARROSA, 2015) com a pesquisadora, enquanto favorece experiências com o tempo, e para



tornar expresso os processos de formação que daí podem emergir, a cartografia torna-se um método substancioso. Todavia, não se pressupõe que, ao colocar o método da cartografia ao lado da pesquisa em educação, seja criado um método cartográfico para a educação, mas, talvez, tornar a pesquisa nesta área um processo inventivo.

[...] a palavra “método” não designa exatamente essa disciplina. Um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 163).

Se a cartografia passa a ser vista como método que torna a pesquisa em educação um processo inventivo, ela se põe a percorrer caminhos que não são dados de antemão; se põe a estender seus filamentos por caminhos impensados, fazendo rizoma com os estudantes, com a professora, com as disciplinas, com as histórias e o com tudo mais que daí venha a emergir. (DELEUZE; GUATARRI, 2011). Vai se desenhando conforme a pesquisa acontece. Não há hipóteses para comprovar, não há um cronograma a ser seguido. Apenas deixar-se desamarrar do aprisionamento de Cronos. A cartografia convoca a professora de história a escorregar por entre disciplinas, estudantes, conteúdos, histórias que conta, filmes e séries que assiste, tempos.... Faz desses, matéria pulsante para pensar as relações que estabelece com a história e com o tempo. Diagrama com aquilo que faz deslizar pelo campo de pesquisa, sendo

[...] altamente instável ou fluido, não para de misturar matérias e funções de modo a constituir mutações [...]. Ele nunca age para representar um mundo preexistente, ele produz um novo tipo de realidade, um novo modelo de verdade (DELEUZE, 2013, p.44-45).

A cartografia como método para pensar a educação e a história se torna substanciosa por autorizar a professora a transitar por entre matérias, furtando-se do aprisionamento de conteúdos e de fatos. Diagrama mapas possíveis com situações que de início poderiam ser uma adversidade. Se faz pesquisadora, professora e aprendiz enquanto os estudantes reagem a suas experimentações. Não há hierarquia quando se está experimentando em sala de aula. Ao mesmo tempo em que os estudantes lhe dão matéria para pensar seus processos de formação, a professora os devolve em experimentações. Como é o caso das histórias que conta e das disciplinas que ministra com ênfase em história. Por isso, as matérias que vão emergindo são fluidas e instáveis, pois vão sendo transformadas enquanto a pesquisa e as aulas acontecem.

Por conseguinte, a cartografia como acompanhamento de processos produz múltiplas entradas, não tendo um ponto de partida, não rendendo oferendas a Cronos. Se vale da névoa de Aion, vai se espalhando por entre conteúdos, histórias, vidas, experiências, pesquisas, estudantes, professora, sempre produzindo novos filamentos. Acolhe o acaso, furta-se de um



traçado fixo. “O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22)”.

Ao arriscar-se acolher o acaso, conseqüentemente, furta-se daquilo que fixa as coisas e as pessoas. A professora atreve-se a produzir com os estudantes rompimentos nos modos mais lineares com que se relaciona com a história, com o seu fazer docente. Para isso, vale-se do rompimento com as especificidades de cada disciplina que ministra, produzindo aulas de arte, de ensino religioso e de geografia com ênfase em história, bem como, produz histórias em que se ampara na história, mas furtando-se da necessidade de estar ligada a datas e fatos.

Cartografar é conectar afetos que nos surpreendem e, para tanto, na formação do cartógrafo é preciso ativar o potencial de ser afetado, educar o ouvido, os olhos, o nariz para que habitem durações não convencionais, para além de sua função sensível trivial, ativando algo de suprassensível, dimensão de virtualidade que só se amplia à medida que é exercida. O cartógrafo, assim, vai criando corpo junto com a pesquisa (POZZANA, 2014, p.63).

A cartografia invita a pesquisadora a estender seus filamentos por caminhos impensados, a convocar e a conectar afetos inesperados, a traçar mapas com múltiplas entradas. A partir disso, o cartógrafo carece de entender-se em constante formação e, por isso, tudo aquilo que aprende, experimenta, e ele mesmo, é finito. Ademais, não há limite por onde ele pode estender seus filamentos. Os processos de formação de um cartógrafo não pressupõem um modelo linear, hierarquizado. O cartógrafo vai se constituindo enquanto pesquisadora, professora, estudante, sendo aberto, conectável àquilo que o campo vai oferecendo enquanto se está percorrendo ele. Mas, estar aberto e ilimitado não significa que não haja problema ou rigor no modo como se constitui a pesquisa. Ao contrário, em um método em que as questões vão se apresentando conforme a pesquisa ocorre exige um preparo para que se possa ouvir, enxergar o que vai emergindo no campo de pesquisa.

Os processos de formação em que um cartógrafo está imerso suscita que este esteja disposto a enfrentar o desconhecido, deixando-se tombar diante do que não sabe, para produzir matéria para seu campo investigativo. Colocar-se a escuta do que não quer ouvir e provocar ruídos altos o suficiente para que retumbem nos modos como se relaciona com o tempo, com as disciplinas que precisa ministrar, com as turmas multisseriadas; para que possam produzir ecos diante de um percurso que não sabe percorrer, mas que é tracejado conforme os caminhos que vão se mostrando. Por isso, ainda se indaga: seriam as histórias que conta e a produção de aulas com ênfase em histórias modos de escapar da linearidade que a professora está imersa? Seriam estas as possibilidades de experiências com o tempo?



Tempo da experiência

O campo de pesquisa que se depara apresenta uma professora de história imersa numa necessidade de controlar desde os conteúdos, os quais tenta sistematizar de modo a seguir à risca o que lhe é suscitado no plano de estudos, até prever o modo como os estudantes vão reagir em cada aula. Chamando a atenção que a professora está em uma escola localizada num distrito industrial de uma cidade do interior e que ministra aulas para turmas multisseriadas, ou seja, em uma mesma sala há duas séries: 6º e 7º ano, 8º e 9º ano; com quatro disciplinas: arte, ensino religioso, geografia e história. A partir de tal contexto, a professora se vê na necessidade de ministrar disciplinas distintas e separar as turmas em sala de aula. Ou seja, quando ela está ministrando a aula de história, primeiro dá atenção e conteúdo para 8º ano, depois, para o 9º, por exemplo. Essas aulas são pensadas como se um estudante não fosse se interessar pelo conteúdo do outro. A professora, portanto, age numa tentativa de previsibilidade a respeito do que ocorre em sala de aula. Porém, não é bem isso que acontece, alguns estudantes se interessam pelo o que a professora está ministrando para o outro nível, partindo em mil pedaços a previsibilidade das suas aulas.

A experiência como acontecimento da maneira como é tratado aqui invoca que a professora de história se demore mais diante do que lhe acontece; que acolha o acaso em suas aulas, em sua pesquisa. A experiência como acontecimento suscita que aproveitemos os momentos oportunos. Há que se dar tempo à experiência, permitindo que se possa perceber o que nos acontece. O modo previsível com que a professora de história tenta preparar e conduzir suas aulas pouco tem a ver com a experiência como acontecimento de que nos fala Larrosa (2015, p.69):

A experiência não pode ser antecipada, não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão, da predicação, da prescrição, esse tempo que nada nos acontece, e sim como acontecimento do que não se pode “pre-ver”, nem “pre-escrever”.

Bárcena (2012, p. 69) também aborda a experiência como algo que se furta ao aprisionamento de Cronos e que se vale do tempo intempestivo de Aion:

el acontecimiento es lo que llega, lo que viene por sorpresa y no se puede anticipar, ni programar, ni planificar; es lo que irrumpe y rasga la continuidad de una determinada experiencia del tiempo. Si hay acontecimiento, su rasgo principal es que jamás sea predicho, anticipado, programado o decidido de antemano⁴.

⁴ O acontecimento é o que chega, o que vem como uma surpresa e não pode ser antecipado, programado ou planejado; é o que rompe e rasga a continuidade de uma certa experiência de tempo. Se houver um acontecimento, sua característica principal é que nunca é previsto, antecipado, programado ou decidido antecipadamente (BÁRCENA, 2012, p.69, tradução nossa).



Neste sentido, a experiência ataca esse modo ordenado com que a professora de história está acostumada a produzir suas aulas, a perceber os estudantes, a se relacionar com a história. Desorganiza o seu próprio querer e lhe invoca a existir fora da corporeidade de Cronos e a acolher a fluidez e a névoa de Aion em sua docência. Convoca a produzir aulas em que sejam favorecidas experiências com o tempo; aula em que seja possível um desprendimento de conteúdos e disciplinas; um desprendimento de dividir a sala em níveis diferentes para que possa acolher esse interesse dos alunos em aula por conteúdos que não são destinados para seu nível e fazer disso matéria para produzir aula com ênfase em história.

Ao suscitar da professora de história que ela escape do aprisionamento de Cronos, é relevante perceber que a experiência tem a ver com aquilo que nos passa, não com o que se passa, mas com aquilo que nos acontece e que tem a ver com algo que não sou “Eu”, mas, “[...] outra coisa que eu [...] (LARROSA, 2011, p. 05)”. Portanto, é algo que atravessa a professora. Dilacera os modos como a professora vinha produzindo-se docente; percebendo a história. Há que se inventar outra diante de tal acontecimento. É momento em que ela refaz o curso de seu caminho. Se joga nas possibilidades de produzir novos traçados a partir do modo como os estudantes agem em sala de aula. Se vale do modo aiônico como eles se relacionam com os conteúdos que leva para produzir suas aulas. No entanto, há que se estar atento: não há como planejar uma experiência, tampouco saber da experiência do outro. O que a professora fará aqui é produzir sentido a partir da experiência dela com os estudantes e não com a experiência deles.

O sentido, o expresso da proposição seria, pois, irreduzível seja ao estado de coisas individuais, às imagens particulares, às crenças pessoais e aos conceitos universais e gerais. [...] o sentido seria, talvez, “neutro”, indiferente por completo tanto ao particular como ao geral, ao singular como ao universal, ao pessoal e ao impessoal. Ele seria de outra natureza (DELEUZE, 2011, p. 20).

Para produzir experiência com o que nos acontece é necessário estar aberto, sensível ao campo investigativo. E isso não é possível com o modo planejado com que a professora de história estava produzindo suas aulas. Logo, para se perceber e produzir sentido com aquilo que nos passa, há que se acolher Aion, que é o tempo do acontecimento; deixar que ele flua por entre as disciplinas, os conteúdos, as escritas e as vidas. E é no acolhimento de Aion que a professora percebe nas histórias que conta um modo de favorecer experiências com o tempo, bem como, é ao perceber o modo como os estudantes agem diante dos conteúdos que ela compreende que não necessita devorar geografia, arte e ensino religioso, numa tentativa de se equiparar aos profissionais dessas áreas. Todavia, descobre que pode dar aulas a partir daquilo que a história lhe oferece.



E ao torcer a linguagem para nomear as experiências é que a professora produz sentindo, que dá língua (ROLNIK, 2014) aos processos de formação em curso que podem emergir daí. O sentido é o expresso da linguagem (DELEUZE, 2011), ele é temporário, sempre em estado de tradução, é uma “[...] linguagem menor, particular, provisório [...]” (LARROSA, 2015, p.40)”. A experiência está sempre em “estado de tradução”, acontecendo de forma distinta para cada pessoa, e mesmo um indivíduo pode produzir sentidos diferentes de acordo como vai ressoar nele. Entretanto, cabe questionar: o modo cronometrado e previsível com que a professora estava habituada deixa de fazer parte dela a partir das experiências que lhe acontece e favorece?

Histórias e tempos: algumas experimentações

A professora, rendida às experimentações que estão lhe acontecendo em sala de aula, se coloca a produzir aulas com ênfase em história, rendendo-se ao campo que se apresenta. Ela produz aulas de arte, de ensino religioso e de geografia com ênfase em história. Uma das experimentações que realiza é produzir uma aula de arte com ênfase em história:

O assunto era história em quadrinhos, no oitavo ano. Quando viu em seu conteúdo programático que tinha que montar uma aula sobre este assunto, pensou em levar revistas de histórias em quadrinhos, aprender e ensinar algumas técnicas e, depois, de modo aparentemente óbvio, pedir que os estudantes produzissem uma história nesse formato. Mas, antes mesmo que começasse a montar sua aula, uma professora que substitui as titulares nos anos iniciais nos dias de suas folgas, lhe mostra a produção de história em quadrinhos dos alunos do terceiro ano do fundamental I; comentando o quanto eles tinham aprendido bem a técnica. Sua aula de história em quadrinhos tinha se desmanchado naquele momento. E agora, o que a professora de história faria? Ia dar a mesma aula que o terceiro ano fez, para um oitavo ano? Não conseguia pensar em outra coisa. Havia outra maneira de dar essa aula? Sua saída foi a história. Já que não sabia desenredar-se dessa aula através da arte, acaba por experimentar uma aula em que une as técnicas e a citação de alguns artistas, trazendo, principalmente, a história da história em quadrinhos.

A maneira como os diferentes níveis se relacionam numa mesma sala, não havendo aquela separação entre eles, como a professora costumava fazer, e o modo como agem diante dos conteúdos fazem ruídos estrondosos nos modos como a professora se relaciona com a história. O que lhe autoriza a contar histórias com a história.

UMA VIDA DE SOLDADO NA TRINCHEIRA

Em sala de aula, a professora de história está contanto para o nono ano como foi a vida de um soldado na trincheira:

Nossa aula de hoje trata da vida nas trincheiras durante a Primeira Guerra Mundial. Esta foi uma das estratégias utilizadas por ambos os lados na guerra, e consistia em cavar valas no chão e colocar arame farpado na volta, impedindo que o inimigo se aproximasse, ao mesmo tempo, que as valas protegiam os soldados dos tiros, que eram incessantes. Porém, não é das estratégias da Primeira Guerra Mundial que



vamos falar, mas sim, do que viveu Davi durante o período em esteve nas trincheiras. Ele é um soldado que foi convocado aos 18 anos para lutar na Grande Guerra; saiu muito feliz, pois iria defender seu país. Deixou na cidade onde morava uma namorada e seus jovens pais. Ao chegar no campo de batalha para ser um herói nacional, é jogado em uma vala com centenas de outros soldados. Lhe foi colocado uma baioneta na mão que devia ficar apontada para a trincheira inimiga e fazer disparos toda vez que fosse ameaçado ou ordenado. Davi ainda não havia olhado para o que lhe rodeava. Seus olhos estavam fixos para a trincheira inimiga e com ouvidos atentos de quando devia disparar sua arma.

Após incontáveis horas, o comandante troca sua turma. Davi vai descansar. Imagina ele, que em algum alojamento, em alguma barraca, afastado das batalhas. Ledo engano. Ao sair da posição de atirador, percebe que em sua volta só há mais valas. Está frio. O céu fechado. Mais uma batalha começa. Davi deita-se e não sabe muito bem em que. Está cansado demais para pensar nisso. Enquanto tenta dormir, ouve as balas inimigas cruzando acima de seu sono. Ao fundo, os gritos de soldados feridos. Entre as balas, gritos de feridos e comemorações por ter acertado o inimigo, já é hora de voltar. Parece que o fogo cessou. Davi não dormiu.

Ao retornar, estava chovendo, Davi olha em volta, a água correndo, misturada a uma lama sovada pelo pisotear dos soldados. Na água da chuva, misturava-se sangue, comida, fezes, urina; e corria vala a fora um mau cheiro de podre da morte e da sobrevida presente naquele buraco. Davi volta para sua posição, com a baioneta em punhos, sem saber se no final daquela vigia, não seria mais um dos mortos por quem está passando agora.

Um dos estudantes do oitavo ano, atento ao que contava a professora de história, logo diz:

Essas valas parecem muito com a que tem na frente da minha casa. Quando chove a água que corre é uma água encardida.

A professora pergunta por que a água é encardida? O estudante responde:

Ah, professora, eu não sei. Acho que porque a água que sai da pia da cozinha, sai ali.

Continuando o assunto, o estudante complementa seu entendimento do que a professora acabara de lhe contar:

Ei professora, então eles ficavam no barro? Deve ser difícil ficar assim, a gente já passa trabalho para vim de casa até aqui num dia como hoje, com chuva e depois de ter patrolado a rua, imagina viver no barro.

E a aula sobre a vida nas trincheiras segue.

No momento em que a professora de história conta suas histórias, os estudantes param e olham para ela. Há, neste instante, um rompimento no fluxo dos alunos. Por alguns minutos, aparentemente, os discentes imergem na história que está sendo contada. Eles criam de alguma forma, uma relação com Davi. Ao mesmo tempo em que se aproximam da trincheira que Davi enfrenta, olham para o barro que há em sua volta. Mas, seria possível pensar que a partir dessa interpenetração os alunos consigam produzir sentido com os conceitos que se apresentam suspensos na história contada pela professora?



O sujeito da experiência é também, ele mesmo, inidentificável, irrepresentável, incompreensível, único, singular. A possibilidade da experiência supõe, então, a suspensão de qualquer posição genérica desde a que se fala, desde a que se pensa, desde a que se sente, desde a que se vive. A possibilidade da experiência supõe que o sujeito da experiência se mantenha, também ele, em sua própria alteridade constitutiva (LARROSA, 2011, p. 18).

Ao contar história e se autorizar a romper com a barreira das disciplinas, possibilitando que elas se interpenetrem, como é caso de uma aula de arte que experimenta se valer da história, a professora produz escapadas daquilo que lhe prende a previsibilidade. Se autoriza a experimentar como novidade aquilo com que, aparentemente, já é tido como velho (BÁRCENA, 2012). E ao escapar dessa previsibilidade, a professora envolve de tal modo que, ao produzir e contar história, a professora quer romper, escapar de uma necessidade de estar em busca de uma verdade histórica, de fatos, de metodologias e de historiografias. E, ao desejar um escape dessas necessidades, faz um movimento de aproximar os estudantes das maneiras como ela se relaciona com a história, possibilitando que os estudantes tenham uma certa empatia com as personagens que, ora, também dão aulas com a professora e estudam com os alunos.

Diante da atitude de compor histórias capazes de romperem com a inércia dos estudantes diante dos conteúdos e promover uma história aiônica, torna-se relevante entender como o tempo está atrelado ao historiador, isto é, o passado se apresenta nesse enredo. Nessa perspectiva, Comte-Sponville (2006, p.48) elucida: “[...] há um só tempo, desde o início, e esse tempo é o presente. [...] O passado? Nunca é só ele que percebemos, mas seus restos ou seus vestígios (monumentos, documentos, lembranças...), que são presentes”. Portanto, o presente é o tempo dos efeitos corporais e o passado e o futuro só são possíveis de perceber a partir do presente. De modo que, ao contar histórias, a professora quer tornar um resto de passado audível, visível, tateável a seus alunos e, possivelmente, a ela mesma.

Destarte, não é só a professora de história que traz outras possibilidades de ministrar aula, os alunos também têm a possibilidade de agir e de interferir nos processos de formação que estão em curso nela e neles. Há, com isso, uma escapada de hierarquias em sala de aula e, ao mesmo tempo, a professora oferece experiências com o tempo, com o modo aiônico com que agem diante dos conteúdos, fazendo com que a professora trace outros percursos. Ativa nela uma sensibilidade para olhar, para farejar seu campo de pesquisa. A força a abrir-se para o inesperado, para as surpresas que o favorecimento de experiências pode produzir, assim como, lhe autoriza que estenda seus filamentos para além das disciplinas, ao ponto de não saber mais quem é a professora, as disciplinas, a pesquisa, quem ensina e quem aprende. A professora



acolhe a finitude de seus processos de formação e as possibilidades infinitas que podem haver ao se favorecer experiências com o tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCENA, Fernando. **El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir**. Madrid: Miño y D'Ávila, 2012.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP; Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. P. 52 – 75.

COMTE-SPONVILLE, André. **O ser-tempo: Algumas reflexões sobre o tempo da consciência**. 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

_____. **Lógica do sentido**. Perspectiva 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. V.1. São Paulo: Editora 34, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autentica, 2015.

_____. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04 – 27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2444/1898>> Acesso em: 20/06/2014.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. P. 17-31.

POZZAMA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: PASSOS; Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: a experiências da pesquisa no plano comum**. V.2. Porto Alegre: Sulinas, 2014. P. 42 – 65.



OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: **Pro-Posições**. Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf>> Acesso em: 29/05/2017

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2º ed. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2014.

SAGUISTA, Lucas; GREGO, Caetano. Deuses do tempo. In: Quartel canivete. [post] 15 abril 2015. Disponível em: <<http://www.quartelcanivete.com.br/news/os-deuses-do-tempo1/>> Acesso em 27/08/16.



Ensino de História e as Histórias em Quadrinhos: possibilidades e reflexões

Fabian Filatow

As histórias em quadrinhos estão na ordem do dia, ou seja, basta uma simples olhada nas livrarias para perceber que o mercado editorial deste gênero está aquecido. Estão sendo publicados vários títulos e entre estes podemos destacar um significativo número de temas relacionados com a área da educação, com a área das Ciências Humanas e mais especificamente com a disciplina de História.

Neste contexto, temos como proposta refletir sobre as diferentes possibilidades oriundas do uso dos quadrinhos na educação e mais especificamente como recurso pedagógico nas aulas de História. Nestes materiais, desde os títulos clássicos até os recentemente publicados, temos um universo a ser explorado e que podem servir como recursos para analisarmos questões pertinentes e atuais do ensino de História.

As histórias em quadrinhos sempre estiveram presentes no meio escolar e no mundo infanto-juvenil, às vezes de maneira mais evidente, noutras resistindo nas sombras. Atualmente podemos indicar que tais produções não são exclusividades do público infanto-juvenil, o mercado vem explorando um público que está além desta faixa etária. Assim sendo, não penso ser pertinente, neste momento, ficarmos numa discussão sobre a rotulação destes materiais, cultura de massa ou literatura infanto-juvenil. Queremos aproveitar o instante para discutirmos sobre suas potencialidades enquanto material pedagógico e histórico.

No universo dos quadrinhos podemos identificar, até com certa facilidade, uma literatura muito específica no interior deste hipergênero, quadrinhos escritos com o firme propósito de contar fatos e acontecimentos do passado histórico. Deste grupo destacamos alguns conflitos contemporâneos, como por exemplo a guerra no Líbano, o conflito no Oriente Médio, questões sobre a América Latina. Identificamos igualmente volumes publicados que relatam histórias de vidas, experiências vividas ou se preferirem, biografias de personalidades que se destacaram na História. Outros quadrinhos retratam a vida de pessoas comuns que estiveram envolvidas em acontecimentos que marcaram a História, como no caso da bomba atômica lançada sobre cidades do Japão no final da Segunda Guerra Mundial. Podemos identificar igualmente reportagens e relatos de viagens no formato de quadrinhos, material que vem tendo um significativo crescimento. Enfim, estamos vivenciando um mercado que oferece um potencial para se expandir e que vem provocar nossa reflexão. Assim, qual o potencial deste



material para o ensino da História? Neste sentido, é necessário que os educadores e educadoras que utilizam ou que utilizarão estas mídias como recurso didático apropriem-se deste universo, dos seus recursos, das etapas que o compõem, dos seus elementos.

Já se tornou lugar comum discutir a importância da interdisciplinaridade no ensino, que todo estudante deve(ria) compreender que os inúmeros conteúdos escolares estão relacionados e que na vida cotidiana estes conhecimentos são utilizados de maneiras interligadas. Mas a teoria e a prática nem sempre andam no mesmo passo, principalmente na Educação Básica. Ainda existem inúmeras barreiras para educadores(as) no momento de colocar em prática a concepção teórica da interdisciplinaridade. Acredito que a utilização das histórias em quadrinhos podem contribuir positivamente para tirar esta concepção do campo teórico e apresentá-la no âmbito do concreto, da prática. Arrisco a afirmar que as histórias em quadrinhos são, por excelência, o campo da interdisciplinaridade. Isto porque se faz necessário a utilização de inúmeros saberes para que possamos nos apropriar das narrativas presentes nas histórias em quadrinhos. Numa única revista de quadrinhos nos deparamos com vários recursos de comunicação, tais como cores, letras, imagens, “sons”, perspectivas, uso de tempos distintos, épocas passadas e futuras, tempos simultâneos, aceleração do tempo, dedução entre outros. É necessário a compreensão deste complexo repertório para que os quadrinhos tenham sentido e sejam compreendidos. É necessário decodificar os signos, as imagens, perceber as nuances nas cores – degradê – nos desenhos, nas expressões faciais etc., e assim contribuir para que os estudantes possam decodificar o que é texto e o que é imagem. Quadrinhos é uma mídia peculiar justamente por ser a junção de texto e imagens. Nesta mídia a leitura da imagem é tão importante quanto a leitura do texto. Devemos estar abertos para as mensagens que se encontram nas entrelinhas.

Como argumentou Verguerio, *a alfabetização na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização.* (VERGUEIRO, 2016, p. 31).

Neste sentido, concordamos com a necessidade de uma alfabetização no que diz respeito aos quadrinhos, pois

(...) nota-se que as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude. Alguns elementos da mensagem são passados exclusivamente pelo texto, outros têm na linguagem pictórica



a sua fonte de transmissão. A grande maioria das mensagens dos quadrinhos, no entanto, é percebida pelos leitores por intermédio da interação entre os dois códigos. Assim, a análise separada de cada um deles obedece a uma necessidade puramente didática, pois, dentro do ambiente das HQ's, eles não podem ser pensados separadamente. (VERGUEIRO, 2016, p. 31).

Assim como o cinema, a fotografia, os documentos escritos são utilizados como fontes para a produção do conhecimento histórico, também as histórias em quadrinhos oferecem esse potencial. Em sala de aula, normalmente nos utilizamos destas fontes, por que não inserir os quadrinhos como um recurso a mais? A resposta pode estar relacionada com o despreparo do educador(a) frente a esta mídia e a visões vulgares sobre este material.

Toda história em quadrinhos produzida está situada num contexto, numa época, teve uma proposta ao ser criada, utilizou-se de determinados recursos, conceitos, ideias, ideologias etc. Acredito que podemos ganhar mais se analisarmos sua produção partindo do contexto em que foram criadas. Não podemos nos esquecer que quadrinhos também são produtos fabricados pela sociedade humana, assim como todo e qualquer outro documento ou fonte histórica utilizada em sala de aula. Sua análise pode nos levar a compreender muito mais do que o período histórico retratado nas revistas, podem abrir janelas para o período no qual foram elaboradas, reeditadas, censuradas. Por exemplo, atualmente estamos tendo acesso a muitos quadrinhos que abordam temas contemporâneos e atuais, demandas que não estiveram presentes nas histórias em quadrinhos de outras décadas. Este dado também pode ser contemplado durante a discussão ou trabalho em grupo. Quais questões contemporâneas norteiam algumas das produções das histórias em quadrinhos? Por que alguns temas ou temáticas estão sendo publicadas atualmente? Estas questões podem contribuir com a reflexão sobre nossa sociedade atual, permitindo a participação ativa do público discente, propiciando um olhar sobre a realidade na qual estamos inseridos.

Enfim, o que procuro destacar aqui é a utilização das histórias em quadrinhos como fonte para a reflexão histórica no ambiente sala de aula e não somente como um recurso gráfico que proporcione uma facilitação do conteúdo abordado ou como uma mera ilustração que demonstra o estudo já realizado. Pelo contrário, iniciar toda a construção do conhecimento partindo-se dos quadrinhos. Com isso não estou indicando que se deva largar o currículo estabelecido, ou que os quadrinhos devam ser utilizados do início ao fim do ano letivo em todas as aulas. Porém, destaco que seria viável uma inserção dentro deste período letivo, destacando um tema e abordando-o a partir da leitura e análise desta mídia. Lembrando ser esta um recurso a mais a ser utilizado no fazer didático. Fazer uso das histórias em quadrinhos como documentos a serem lidos, decodificados, discutidos e refletidos nas aulas de História certamente se constitui



num exercício valioso para todos os envolvidos. Principalmente se nesta atividade estivermos utilizando os saberes das demais quatro áreas que compõem o Ensino Básico atualmente, provocando um diálogo interdisciplinar. Possibilitando aos estudantes serem protagonistas do seu aprendizado. E isto ficou evidenciado numa primeira experiência efetuada em sala de aula com estudantes do ensino fundamental séries finais e também do Ensino Médio, na qual foi percebida uma boa receptividade ao uso deste material e, posteriormente, uma maior clareza dos diferentes recursos necessários para se apropriar deste tipo de mídia.

A seguir apresentaremos uma proposta pedagógica utilizando-se das histórias em quadrinhos realizada com estudantes do ensino médio noturno da Escola Estadual Professora Margot Terezinha Noal Giacomazzi em Canoas.

As Histórias em Quadrinhos na luta contra a intolerância

Um projeto mais amplo que tem como objetivo oferecer aos estudantes do ensino médio noturno uma variedade de minicursos ministrados pelo corpo docente da escola ao longo do corrente ano está possibilitando oferecermos um curso dedicado as histórias em quadrinhos. Um projeto piloto foi realizado no ano de 2017 e teve a duração de uma semana.

A cada trimestre temos a oportunidade de ofertar minicursos e neste primeiro semestre aconteceu um estudo das histórias em quadrinhos e o combate à intolerância. Os encontros ocorrem uma vez por semana, com a duração de uma hora. Podem se inscrever estudantes de todas as séries do ensino médio noturno.

O objetivo foi possibilitar um espaço de reflexão e diálogo sobre questões atuais, como o combate as diferentes maneiras de intolerância. Iniciamos com um breve estudo da histórias das histórias em quadrinhos e dos diferentes contextos históricos nas quais surgiram. Por fim, foram analisadas algumas histórias em quadrinhos que possibilitavam o estudo das diferentes formas de intolerância e seus efeitos para a humanidade.

Realizamos uma sensibilização sobre a presença e utilização dos símbolos na vida cotidiana. Partimos dos primórdios, das pinturas rupestres até as atuais pinturas urbanas (grafite, pichações outdoors etc.), passando pelos sinais de trânsito e pelos ícones do mundo digital (internet, redes sociais, programas etc.). Usamos imagens para representar o desconhecido, as emoções, o medo, o ódio, o amor etc. Reutilizamos imagens do passado na atualidade, dando-lhes novos significados (*memes*, por exemplo). Enfim, a utilização de imagens se faz presente na vida dos seres humanos.



Num segundo momento apresentamos pontos relevantes para compreendermos as narrativas dos quadrinhos e sua estrutura. Iniciamos pelos diferentes nomes dados a esta arte pelo mundo: *Strip comics* (tira de humor): EUA; *Bande dessinée* (banda, tira desenhada): França e Bélgica; *Banda desenhada* ou *histórias aos quadrinhos*: Portugal; *TBO* (nome de uma revista famosa): Espanha; *Historieta* ou *comics*: América espanhola; *Fumetti* (fumacinha, balão das falas): Itália; *Mangá*: Japão; *Gibi* (assim como na Espanha, vem do nome de uma revista famosa): Brasil; todas elas são histórias em quadrinhos (HQ's) também chamadas de Arte Sequencial.

Em seguida, discutimos algumas definições conceituais como xenofobia, racismo, preconceito. Também realizamos uma diferenciação entre tirinhas, charge e cartum. Na continuidade apresentamos alguns elementos básicos dos quadrinhos, como o requadro, vinheta ou quadrinho, é a moldura que envolve a cena retratada em um quadrinho. A calha ou sarjeta é o espaço que existe entre dois quadrinhos e que muitas vezes precisa ser preenchido pelo leitor por meio do raciocínio. Este espaço também tem uma função temporal, dando dinâmica para a história. O recordatório, é o pequeno painel, algumas vezes de tamanho irregular que aparece no canto do requadro e que faz uma breve narrativa como forma de introduzir ou complementar a cena. Temos também os balões de fala que simbolizam o ato da fala dos personagens. Temos balões de pensamento, de sussurro, de grito etc. É um elemento gráfico que serve para abrigar textos, expressões, palavras e até imagens. Temos também as metáforas visuais as quais são uma espécie de figuras de linguagem que funcionam como palavras, sintetizando conceitos apenas por meio de uma simples imagem. Podem indicar um estado emocional ou um acontecimento, como por exemplo um coração saltando do peito como sinal de paixão; notas musicais indicando um assovio, raiva etc. As linhas cinéticas ou de movimento são os riscos que indicam movimento na cena. Podem envolver o personagem ou um objeto e oferecem dinâmica à cena. Indicam a ideia de mobilidade. Devemos estar atentos também com as onomatopeias, ou seja, palavras que representam sons. Estas dão significado para a compreensão da história. Enfim, os desenhos, ou seja, a forma como se elabora a narrativa. Estes podem apresentar diversos estilos. Percebemos, assim que temos a associação entre texto e imagem e esta estabelece uma ideia de complementaridade.

Um ponto importante para o estudo da História é a noção de tempo. E este, está presente na maioria dos quadrinhos. Assim sendo, os quadrinhos podem ser um excelente aliado para o estudo do tempo e seus desdobramentos.

Os quadrinhos, por exemplo, podem ser utilizados pelos professores para trabalhar o



conceito de tempo e suas dimensões: sucessão, duração e simultaneidade. Os “recordatórios” presentes na maioria das histórias em quadrinhos podem ser utilizados para ilustrar esses conceitos: um recordatório onde se lê “Mais tarde...” ou “Logo depois...” pode ser um exemplo de sucessão e, de outro lado, aquele em que se lê “Enquanto isso...” pode facilitar ao aluno a percepção da ideia de simultaneidade. (VILELA, 2016, p. 107)

Vilela ainda chama a atenção para os signos presentes nas histórias em quadrinhos e que contribuem para a percepção da passagem do tempo.

Os elementos visuais utilizados para indicar a passagem do tempo em uma história em quadrinhos (um desenho da Lua para indicar o anoitecer; um relógio na parede de um escritório; uma personagem marcando o cartão de ponto final do expediente) podem ser usados para uma reflexão sobre os diferentes tempos: o tempo da natureza, o tempo do relógio, o tempo da fábrica. (VILELA, 2016, p. 107)

Por fim, destaca-se o *flashback*. Recurso muito utilizado nas revistas de quadrinhos.

(...) uma personagem adulta é retratada quando criança no quadrinho seguinte para mostrar um aspecto da infância. Esse tipo de sequência pode servir para que os alunos reflitam sobre o conceito de memória. Além disso, uma história em quadrinhos pode mostrar um mesmo fato narrado do ponto de vista de diferentes personagens, o que pode contribuir para que os alunos compreendam mais facilmente a existência de diferentes versões da História, assim como a subjetividade presente nelas. (VILELA, 2016, p. 107)

Num rápido panorama da história das histórias em quadrinhos podemos identificar temas relevantes para o ensino da História. Em 1895 foi criada pelo norte americano Richard Outcault a primeira história em quadrinhos de que se tem notícias no mundo. A linguagem das histórias em quadrinhos, tal qual conhecemos hoje, com personagens fixos, ações fragmentadas e diálogos dispostos em balões de texto, foi inaugurada nos jornais sensacionalistas de Nova York com uma tirinha chamada *The Yellow Kid*, de autoria de de Outcault.

As Histórias em Quadrinhos mais famosas são aquelas que retratam a vida de super-heróis, eternizados na arte sequencial e transportados para a linguagem cinematográfica, ganhando projeção internacional e povoando o imaginário de leitores do mundo inteiro. Nestas temos as ideias de justiça, de valores morais, altruísmo, coragem, ética etc. Porém, nem toda história em quadrinhos está restrita a narrar as peripécias de personagens fictícios dotados de super poderes.

Como exemplo mencionaremos *Persépolis*, de Marjane Satrapi. Uma biografia que narra a infância vivida pela autora e sua visão sobre a Revolução Islâmica (1979).

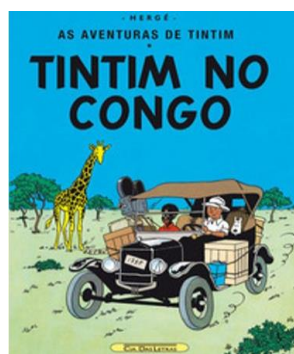
Outro exemplo de relato de vida inserida num acontecimento histórico é a obra *Maus*, do americano Art Spiegelman, de origem judia, contra a história de seus pais, sobreviventes dos campos de concentração de Auschwitz, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).



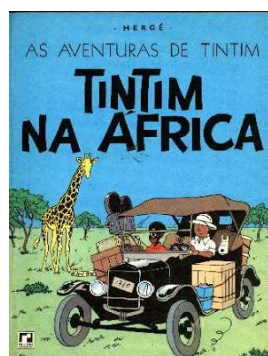
As aventuras de Tintim é outra possibilidade. Criada em 1929 pelo belga Georges Prosper Remi (Hergé). Tintim é um repórter e suas aventuras o levam a viajar pelo mundo sempre na companhia do seu inseparável cão Milu. A obra está inserida num contexto e por isso é objeto de polêmica. O autor foi acusado de propagar em seus álbuns violência, crueldade contra os animais, pontos de vista colonialistas, racistas, fascistas e misoginia, pois quase não aparecem mulheres na série.

Destaco aqui apenas dois exemplos de sua obra. A primeira é *Tintim no país dos soviets*, na qual os bolcheviques são descritos como personagens maléficos. Hergé teria se inspirado num livro de Joseph Douillet, antigo cônsul da Bélgica na Rússia, *Moscou sans voile*, que era extremamente crítico ao regime soviético. Hergé inseriu isto no contexto afirmando que para a Bélgica da época, uma nação devota e católica, tudo o que fosse bolchevique era ateu. E ainda, no álbum, os chefes bolcheviques são motivados apenas por interesses pessoais, e Tintim descobre enterrado o tesouro escondido de Lênin e Trotsky. Mais tarde, Hergé assimilou os defeitos desses primeiros álbuns a um erro da sua mocidade. O álbum possibilita uma boa discussão sobre temas como imperialismo, colonialismo, ideologia, fonte histórica entre outras possibilidades.

A segunda obra de Hergé que destaco é *Tintim no Congo*, originalmente publicada com o título *Tintim na África*. Abaixo podemos visualizar as duas capas.



2008 – Editora Companhia das Letras



1970 – Editora Record

A análise, em sala de aula, das capas já rende uma discussão interessante sobre definições sobre a África (continente) e os países que a formam. Além disso, temos alterações da versão original lançada em junho 1930 como tirinha e no ano seguinte como livro. Em 1946 a obra foi revisada pelo autor que auterou a página 56, na qual existia uma matança através das caçadas dos animais. Na página 36 ocorreu uma alteração na cena da aula ministrada por Tintim.



Na primeira imagem temos a cena original de 1931, a pátria apresentada era a Bélgica. Já na segunda imagem, modificada (1946) temos a aula de matemática.



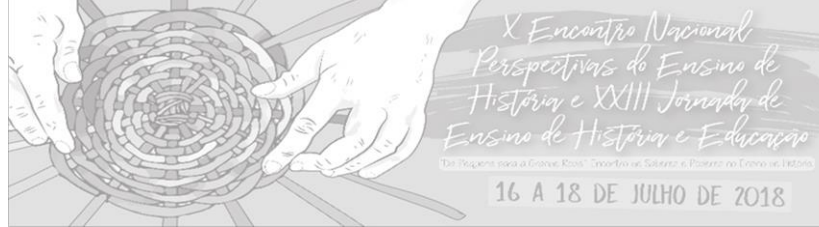
Podemos explorar esta história em quadrinhos para refletirmos sobre as mudanças ocorridas na forma de produção do conhecimento histórico. Quadrinhos, como produtos de massa, também vão se adaptando as novas demandas do mundo contemporâneo. Podemos analisar todos os signos e desenhos que reforçam estereótipos dos povos africanos.

Na parte final do curso foi realizada a leitura da história em quadrinho intitulada *A Busca* (HEUVEL, 2009) por ofertar alguns peculiaridades. Tempos históricos diversos, signos políticos, religiosos e contemporâneos múltiplos espaços geográficos. As memórias nos remetem ao tempo da Segunda Guerra Mundial através das vidas de pessoas comuns. A fim de amostragem, iremos analisar apenas algumas cenas.

Na primeira imagem selecionada temos a lembrança realizada pela avó que nos reporta a Alemanha de Adolf Hitler em 1933. É um espaço específico de Berlim, capital alemã, o Portão de Brandemburgo. Temos a lembrança de seus pais ouvindo o avanço de Hitler pelo rádio. Temos numa breve sequência tempos distintos, gerações, memória, símbolos políticos, lugares, meios de informação e o recurso dos balões que unificam as cenas.



HEUVEL, 2016, p. 11.



Na segunda seleção, podemos identificar uma leque maior de gerações, a avó que relembra sua vida na escola, seus pais que ficaram horrorizados, a exclusão sofrida na sala de aula através da atitude da professora, tempos atuais (autoban, euro) e o tempo do nazismo na Alemanha. Temos a presença do filho e do neto da avó que conta sua história. Numa sequencia breve temos quatro gerações de uma mesma família.



HEUVEL, 2016, p. 12.

Na próxima seleção temos o recurso dos balões de pensamento, os símbolos utilizados pelos prisioneiros do nazismo nos campos de concentração. Salientamos as cores dos símbolos nos uniformes dos prisioneiros, triângulo verde e estrela vermelha e amarela.



HEUVEL, 2016, p. 14.

Na quarta e última cena selecionada temos uma sequência de imagens que nos fazem viajar no tempo do presente para o passado e deste de volta ao presente. Em destaque uma fonte histórica, uma recordação familiar que tem a função de documentar o passado das pessoas envolvida na história. Novamente fica evidente a troca de informações entre gerações. Podemos destacar a importância da memória, da história familiar, do relato e do testemunho, pode-se mencionar a metodologia da história oral, da pesquisa em documentos privados.



HEUVEL, 2016, p. 59.

A leitura de *A Busca* possibilitou uma ampla discussão não restringindo-se ao tempo da Segunda Guerra, mas as questões pertinentes ao estudo da História.

Apontamentos finais

A prática docente pode se valer do universo dos quadrinhos, pois estes oferecem grande diversidade de temas e possibilidades de abordagens. Precisamos nos apropriar deste tipo de mídia, que, de certa forma é de fácil acesso, custos relativamente baixos e que pode ser reproduzido ou construído em sala de aula.



As histórias em quadrinhos configuram-se numa produção artística que nos permite refletir sobre valores e atitudes, bem como sobre as riquezas histórico-cultural. Contribuem de modo interdisciplinar para uma reflexão mais qualitativa dos conteúdos educacionais.

O papel do(a) professor(a) vem numa constante mudança e estamos longe daquele perfil que transmitia todo o saber ao grupo de educandos, modo este já denunciado por Paulo Freire, que contestou um tipo de pedagogia alicerçada somente no transmitir, da educação bancária. A utilização dos quadrinhos na sala de aula proporciona a realização de um trabalho colaborativo, diversos olhares sobre o mesmo objeto e muitas conexões com outros saberes explorando habilidades e competências.

Enfim, utilizar o quadrinho na sala de aula como mais uma fonte de informação, além dos já utilizados normalmente, o livro didático, o filme, a fotografia etc. Inserindo o quadrinho ampliamos este repertório de fontes de informação na nossa prática docente e oferecemos uma diversificação de fontes para os estudantes.

Não se trata de abandonar o conteúdo programático, mas sim de abordar de forma diferenciada uma temática e dentro desta oportunizar o desdobramento de vários conteúdos que estejam presentes nos quadrinhos e discutir com os estudantes. Neste sentido, os minicursos reuniram estudantes do primeiro, do segundo e do terceiro ano do Ensino Médio, cada um deles contribuiu com o seu conhecimento, partindo de um interesse comum, as histórias em quadrinhos.

Referências bibliográficas:

BARBOSA, Alexandre; VERGUEIRO, Waldomiro et al. (orgs.). *Como usas as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4ª ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

BIBE-Luyten, Sonia M. *O que é História em Quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CALANZAS, Flávio. *História em quadrinhos na escola*. 3ª ed. São Paulo: Paulus, 2008.

CARVALHO, Djota. *A educação está no gibi*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

CIRNE, Moacyr. *A linguagem dos quadrinhos: o universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

DALCASTAGNÈ, Regina (org.) *Histórias em quadrinhos diante da experiência dos outros*. Vinhedo, SP: Horizontes, 2012.



HERGÉ. *Tintim no Congo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HEUVEL, Eric. *A busca*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MOYA, Alvaro de. *História das Histórias em Quadrinhos*. Porto Alegre: LPM, 1987.

NOGUEIRA, Natania Aparecida da Silva. *As Histórias em Quadrinhos na escola: práticas que ultrapassam fronteiras*. Leopoldina, MG: ASPAS, 2017.

OLIVEIRA, Ivan Carlo Andrade de. Uso pedagógico da História em Quadrinhos Turma da Tribo. In: MODENESI, Thiago; BRAGA JR., Amaro X. (orgs.). *Quadrinhos e educação: relatos de experiências e análise de publicações*. Jabotão dos Guararapes: Faculdade dos Guararapes, 2015, v. 1, p. 151-159.

RAMOS, Paulo. VERGUEIRO. *A leitura dos quadrinhos*. 2ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

SATRAPI, Marjane. *Persépolis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SPIEGELMAN, Art. *Maus: a história de um sobrevivente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2015.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo et al. (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4ª ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de História. In: BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo et al.



Experiências na Sala de Aula: Tretas entre a Música e a Educação Histórica

Gabriel de Souza

1 - No princípio era rima

“Por mais que você corra, irmão. Pra sua guerra vão nem se lixar. Esse é o xis da questão. Já viu eles chorar pela cor do orixá? E os camburão o que são? Negreiros a retraficar. Favela ainda é senzala, Jão! Bomba relógio prestes a estourar” (EMICIDA, 2015). Na sala de aula, o silêncio é perturbado pela voz do rapper, os/as alunos/as encaram as cenas do videoclipe que tematiza diferentes tempos do trabalho negro e possui mais de três milhões de acessos em plataforma virtual. Nessas condições estamos interagindo com produtos culturais – de várias linguagens – que têm o passado como tema, seja nos espaços públicos, meios de comunicação e internet. E quanto à escola? Quais potenciais têm esses objetos nas aulas de História?

O estudo propõe promover situações de ensino-aprendizagem em História, a partir da interação e produção com/de manifestações culturais. A investigação se orienta pelo seguinte questionamento: como dialogar com as culturas juvenis em meu estágio docente em História? Nesse sentido, visa: (I) reconhecer aspectos socioculturais dos/das adolescentes em uma escola pública na região metropolitana de Porto Alegre/RS, público-alvo do estágio docente; (II) relacionar as experiências de ensino-aprendizagem às pesquisas acerca de jovens, música e educação histórica; e (III) analisar os discursos produzidos sobre o sistema escravista no século XIX, considerando, especialmente, as músicas – bem como livro didático, produções historiográficas, fontes históricas – e saberes do alunado constituídos na vida prática.

Ao passo que a investigação incorpora variadas linguagens no ensino de História em interface com saberes da vida e produtos culturais mobilizados pelo alunado, pretende subverter discursos que desvalorizam as culturas juvenis urbanas uma vez que legitima os protagonismos dos adolescentes nos processos de ensino-aprendizagem e seus discursos que representam as experiências humanas no tempo. Inicialmente, se apresenta o aporte metodológico. Em seguida, se reporta à revisão da literatura delineando o problema. Por último, se discute as músicas e se analisa os dados coletados.

2 - Processos do fazer: métodos e materiais

A investigação em questão, oriunda do Estágio em História no Ensino Fundamental, se caracteriza como pesquisa-ação de natureza qualitativa visto que se aplica na resolução de um



problema com interesse em descrevê-lo e explicá-lo (GIL, 2012). A pesquisa-ação foi executada entre 2016 e 2017, enfocando uma escola da rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS.

Assim, as três primeiras fases da pesquisa se desenrolaram principalmente no ano de 2016, perfazendo por volta de dois meses. Num primeiro momento empreguei procedimentos da Etnografia, dos saberes negociados a partir da área da Antropologia, o trabalho de campo permitiu observar atores/atrizes sociais, relações e culturas e, por meio do diário de campo foi possível mediar as aproximações, distanciamentos, dúvidas, reflexões, interpretações e experiências no campo (ECKERT; ROCHA, 2008). A abordagem etnográfica emerge da necessidade de conhecer e dialogar com o/a Outro/a (MATTOS, 2011). Destaco que as questões norteadoras e os objetivos da investigação se delinearão ao longo do trabalho de campo desenvolvido através da observação participante, de entrevistas com diferentes sujeitos, isto é, alunos/as, professores/as e supervisoras.

Simultaneamente, se desenvolveu a pesquisa documental, recuperando registros escolares escritos, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico. A pesquisa bibliográfica enfocou o campo da Educação e as práticas etnográficas (CARVALHO, 1982; MATTOS, 2011). Em seguida, recorri às discussões, na área das Ciências Humanas e Sociais, relacionadas à cultura juvenil e a música (GARBIN, 2009; OLIVEIRA, 2007; SETTON, 2009;) e, à didática da história e educação histórica (BARCA, 2012; RÜSEN, 1994, 2007; SCHMIDT, 2012, 2014).

E por fim, desenvolvi a ação educativa, última etapa considerando que “A pesquisa-ação, como método de conhecimento da realidade, tem utilizado várias matrizes teóricas. Sua principal característica a intervenção, se presta tanto à ação educativa, como conscientizadora com os envolvidos no processo de pesquisa.” (BALDISSERA, 2001, p. 24). Nesse ponto de vista, se pode pensar a ação educativa em três momentos: planejamento, docência e análise reflexiva.

O processo de ensino-aprendizagem é pensado em concordância com Vasconcellos (1992) que propõe, didática e metodologicamente, uma alternativa à pedagogia tradicional de metodologia expositiva, que Freire (1987) identificava como “educação bancária”. Portanto, uma metodologia dialética do conhecimento em sala de aula entende que os saberes não são acabados e transmissíveis, mas sim, construídos na conexão com o mundo e com os sujeitos. Tendo em vista “um trabalho significativo e participativo [...] [sobretudo] um trabalho menos alienado e mais humano” (VASCONCELLOS, 1992, p. 14-15), o autor preconiza três



dimensões ou momentos da metodologia dialética, isto é, mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento.

Na última fase, houve trabalho de campo, mas principalmente a atuação docente – semanal, em duas turmas de 8º ano – em um período de cinco meses no segundo semestre do ano de 2017. Ao refletir sobre o processo etnográfico de estágio, tomo os discursos produzidos em sala de aula como objeto de estudo, focalizo três aulas nas quais utilizei videoclipes de rappers (EMICIDA, 2015; RAFUAGI, 2016) em ambas as turmas, para posterior análise. Nessa direção, recorro ao diário de campo e recupero seis escritos – das avaliações realizadas – a fim de compor o corpus da Análise de Discurso dedicada a investigar as produções discursivas no entremeio do sujeito, do significado e do contexto sócio-histórico (ORLANDI, 2015).

A pesquisa que se quer crítica, precisa perceber e repensar a presença e participação do próprio professor-pesquisador nas propostas. Sendo assim, apresento minhas opções políticas que vão desde o entendimento da Educação e da docência como dimensões da responsabilidade social; da escolha do espaço investigado, a saber, por minha condição de jovem em formação docente e morador da região próxima à escola; por conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola em questão e, pelo desejo de colaborar compartilhando concepções sobre os saberes históricos, também como ferramentas para ler o mundo. Motivado como aprendiz-educador, a obra compilada por Nikitiuk (2001), lida pouco antes do estágio, marcou muitas das minhas dúvidas acerca do Ensino de História, dos saberes e currículos, da pesquisa e da imaginação do alunado.

Descritas algumas das balizas no desenvolvimento da pesquisa-ação, cabe ressaltar que a incorporação da palavra *treta* não significa uma simulação do jeito de ser adolescente, tampouco falta de seriedade nesse estudo; mas sim um compromisso, um esforço etnográfico do pesquisador em escutar as culturas dos/as adolescentes na escola, acolher expressões, linguagens e refletir sobre a prática pedagógica (CARVALHO, 1982). Além disso, ao mobilizar os significados desse termo, marco a sala de aula como território de conflitos, estratégias e interesses; noções fundamentais à compreensão dos movimentos da História dentro e fora da escola. Imediatamente desenvolvo a descrição e interpretação oriunda do trabalho de campo, e as costuras teóricas que considere pertinentes dimensionando os recortes e limites do texto em questão.

3 - Tempo de ouvir: cultura juvenil sintonizada e os ecos na educação histórica



O que significa falar de culturas, jovens e juventudes? Uma das respostas possíveis se tem na leitura de Garbin (2009, p. 12), ao apontar “que as culturas juvenis são configuradas pela maneira pela qual as experiências sociais dos jovens são expressadas coletivamente mediante a construção de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente no tempo livre ou nos espaços da vida institucional”. Buscando essa noção, investigo interesses comuns dos adolescentes – por vezes, inauditos – através da observação direta e escuta atenta no espaço escolar.

Nessa perspectiva, o território escolar e dos sujeitos é periférico (zona norte) em relação ao centro urbano. A presença de indivíduos em condição de vulnerabilidade social, põe em jogo discursos e representações que não valorizam as manifestações culturais das quais a comunidade acessa, consome e produz. Mas a realidade é mais complexa. A escola, em seu Projeto Político-Pedagógico, fomenta a construção da cidadania desde uma perspectiva da pedagogia crítica. E em suas práticas, a equipe que compõe a escola escuta e valoriza esses sistemas culturais, especialmente dos jovens, tanto que diz respeito ao fazer em sala de aula, quanto nas paredes do ambiente escolar que além da pintura recebeu desenhos coloridos de grafiteiros do bairro. Segundo Garbin (2009, p. 14), mais que sinônimo de aprendizagem, “A escola tem se configurado como espaço de encontro, conversa, diversão e sociabilidade, sendo, muitas vezes, o único lugar possível para expressividades de si, nas quais a presença e o olhar do outro se tornam fundamentais.”

Construída por demanda da comunidade através do movimento popular e da associação de moradores, a escola municipal presta serviço para cerca de 800 pessoas em três turnos. Da escuta desses/as alunos/as – dos Anos Finais do Ensino Fundamental no turno da manhã – ocasionalmente, a condição de morador/a da vila se inscreve como estigma social¹, seja nos discursos de sujeitos da região, seja daqueles/as que moram na vila. O caráter de marginalizado é concebido, discursivamente, ora em avaliação do seu sentido nocivo, ora na reafirmação do estigma.

A frequente cantoria e a corriqueira fala: “Sor, posso usar fones?”, são experienciadas em ambas as turmas – totalizam 44 jovens – em que realizei o trabalho de campo. No celular, na televisão, no rádio ouvem e assistem às músicas, essencialmente dos gêneros: Funk, Sertanejo e Hip Hop. Contemporaneamente, o multimídia no qual a internet é um polo fundamental, possibilita aos/às os/as usuários/as que se aproximam virtualmente de seus

¹ Noção que marca um grupo/indivíduo não se adequa ou rompe as convenções sociais hegemônicas.



interesses, com o que entendem como proveitoso, mas, essas relações estabelecem dois grupos, produtores e consumidores, e um novo jeito de interagir diante da convergência de conteúdos. Baseado no controle de negócios e lucros empresariais, a emergência desse sistema virtual de comunicação, é também utilizada para produção de conteúdo comunitário e de participação política (CASTELLS, 1999).

Nessa investigação, me aproximo das músicas que tensionam as relações de poder entre as comunidades manifestando críticas diante da realidade social e provoco os/as alunos/as produzirem canções. Sendo assim, reconheço que os produtos culturais elaborados em determinados contextos sócio-históricos acabam por mediar as relações entre agentes e grupos sociais, e se somam aos processos de construções identitárias individuais e coletivas (OLIVEIRA, 2007; SETTON, 2009). Setton (2009) fala das canções como fenômenos sociais, já que são capazes de reunir e afetar modos de ser jovem, mas, principalmente criar vínculos entre os/as jovens. Segundo a autora, esse fenômeno não depende da classe social, sexo, idade e se manifesta em diferentes países.

De acordo com Setton (2009, p. 18), o que concerne às linguagens, “[...] a língua, os gestos e/ou as imagens etc. – servem de índices nos processos de tomada de consciência de todos nós, permitindo ainda que as relações de sentido entre os indivíduos, embora tenham sua origem nas relações face a face, se estendam além disso.”. Os códigos comunicam sentidos registrados em diferentes suportes – como os livros, os CDs, as imagens, os vídeos, etc. – que, quando acionados pela linguagem se convertem em presença recuperada dos emaranhados das representações sociais e se habilitam tanto à socialização, quanto à coerção e ou emancipação (SETTON, 2009).

Além de um instrumento de comunicação e informação, Oliveira (2007) reafirma a condição de se pensar a música – engajada, como o rap – no cerne das relações de poder. Para o autor os/as artistas desvelam a realidade social e questionam os projetos sociais hegemônicos, de modo que isso faz da linguagem musical um potente recurso didático (OLIVEIRA, 2007).

Se, como pensa Fonseca (2003), a construção do ensino de história a partir de diferentes linguagens – eficientes em manifestar memórias, relações de poder, identidades sociais, culturais, étnicas e tantas outras representações – marca o vínculo da vida social com os conhecimentos escolares, o aprender e ensinar é concebido em novas formas no século XXI que se distanciam de paradigmas nos quais o alunado absorve, passivamente, a matéria. Tomo a linguagem musical, usando recurso dos videoclipes, como ênfase na presente pesquisa.



Mesmo que, durante o estágio, tenha desenvolvido propostas com diversas linguagens e materiais – a exemplo da linguagem visual e escrita. Reafirmado o docente como mediador, a partir da propositiva de Fonseca (2003), lança mão das perspectivas na área da didática da história e da educação histórica.

Sendo assim, os processos de aprender história têm se inscrito em um campo convencionalizado por Rüsen (2007), se reaproximando das dinâmicas da ciência histórica, outrora afastada em favor da profissionalização da história empreendida no século XIX. Esse campo, nomeado de didática da história, reivindica a inclusão da educação histórica – concebida anteriormente como disciplina fora da história, delimitada pelo enfoque exclusivo da pesquisa – no bojo dos estudos históricos. Além disso, os limites da profissionalização garantiam que a historiografia acadêmica fosse convertida em síntese para a transposição na história em sala de aula (RÜSEN, 2007).

Conforme Rüsen (2007), em meados da década de 1960, diante da função estrutural da história na educação e na vida cultural, os historiadores foram estimulados a ampliar o espaço da própria reflexão histórica, nesse sentido, a didática se dedica a entender e explicar as dinâmicas da consciência histórica na sala de aula, mas também dos conhecimentos históricos na vida prática, da cultura histórica, o que inclui usos da história nos meios de comunicação.

O termo cultura histórica – nas dimensões política, cognitiva e estética – é produtivo a medida que se volta à abordagem dos fenômenos que tematizam experiência humana no tempo, interpretam o mundo e orientam os interesses e processos identitários dos sujeitos, o passado em interface com as operações da consciência histórica (RÜSEN, 2007). Na compreensão de Rüsen (2007, p. 104), “A consciência histórica é constituição de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites da sua própria vida prática.”. Fica claro que o saber histórico não está enclausurado somente no âmbito acadêmico.

Schmidt (2014, p. 32) indica a “[...] consciência histórica como expressão da cultura histórica, e suas interrelações com o ensino e a aprendizagem histórica, os quais constituem objeto e objetivo das investigações do campo da Educação Histórica.”. De modo que as investigações em educação histórica possibilitam orientar situações de ensino-aprendizagem, conforme Barca (2012), colaboram para estreitar as relações entre teoria e prática, bem como, em fomentar habilidades para viver na sociedade em rede. A área da educação histórica é conformada na adoção das concepções construtivistas de aprendizagem, reflexão teórico-



metodológico própria da ciência histórica e problematização dos saberes históricos configurados em múltiplas visões.

Se o processo da consciência histórica é a razão, torno-me signatário da educação histórica, ao passo que “[...] isto presume que se tome a cultura experiencial dos sujeitos como categoria mediadora entre a sua condição e a consciência histórica, articulando-a com os superávits de sentido do agir humano viabilizadores da utopia de uma cidadania revolucionária.” (SCHMIDT, 2012, p. 102). Na qual a cultura, enquanto experiência humana plasmada no tempo e no espaço, é fundamental para abordar o problema e os pressupostos teórico-metodológicos dessa investigação.

4 - Tretas e tramas nos períodos de História

Em meados do mês de setembro iniciaram nossas incursões em sala de aula na cultura hip-hop, focalizando a História do Brasil Império, “Manifesto dos Porongos” do grupo Rafuagi (2016) se incorporou no momento de construção e síntese dos conhecimentos. Após a pesquisa em grupos sobre as revoltas regenciais no livro didático (VICENTINO; VICENTINO, 2015), confrontei o alunado com a música que pauta uma das reivindicações do movimento negro, isto é, questionar a (in)visibilidade de agentes negros na história, uma vez que o livro didático não menciona o tensionamento específico “da Farroupilha”, portanto, instiguei relações com o presente citando a campanha Jovem Negro Vivo². Se operarmos a partir da noção de cultura histórica (RÜSEN, 1994, 2007), a canção demarca do ponto de vista político uma identidade étnico-racial, esteticamente conserva a melodia do hino gaúcho, mas substitui a letra parafraseando poeta Oliveira Silveira – “Povo que não tem virtude acaba por escravizar.” (RAFUAGI, 2016) – e representa a herança afro-brasileira, do ponto de vista cognitivo crítica o enfoque nos grandes homens e incorpora a revisão historiográfica ao tematizar a memória social e o massacre dos lanceiros negros.

As metodologias adotadas optam pelo acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem (BARCA, 2012; VASCONCELLOS, 1992). A prática se iniciou com o diagnóstico do pensamento histórico (BARCA, 2012) discente, a priori, sobre o conceito de escravidão, pensando nas vivências, na cultura história, num segundo momento com a mobilização para o conhecimento usando o videoclipe de Emicida (2015), “Boa Esperança”³, e na construção do conhecimento, por meio da exposição-dialogada provocando o pensar

² Black Lives Matter, ação contra o extermínio da juventude negra encaminhada pela Anistia Internacional.

³ Optei por suprimir um pequeno trecho que não atende às indicações de faixa etária.



histórico a partir da construção de hipóteses, acerca do sistema escravista no século XIX, com base no livro didático (VICENTINO; VICENTINO, 2015), fontes históricas e historiográficas – cenas do cotidiano interpretadas pelas ilustrações de Johann Moritz Rugendas e as fotografias de Augusto Stahl, além da produção historiográfica que preconiza as pessoas escravizadas como agentes históricos (FARIA, 2011; MAGALHÃES; LUCIANO, 2015; SLENES, 1988).

Discutindo o sistema escravista no século XIX e pensando as dimensões – recortes de um todo inter-relacionado – da cultura histórica (RÜSEN, 1994, 2007) na canção se percebe, politicamente, a denúncia às práticas de violência – física, simbólica – e de subalternização no presente e no passado: “E os camburão o que são? Negreiros a retraficar.” (EMICIDA, 2015). Na dimensão estética, a letra e as imagens do videoclipe contrastam; se a letra tenciona as relações étnico-raciais e promete uma resposta, as imagens manifestam um poder de liberação do lugar de subalternizado. O que desemboca na dimensão cognitiva, configurada sob uma rememoração que critica visões essenciais – comuns no interior das relações de poder – sobre o trabalho escravo.

Os/as alunos/as participaram ativamente nas discussões motivadas, mesmo que o projetor não tenha dificultado em alguns momentos. A aula seguinte seguiu com nova coleta sobre a palavra escravidão, estimei quem se sentisse à vontade para criar uma música acerca da temática enquanto que era possível optar por refazer a conceituação acerca da palavra. Visando colaborar com a leitura das manifestações culturais, sem, no entanto, oferecer uma interpretação rígida e pronta ao alunado, além de promover oportunidades para que os sujeitos protagonizem relações com os objetos do conhecimento, sobretudo, se autorizem a produzir saberes e manifestações.

Preliminarmente foram coletados textos acerca do pensamento histórico dos/das adolescentes sobre a noção de escravidão, em ambas as turmas foram recorrentes os discursos atrelados à servidão e violência. Num segundo momento, de produção das canções, as Alunas M & S (2017) cantaram: “Escravos, escravizados, limpam sujeira pra todo lado. Ninguém respeita os nossos negão, fazem limpar todo o chão até parece não ter coração. Hoje em dia não tem escravos, mas ainda são humilhados tendo seus direitos arrancados.”. Sabendo das margens do esquadrinho – o aglomerado de palavras no texto, produzidas discursivamente, provocam a reflexão sobre as pistas, filiações, significados e contextos (ORLANDI, 2015) –, na criação as alunas realizam uma aproximação empática, reconhecendo as marcas da violência praticada contra os sujeitos escravizados no passado e evidenciando as raízes históricas – ainda que pós-abolição – do preconceito racial na sociedade, o qual viola os dispositivos jurídicos.



O Aluno P, aciona orientações à vida prática (RÜSEN, 2007), percebe o preconceito racial imbricado na história dos escravizados e normatizado entre grupos sociais da contemporaneidade. “Quem disse que preto não pode ser ator, quem disse que preto só é ladrão é di menor que seu lugar é só na prisão mas só que não” (ALUNO P, 2017). Na sua canção localiza a discriminação racial construindo uma relação de igualdade naturalizada e critica os estigmas associados à criminalização (ALUNO P, 2017). Em outra composição, a Aluna L também aborda a questão das relações étnico-raciais e desenha um mundo que dá voltas e escreve: “O escravo era amarrado, judiado, machucado eram obrigados a trabalharem cansado na maioria dos casos eles eram abusados com o tempo o jogo foi mudando [...]” (ALUNA L, 2017). A Aluna L (2017) Representa o passado como processo e ruptura, se inicialmente o cenário fora violento sofre mudanças, na qual os atores e atrizes históricos são agentes transformadores no tempo presente.

E por fim, sob a forma de avaliação final foi solicitado que a música (EMICIDA, 2015) fosse analisada a luz dos conhecimentos construídos. O Aluno A (2017) elabora uma interpretação mais literal da música, “Entendi [...] que o camburão e os navios no passado que carregava os africanos escravizados e tá falando que favela é lugar de negro [...], nessa direção, reflete sobre o mesmo trecho da canção, o Aluno G (2017) “Significa que os negros tão sendo presos numa senzala e na favela.”, em ambas o passado é restrito, especialmente se comparada a outras formações discursivas apresentadas, na compreensão do Aluno A isto é um problema mas, para o Aluno G a explicação é conclusiva. Enquanto que para Aluna I, o rapper negocia memória, passado e presente,

[...] o Emicida quis lembrar dos navios negreiros que transportavam os africanos escravizados [...] quis comparar os navios com os camburões da polícia que também continuam a fazer o mal. “Tipo campos de concentração.” [...] se refere aos tempos do nazismo nesse trecho que assim como os judeus sofreram no campo de concentração, os escravos também sofreram da mesma forma ou talvez um pouco pior. (ALUNA I, 2017).

É evidente que foram mobilizadas as aprendizagens, não somente, do ambiente escolar. Sendo assim, penso a educação histórica, a luz de Rüsen (2007), quando reconheço os vestígios do/sobre o passado como possibilidade de desvelar o presente, assim como, orientar a construção identitária e a vida prática. Nessa direção, as canções são potencializadas na sala de aula, pois “[...] cumpre notar que a música é uma das principais formas pela qual os jovens se apropriam das imagens sociais, de etnia, gênero, classes sociais e estilos [...]” (GARBIN, 2009, p. 16). Posto que é possível olhar esse estudo na perspectiva do atendimento à lei 10.639/2003⁴, após

⁴ Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) incluindo a História e Cultura Afro-brasileira.



a leitura de Morera (2017) se tem uma reflexão crítica das relações étnico-raciais na escola, visto que se ressalta que a noção vitimizante, criticada pelos movimentos negros e associada ao período escravocrata, foi parcialmente desestabilizada no desenvolvimento da presente pesquisa-ação.

5 - Considerações finais: potências e possibilidades dos encontros na sala de aula

O percurso teórico-metodológico aqui encaminhado, em detrimento de tantos outros possíveis, tem caráter ambivalente. Promoveu processos de ensino-aprendizagem em História dialogando com produções culturais e colaborou com o debate nas investigações acerca da educação histórica, sem ousar encerrá-lo. Diante dos limites empíricos e analíticos, se observa, que a música – enquanto linguagem apropriada na cultura dos adolescentes – é ferramenta produtiva na educação histórica; também se constata, discursivamente, que uma parte do alunado reconhece a subalternização dos africanos no passado; enquanto, outra parcela questiona a condição exclusiva de subalterno e apostou num processo histórico em que os sujeitos negros são agentes sociais, especialmente no presente.

Uma reflexão – que a etnografia permitiu – sobre a relação de estar aluno/a e estar professor: “Sor, nós vamos copiar!?”. Pegar o livro didático, não é sinônimo para reproduzir manualmente o conteúdo no caderno; “Mas isso não é aula?!”. Demarca formas renovadas na mediação e construção das aprendizagens. Peço emprestada as palavras de Lucinda e Emicida (2013), “É por isso que educação, você sabe, é a palavra-chave. É como um homem nu todo vestido por dentro, é como um soldado da paz armado de pensamentos, é como uma saída, um portal, um instrumento.”

No espaço de sala de aula se reconheceram as relações sociais através de tensões, acordos, negociações e se mobilizaram múltiplas perspectivas – construídas desde os saberes escolares, docentes, acadêmicos, até os conhecimentos do alunado, das músicas, dos movimentos sociais – da História, que lutam pelo constante movimento de relação entre passado e presente, pelo direito à memória na medida que lança luzes sobre os vestígios do passado, com intento em promover uma consciência histórica ativa diante de questões fundamentais à cidadania no tempo presente.

REFERÊNCIAS

ALUNA I. **Manuscrito**. São Leopoldo, 2017.



ALUNA L. **Manuscrito**. São Leopoldo, 2017.

ALUNAS M & S. **Vídeo**. São Leopoldo, 2017. (Transcrito).

ALUNO A. **Manuscrito**. São Leopoldo, 2017.

ALUNO G. **Manuscrito**. São Leopoldo, 2017.

ALUNO P. **Manuscrito**. São Leopoldo, 2017.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n.2, p. 5-25, ago. 2001.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, dez. 2012.

CARVALHO, José Carlos de Paula. Rumo a uma antropologia da educação: Prolegômenos (1). **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 113-132, dez. 1982.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ECKERT, Cornélia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: saberes e práticas. **Illuminuras**, Porto Alegre, V.9, n.21, 2008.

EMICIDA. **Boa Esperança**. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AauVal4ODbE>>. Acesso em: 15 ago. 2017. [videoclipe].

FARIA, Sheila do Castro. Cotidiano dos Negros no Brasil Escravista. In: GALLEGO-ANDRÉS, José. **Tres Grandes cuestiones de la historia de Iberoamérica**. Madrid: Fundação Mapfre, 2011.

FONSECA, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papius, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARBIN, Elisabete Maria. Diferentes de alguns, iguais a outros! As culturas juvenis invadem a escola. In: CAVALCANTE, Márcia H. Koboldt; SOUZA, Rui Antônio de (orgs.). **Culturas Juvenis Dinamizando a Escola**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. P. 11-18.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.



LUCINDA, Elisa; EMICIDA. **Milionário Do Sonho**. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MWhEvCaptmw>>. Acesso em: 06 dez. 2017. [vídeo clipe].

MAGALHÃES, Magna Lima; LUCIANO, Evandro Machado. Maria: Emoções, Perdas e Ações de uma Cativa em São Leopoldo. **Prâksis: Revista do ICHLA**, Vol. 1, janeiro de 2015, p. 69-77.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MORERA, Cátia Silene. **A Educação das Relações Étnico-Raciais Treze Anos Após a Aprovação da Lei 10.639/2003**: Estudo com Base nas Concepções de Estudantes Concluintes do Ensino Fundamental (Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS). 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

NIKITIUK, Sônia Leite (org.). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Roberto Camargos de. História, Música e Ensino ao Ritmo dos Excluídos: Músicas Engajadas e Problemáticas Sociais na Contemporaneidade. **Cadernos de História**, Uberlândia, v.15, n.1, p 137-149, set. 2007.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2015.

RAFUAGI. **Manifesto dos Porongos**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YkHY4A14Gg8>>. Acesso em: 15 ago. 2017. [vídeo clipe].

RÜSEN, Jörn. **História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UnB, 2007.

_____. **¿Qué es la cultura histórica?** Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. 1994. Disponível em: <www.culturahistorica.es/rusen.english.html> Acesso em: 10 mai. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, dez. 2012.



_____. Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 31-50, jan./jun. 2014.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Reflexões sobre a dimensão social da música entre os jovens. **Comunicação e Educação**, v. 14, p. 15-22, 2009.

SLENES, Robert Wayne. Lares negros, olhares brancos: histórias da família escrava no século XIX. **Revista Brasileira de História**, v.8, n.16, p.189-203, mar./ago.1988.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, n. 83, Brasília, abril de 1992.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico** – História: 8º ano. São Paulo: Scipione, 2015.



DARTH VADER E A ASCENSÃO DOS FASCISMOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM O FILME STAR WARS EPISÓDIO III: A VINGANÇA DOS SITH

Giovan Sehn Ferraz¹

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar e discutir uma proposta em ensino voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental, ao abordar o período entre guerras e a ascensão dos fascismos na Europa, notadamente na Itália e na Alemanha, com a utilização do filme *Star Wars Episódio III: A vingança dos Sith*². O objetivo desta proposta é, por um lado, problematizar a produção cinematográfica de grande porte e, por outro, auxiliar os estudantes a compreenderem como se constroem os discursos fascistas, como se dá sua busca por legitimidade na defesa de um Estado forte na oposição a uma ideia de democracia corrompida e, principalmente, como esses discursos conseguem conquistar apoio popular. Essas discussões são especialmente relevantes em um momento histórico como o que vivemos atualmente no Brasil e no mundo, quando vemos ressuscitar, por vezes com força considerável, discursos antidemocráticos e de ódio que lembram muito a retórica fascista dos anos 1920 e 1930.

No presente trabalho, portanto, abordaremos, inicialmente, algumas reflexões em torno da utilização do cinema no ensino de História. No segundo momento, apresentaremos uma discussão introdutória acerca da saga e do “universo” *Star Wars*, buscando apresentar um pouco da história que se passa nos filmes e apontando algumas direções para debate. Indicamos, na sequência, elementos do filme e da saga que podem ser trazidos à análise junto aos alunos, com alguns exemplos de diálogos e discursos dos personagens, e, por fim, trazemos ainda mais alguns apontamentos sobre as múltiplas perspectivas de análise do filme, propondo elementos para debate e complexificação.

O CINEMA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Criado em fins do século XIX, há um bom tempo o cinema faz parte do repertório cultural e de entretenimento das sociedades humanas, especialmente após a popularização dos filmes propiciada pelos adventos do videocassete, do DVD e, finalmente, da internet. No

¹ Professor da Rede Municipal de Ensino de Ivoti – RS. Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

² As reflexões realizadas nesta proposta podem ser retomadas ao abordar também o período da Guerra Fria e a guerra ideológica entre Estados Unidos / Capitalismo e União Soviética / Socialismo.



entanto, sua inserção efetiva dentro das salas de aula ainda hoje encontra resistências, seja pela falta de preparo docente, por questões de infraestrutura ou pela cultura escolar que ainda vê os filmes apenas como recreação ou “matação de aula”.

No Brasil, o uso de filmes nas aulas de História já era defendido pelos escolanovistas, porém “desde que fosse para garantir a verdade histórica”, isto é, desde que apresentasse a história como “realmente foi”. (ABUD, 2003, p. 189). Embora tais concepções positivistas já tenham há muito sido abandonadas dentro das academias, para grande parte dos professores o filme ainda é utilizado “como um substituto do texto didático ou da aula expositiva” (ABUD, 2003, p. 189), como uma “ilustração” do tema ou, ainda, como “ressurreições históricas” (BITTENCOURT, 2008, p. 372).

Quando não utilizado dessa forma, muitas vezes o cinema também surge como “estratégia pedagógica”. Em pesquisa com professores universitários, Christofolletti averiguou que, embora se afirme que os filmes “estimulam a reflexão dos temas”, sua eficiência pedagógica se dá mais no sentido de motivação dos alunos que em uma melhor compreensão dos conteúdos. Nesse caso, não se trataria de “artifício para recreação”, mas tampouco de recurso didático, e sim de “estratégia [...] com finalidades paradidáticas” (CHRISTOFOLETTI, 2009, p. 611-12). Embora o autor não esclareça qual uso faz dos conceitos de “estratégia pedagógica” e “recurso didático”, compreendemos, aqui, o primeiro como o recurso utilizado que contribui para ganho de compreensão cognitiva dos temas abordados em aula ou para fomento de reflexões críticas dos alunos; enquanto o segundo se constitui em uma prática que visa contribuir para o bom andamento das aulas e do trabalho pedagógico.

Pensamos, portanto, que, para utilizar o filme na escola como recurso didático efetivo, é preciso ir além. Nesse caso, os avanços na historiografia contribuem para uma melhor compreensão do filme como “documento histórico”, pois entende-se que o filme é sempre “expressão de uma certa cultura inscrita em um determinado contexto sócio-histórico” (MEIRELLES, 2004, p. 79, 77). Ou seja, nenhum filme ou obra cultural está apartado do universo social e cultural do qual se origina, veiculando valores, preconceitos e visões de mundo; muitas vezes inclusive de forma independente à intencionalidade do cineasta (FERRO, 2010, p. 18). Compreendendo-se o filme como mercadoria da indústria cultural, deve-se levar em conta também que os filmes são orientados mais pelo princípio de sua comercialização que por seu próprio conteúdo (ADORNO, 1998, p. 288).



Dessarte, averiguamos pelo menos duas formas possíveis de utilização do filme como recurso didático efetivo: 1) analisando-o como documento histórico e como, a partir dele, podemos compreender melhor a sociedade que o produz; ou 2) como instrumento de reflexão e geração de debates críticos acerca de temas trabalhados em aula, problematizando-se as visões de mundo e valores veiculados na obra cinematográfica.

Ao utilizar o cinema como instrumento de reflexão e geração de debates, as possibilidades aumentam exponencialmente, pois não apenas filmes históricos ou documentários podem ser utilizados, mas qualquer filme em que se verifique elementos para debate e reflexão crítica. Assim, ganham especial ênfase justamente aqueles filmes que usualmente passam ao largo da escola, aqueles aos quais os alunos estão mais acostumados a olhar em suas casas exclusivamente como entretenimento. Utilizando esses filmes em sala de aula, como recurso didático efetivo – com estudo, análise crítica, reflexões e debates sobre os mesmos –, além dos objetivos específicos do trabalho na escola, contribuímos também para fomentar o senso crítico dos alunos sobre os bens culturais que consomem diariamente, como filmes, séries, novelas, desenhos, *games* ou noticiários.

Dessa forma, em vez de utilizarmos um filme que abordasse diretamente o tema dos fascismos e o período histórico em questão, optamos por utilizar um filme com forte apelo afetivo e ampla aceitação do público juvenil, principalmente nos dias atuais, quando a saga *Star Wars* retorna com força e seus filmes e produtos midiáticos em geral alcançam grandiosos números de venda e altos índices de popularidade em todo o continente americano. Assim, compreendemos que as preferências dos alunos e os tipos de filme com os quais estão acostumados devem ser considerados na construção de uma proposta de ensino com cinema (BITTENCOURT, 2008, p. 375-376). Essa escolha metodológica visa contribuir, assim, para despertar nos alunos a compreensão de que elementos históricos e sociais trabalhados em aula muitas vezes podem ser identificados e analisados nos mais diversos bens culturais de massa, inclusive naqueles aos quais eles têm acesso cotidianamente.

Nossa proposta de ensino, portanto, é analisar conjuntamente com os alunos os discursos que contrapõem Democracia/República a Ditadura/Império especificamente no terceiro episódio da saga, *Star Wars Episódio III: A vingança dos Sith*, por compreendermos ser neste que tais discursos aparecem de forma mais marcante. Percebemos, no filme, vários elementos nas falas e posturas das personagens que justificariam a mudança da forma de governo de uma República para um Império, e é a forma como estes elementos são mostrados no filme que pretendemos analisar. Já nos episódios I e II, há elementos que poderiam ser caracterizados



como discursos “pró-Império”, porém, percebemos no Episódio III os elementos mais marcantes, até por se tratar do filme-desfecho da trilogia. As duas primeiras trilogias inteiras trazem uma noção superficial de que o Mal estaria todo na figura do Chanceler Supremo Palpatine, ou Lorde Sith Darth Sidious, e de que seria este o grande articulador e causador de todo o Mal da Galáxia, desestabilizando toda a República para criar as condições necessárias à instauração do seu Império.

Nesta proposta, visa-se problematizar o aparente simplismo com que esses discursos são apresentados, instigando os alunos a identificarem os discursos contrários e a favor do Império e da República e, através de posterior debate e problematização, identificarem inclusive elementos que poderiam contribuir para uma complexificação do embate essencial entre Bem (República) e Mal (Império) dentro do próprio universo da saga, como, por exemplo, a corrupção existente na República antes do Império.

Para esta atividade, propomos a estruturação em 4 momentos distintos, sugerindo que, desde o primeiro momento, disponibilize-se um espaço de tempo a cada aula para debate e organização internas ao grupo, orientando-se pesquisas à distância:

- 1) Apresentação da proposta; discussão inicial com levantamento das concepções prévias dos alunos acerca dos conceitos “República” e “Império”; divisão da turma em dois grupos (pró-Império e pró-República), preferencialmente de acordo com seus próprios interesses.
- 2) Trabalho com conteúdos referentes aos anos 1920 nos Estados Unidos e Europa, Crise de 1929, anos 1930, a crise das democracias liberais e a ascensão dos fascismos.
- 3) Exposição do filme *Star Wars Episódio III: A Vingança dos Sith*, na qual os grupos, auxiliados pelo professor, ficam responsáveis por reunir argumentos e exemplos para defender seu posicionamento.
- 4) Debate final entre os grupos, com exposição e análise de cenas específicas do filme, objetivando convencer “o público” de seus argumentos.

A SAGA E O UNIVERSO STAR WARS

A saga *Star Wars* começou com o lançamento do primeiro filme em 1977, intitulado à época apenas *Star Wars* e, posteriormente, *Star Wars Episódio IV: Uma nova esperança* (1977).



A primeira trilogia, junto com os filmes *Star Wars Episódio V: O Império Contra-ataca* (1980) e *Star Wars Episódio VI: O Retorno de Jedi* (1983), conta basicamente a queda do Império, enquanto que os filmes da segunda trilogia – *Star Wars Episódio I: A Ameaça Fantasma* (1999), *Star Wars Episódio II: A Guerra dos Clones* (2002) e *Star Wars Episódio III: A Vingança dos Sith* (2005) – apresentam a queda da República e a ascensão do Império, simbolizado pela figura do Darth Vader. A partir de 2015, temos novos filmes lançados dentro do universo *Star Wars*, com os dois primeiros episódios da nova trilogia, *Star Wars Episódio VII: O Despertar da Força* (2015) e *Star Wars: Episódio VIII - Os Últimos Jedi* (2017), e duas antologias, *Rogue One: A Star Wars Story* (2016) e *Solo: A Star Wars Story* (2018).

Percebemos, ao analisar as duas primeiras trilologias da saga deste ponto de vista panorâmico, uma relação simples e direta entre a figura de Darth Vader e o Império, pois nos Episódios I, II e III é apresentado o crescimento de Anakin Skywalker paralelo à decadência da República e, quando a República finalmente cai e instaura-se o Império, Skywalker transforma-se em Darth Vader. Já, ao final do Episódio VI, quando Lord Vader morre, tem-se o fim do Império. Com isso, já em um primeiro momento, percebemos uma relação direta entre o Império e o “Mal”, enquanto que, do outro lado, temos os símbolos do “Bem”, os “mocinhos” do filme, Luke Skywalker, Leia Organa, Obi-wan Kenobi e Yoda defendendo sempre a República e a democracia.

O “universo” de *Star Wars* é o universo de uma grande galáxia. Esta galáxia foi, por milhares de anos, organizada na forma de uma grande República Galáctica, calcada na democracia parlamentar, e governada por um Chanceler que tinha poderes bastante limitados frente ao Senado, composto por representantes de todos os sistemas filiados à República. Claro que, mesmo com esta República vista como ideal, vários sistemas da Orla Exterior da Galáxia eram, de certa forma, excluídos da vida política da República, e muitos deles eram governados por lordes do crime, como o conhecido Jabba the Hutt, que comandava Tatooine, planeta natal de Anakin Skywalker.

Para manter a paz na República, o Senado Galáctico recusou-se, desde o princípio, a organizar um exército, pois isto ia contra seus ideais pacifistas. Mesmo assim, após a Ordem Sith ter sido extinta, foi criada a Ordem Jedi para manter a paz na Galáxia. Esta ordem, mesmo com seus ideais de paz e um Código Jedi muito forte, acabou por servir de força extra ao exército da República durante as Guerras Clônicas. Por outro lado, algumas instituições da República possuíam exércitos próprios para proteger seus membros, como a Federação do



Comércio, que, no Episódio I, contestou a cobrança de impostos pelas principais rotas de comércio para sistemas remotos, dando início ao embate entre a Federação e a República.

Devido aos acontecimentos recentes envolvendo a Federação do Comércio, vários sistemas começaram a manifestar intenção de deixar a República, o que é tratado no Episódio II, dando vazão a um movimento separatista liderado pelo Conde Dooku, que depois irá se revelar aprendiz Sith do Lorde Sidious. Assim, tem-se início as Guerras Clônicas, entre a República e os separatistas, com a criação de um exército de Clones para servir à República.

DISCURSOS DO IMPÉRIO E DA REPÚBLICA

Além dos conflitos com as forças separatistas, a República Galáctica estava passando por um período de diversas crises internas e, nesse contexto, surge a ideia de tentar restabelecer a ordem da galáxia através de um governo forte e centralizado liderado pelo Chanceler Palpatine. Dessa forma, o conceito de “Império” nasce dentro da saga de *Star Wars* como uma possível solução aos problemas enfrentados pela República, embora os meios pelos quais esse tipo de regime se utiliza para manter a ordem sejam fortemente repudiados pelos apoiadores da democracia.

Star Wars apresenta, em uma visão superficial, o Império como um regime opressor, que mexe facilmente com o imaginário do espectador, incitando-o a criar certos juízos de valor em relação aos tipos de governo em embate no contexto da saga. Assim, muitos espectadores podem acabar assimilando dessa forma maniqueísta, identificando, além dos aspectos positivos/negativos daquilo que está sendo representado, até possíveis comparações que acabam sendo feitas com o mundo real. No filme, o Império, liderado pelo Imperador Palpatine, também traduz todas as formas de opressão cuja democracia e seus defensores tentam a todo custo combater. Esta dualidade entre o “Bem”, representado pela República, e o “Mal”, identificado nas diversas formas de ação do Império, aparece com frequência no *Episódio III: a Vingança dos Sith*, como, por exemplo, no momento em que Anakin Skywalker aparece dividido entre seguir aquilo que lhe foi ensinado em seu treinamento Jedi – o caminho “certo” – e a procura pela totalidade do saber que apenas um Sith poderia ter.

Em outro momento, temos em uma conversa entre Anakin e Padmé, uma senadora da República fiel à democracia, o posicionamento radical de Anakin ainda favorável aos princípios democráticos. Padmé diz: “E se a democracia que imaginamos servir não existe mais? E se a República tornou-se o mal que devemos combater e destruir?”, ao que Anakin responde: “Não acredito nisso. Você está parecendo uma separatista.”. (STAR WARS, 2005).



Concordamos com Morin, quando este coloca que

o nosso pensamento é comandado/controlado, desde a era cartesiana, por um paradigma disjunção/redução/simplificação que nos leva a quebrar e a mutilar a complexidade dos fenômenos. O que nos falta, portanto, é um paradigma que nos permita conceber a unidade complexa e a complementaridade do que é, igualmente, heterogêneo ou antagônico. (MORIN, 1997, p. 17).

Dessarte, buscamos analisar os discursos trazidos no filme sob este ponto de vista, complexificando-os ao invés de tratá-los todos sob a ótica de um dualismo simplista a favor ou contra a democracia liberal estadunidense.

Há, já em filmes anteriores, como nos episódios I e II, elementos que poderiam ser caracterizados como discursos “pró-Império”, mas percebemos no Episódio III os elementos mais enfáticos, até por se tratar do filme-desfecho da trilogia. A saga toda traz uma noção superficial de que o Mal está todo na figura do Chanceler Palpatine, ou Lorde Sith Darth Sidious, e de que seria este o grande articulador e causador de todo o Mal da Galáxia. É ele que, supostamente, convence a Federação do Comércio a aplicar o bloqueio econômico sobre Naboo, é ele que articula o movimento separatista sob liderança de seu aprendiz, Conde Dooku, e ele que dá início à criação do Exército de Clones; enfim, é ele que desestabiliza toda a República para criar as condições para a criação de seu Império. Cria-se a impressão, dessa forma, de que, sem esta força exógena do “Mal”, a República não passaria pelas crises internas necessárias à articulação fundamentada de um discurso opositor. Analisando mais especificamente as falas de personagens como o próprio Chanceler Palpatine e o jovem Jedi Anakin Skywalker (futuro Darth Vader), tem-se a impressão de que o que Palpatine fala é pura “politicagem”, mera manipulação dos fatos para seu próprio interesse, e no que Anakin fala, uma inocente crença no discurso do Chanceler.

Temos o ápice dos argumentos “pró-Império” na fala do Chanceler quando este proclama o Primeiro Império Galáctico, sob estrondosos aplausos do Senado: “A fim de garantir a segurança e manter a estabilidade, a República será reorganizada e convertida no Primeiro Império Galáctico, para uma segura e tranquila sociedade.”. Antes disso, ele ainda traz a ameaça de uma tomada do poder pelos Jedi, o que caracterizaria uma traição e justificaria a posterior política de extermínio dos Cavaleiros Jedi, utilizando-se de termos como “rebelião Jedi” e “complô Jedi”. Em conversa anterior com Anakin, ele diz: “O Conselho Jedi quer assumir o controle da República. Eles planejam me trair, [eles não confiam em mim], ou no Senado, ou na República, ou na Democracia, melhor dizendo”. (STAR WARS, 2005).



Já Anakin Skywalker, antes da proclamação do Império, quando se discutia ainda a ampliação dos poderes executivos ao Chanceler, no início do filme, devido ao estado de guerra, diz que isso significaria “menos burocracia e mais ação”, e assim seria “mais fácil acabar com a Guerra”. Mais tarde ele ainda chega a confirmar que “os Jedi tentaram derrubar a República” e, quando já transformado em Darth Vader, ele proclama: “Eu trouxe paz, liberdade, justiça e segurança para o meu novo Império.”. (STAR WARS, 2005).

Assim, percebemos que os discursos do Império são tratados no filme de uma forma bastante simplista, em que há o articulador do Mal de um lado, e o inocente fiel do outro, o que poderia, claro, ser relacionado com determinado líder, partido ou grupo político do “mundo real” e a “massa” de fiéis que aplaudiriam este grupo. Enquanto o Chanceler cria as condições necessárias para seu Império que não é nada menos que sua vontade pessoal de poder, o jovem Anakin ainda acredita que o Império é a solução para trazer paz à Galáxia. Mesmo como Darth Vader, no Episódio V, quando o Império se encontra em guerra com os rebeldes, ele fala a Luke: “Junte-se a mim e eu vou completar o seu treinamento. Com nossas forças combinadas, poderemos acabar com essa guerra destrutiva e trazer a ordem para a galáxia.”, mostrando ainda acreditar no Império como solução para a desordem da galáxia. (STAR WARS, 2009).

Do outro lado, temos o grito de lealdade à República no confronto final entre Obi-Wan e Anakin Skywalker, no Episódio III, quando Obi-Wan, acusado de traidor e em resposta à fala de Anakin sobre trazer paz para seu novo Império, diz: “Anakin, minha lealdade é para com a República, com a Democracia!” (STAR WARS, 2005). Ao longo dos Episódios I e II também temos discursos “pró-democracia” em outras falas de Obi-Wan e, principalmente, da Senadora Padmé, que seguem a mesma linha de defesa da democracia em discurso simples, como se a democracia fosse bem supremo e incontestável.

Entretanto, no Episódio III, temos alguns momentos em que essa dualidade simplista entre a Democracia “do Bem” e o Império “do Mal” pode, e deve, ser complexificada. Quando o Conselho Jedi pede a Anakin que este “espione” os atos do Chanceler, Anakin deixa claro que isso é contra o Código Jedi, que isto significa “trair um amigo, um tutor e a República”, o que não é contra-argumentado por Obi-Wan, dando, assim, a entender que o Conselho tomou esta decisão sabendo ela ser contra o Código Jedi e contra os princípios democráticos. Pior ainda, Obi-Wan defende este posicionamento do Conselho com o argumento “Nós estamos em Guerra”, que, aliás, parece ser justificativa para muitas ações de ambos os lados. (STAR WARS, 2005).



Há, ainda, o posicionamento complexo de um dos Cavaleiros Jedi mais influentes do Conselho ao lado de Yoda, Mace Windu. Windu, em certo momento, afirma que o Chanceler deve abdicar de seus poderes ampliados por moções de guerra quando a guerra acabasse, e que, nesse momento, o Conselho Jedi deveria “assumir o Senado para garantir uma transição pacífica”, dando base, assim, para a argumentação do Chanceler sobre uma “tomada do poder” pelos Jedi. (STAR WARS, 2005). Em outro momento, em luta entre Mace Windu e Lord Sidious, Windu, ao desarmar o oponente, pretende matá-lo por considerá-lo perigoso demais para se manter vivo, ao que Anakin impede, argumentando que isso era totalmente contra o Código Jedi, que o Chanceler merecia julgamento justo e que não é o Modo Jedi matar alguém desarmado dessa forma. Mace Windu, mesmo assim, tenta cometer o assassinato.

PERSPECTIVAS DE ANÁLISE SOBRE O FILME

Compreendemos que não cabe, aqui, uma análise sobre a intencionalidade do diretor ou da produção, saber se George Lucas queria ou não fazer uma defesa aberta à democracia liberal estadunidense contra os regimes ditatoriais. O que percebemos é que, apesar de uma análise superficial de toda a trama apresentar o combate eterno entre o Bem e o Mal, em que o Mal é representado por um único ser maquiavélico que articula e corrompe todos os outros, há espaço na série de filmes para uma análise mais profunda da representação de sociedade que é apresentada.

Enquanto admitimos que o Império é mostrado como o Mal Supremo, a República não é de forma alguma apresentada como o Bem Supremo. Há brechas nessa República e nessa democracia para a corrupção. O Chanceler Palpatine não poderia ter “corrompido” tantas pessoas ao seu redor se estas não apresentassem certa predisposição para tal. O próprio Conselho Jedi é apresentado com falhas, o Conde Dooku, aprendiz de Darth Sidious, era um Jedi, e o próprio jovem Jedi Anakin Skywalker tem em seu comportamento elementos dos mais diversos que vão contra o “Modo Jedi” de ser. Em dado momento do filme, Mestre Yoda diz a Anakin que

O medo da perda é um caminho para o lado sombrio. [...] A morte é uma parte natural da vida. Alegre-se por aqueles que ao seu redor na Força se transformam. Lamentar, jamais. Sentir falta, jamais. Laços emocionais levam ao ciúme. Na sombra da cobiça se transforma. [...] Treine a si mesmo para se libertar de tudo o que você tem medo de perder.

E o medo da morte é de longe o elemento que mais contribui para Anakin ser “seduzido” pelo poder do Lado Sombrio da Força. Nisso, temos outro elemento que passa despercebido em uma análise superficial do filme. Sob certo ponto de vista, a raiz de toda a “decadência” de



Anakin para o Lado Sombrio da Força está em seu comportamento de autculpabilização, pois ele se culpa pela morte da mãe e se responsabiliza em não deixar que Padmé morra no parto, claramente tomando culpa e responsabilidade por questões que vão muito além da sua capacidade. Assim, comparando-se com a cultura ocidental em que vivemos, temos aqui também, no “mundo real”, a culpabilização diária do indivíduo, principalmente sob o *American Way of Life*, que coloca o indivíduo como único responsável por seu sucesso ou fracasso. Analisando-se sob este ponto de vista, poderíamos supor que talvez a raiz de todo o “Mal” do Império estaria, na verdade, no seio de uma sociedade exemplar democrata e republicana.

Além disso, há muitos outros aspectos da República que poderiam ser ainda avaliados, como os submundos de Coruscant, a capital da República, que é apenas apontado nos filmes, e as diferenças sociais e econômicas escancaradas entre os sistemas centrais da Galáxia e a Orla Externa, em que muitos sistemas são até mesmo controlados por gângsteres e em alguns sobrevivem ainda até regimes escravocratas, de onde, inclusive, saiu Anakin Skywalker, posteriormente conhecido como Lord Darth Vader. Ou seja, mais uma vez, a raiz do maior símbolo do Mal do Império, Darth Vader, poderia ser atrelada à ineficácia da República.

Compreendemos, portanto, que o filme possui basicamente duas atmosferas de análise em diferentes níveis de aprofundamento. Uma, simplista e dualista, que traz o discurso claro do Mal contra o Bem, do Império contra a República, dos Sith contra os Jedi. E a outra, que vai um pouco mais fundo, e traz à tona elementos que complexificam essa relação maniqueísta e permite uma argumentação que vai contra a ideia de que existe o lado do Bem e o lado do Mal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos apresentar uma proposta de ensino em História voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental, pautada na utilização de um filme de *mass media* para trabalhar os conceitos de Democracia e Império e relacionando-os com o período entre o final da Primeira Guerra Mundial e o início da Segunda Guerra Mundial e o contexto de ascensão dos fascismos nos anos 1920 e 1930, especialmente na Itália e na Alemanha.

Após uma breve discussão acerca da utilização do cinema no ensino de História, procuramos apresentar algumas direções de análise e discussão sobre o tema no filme *Star Wars, Star Wars Episódio III: A vingança dos Sith* (2005). Para esta proposta de ensino, optamos pela utilização deste filme pois compreendemos a importância da aproximação com o imaginário dos alunos e com o “tipo” de produção cinematográfica com o qual eles estão



acostumados, contribuindo, assim, para que eles possam também analisar criticamente as produções culturais a que têm acesso em seu cotidiano.

Compreendemos, também, que este filme se constitui em excelente viés de discussão sobre como se constroem os discursos fascistas, como se dá sua busca por legitimidade na defesa de um Estado forte na oposição a uma ideia de democracia corrompida e, principalmente, como esses discursos conseguem conquistar apoio popular.

Destacamos, no entanto, a importância e o cuidado que o professor deverá tomar, principalmente em um contexto sócio-político como o que vivemos atualmente, no sentido de que contribuir para melhor compreensão acerca da complexidade dos fenômenos históricos não acabe por contribuir para uma tomada de posição que vá de encontro aos princípios dos direitos humanos. Buscamos, com este trabalho, auxiliar os alunos a construir ferramentas cognitivas de compreensão e análise da realidade social que os auxiliem justamente a não serem vítimas de discursos simplistas que colocam regimes autoritários como única solução para os problemas da democracia. Sugere-se, portanto, que na sequência deste trabalho, principalmente ao dar prosseguimento aos conteúdos formais do percurso curricular de História, professor e alunos dediquem-se com especial atenção às consequências e violências perpetradas por regimes fascistas.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia M. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, São Paulo, n. 22 (1), p. 183-193, 2003.

ADORNO, Theodor W. A Indústria Cultural. In: *Público, massa e cultura*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BITTENCOURT, Circe M. F. Documentos não escritos na sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 351-400.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação? *Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 603-616, set./dez. 2009.

FERRO, Marc. *Cinema e história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MEIRELLES, William R. O cinema na história: O uso do filme como recurso didático no ensino de história. *História & Ensino*, Londrina, v. 10, p. 77-88, out. 2004.



MORIN, Edgar. *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.

STAR WARS: Episódio III: A Vingança dos Sith. Produção: Rick McCallum. Roteiro e direção: George Lucas. Manaus: Microservice Tecnologia Digital Amazonia Ltda, 2005. 1 DVD (139 min), son., color.

STAR WARS: Episódio V: O Império Contra-Ataca. Produção: Gary Kurtz. Roteiro: Leigh Brackett e Lawrence Kasdan. Direção: Irvin Kershner. Produção executiva: George Lucas. Manaus: Videolar S/A, 2009. 1 DVD (129 min), son. color.



Produção de narrativas cinematográficas e micro história: a propósito das contribuições da estética documental de Eduardo Coutinho para a didática e a prática de ensino de História

Humberto PERINELLI NETO (Universidade Estadual Paulista - UNESP)¹

Rodrigo Ribeiro PAZIANI (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE)²

Cinema, narrativa e micro história: a perspectiva de Carlo Ginzburg

Carlo Ginzburg é um dos grandes intelectuais da Contemporaneidade. Autor de obras como “O Queijo e os Vermes” (1987), “Micro-História e Outros Ensaios” (1989a), “Mitos, Emblemas, Sinais” (2007a), “Olhos de Madeira” (2001), “O Fios e os Rastros” (2007b), “Relações de força” (1999) e “Nenhuma ilha é uma ilha” (2004). Trata-se de um historiador de grande erudição, mas que não se deixa aprisionar pelo “academicismo”, posto que busca (como o mestre Marc Bloch) falar aos doutos e aos leigos. Sobre o fundador dos Annales, Ginzburg salienta:

Comecei então a ler os Annales desde os primeiros números. Li Marc Bloch e fiquei muito impressionado, sobretudo com *Les rois taumaturges*, que na época não era visto como um livro importante - só depois da introdução de Le Goff para a reedição da Gallimard foi que se passou a considerá-lo como a obra-prima de Bloch. Li muito Bloch, e meu primeiro trabalho remunerado foi a tradução de seus *Caractères originau: de l'histoire rurale française*. Franco Venturi, que trabalhava na Editora Einaudi e tinha sido amigo de meu pai, me propôs traduzir o livro. Eu ainda era estudante e hesitei, pois achei que seria muito difícil, mas resolvi tentar (p.256).

Traço marcante associado à Ginzburg é a relação que possui com a vertente historiográfica denominada “micro-história”. Sem adentrarmos a fundo na trajetória da micro-história, identificam-se como suas características: a redução da escala de análise histórica (por exemplo, a microanálise), a revalorização empírica e heurística dos sujeitos (indivíduos, grupos, classes, comunidades) e a investigação minuciosa e circunscrita do objeto de estudo (LIMA, 2006; ESPIG, 2006; BARROS, 2007).

¹Professor do IBILCE/Unesp/São José do Rio Preto e do Programa de Pós Graduação "Ensino e Processos Formativos" (UNESP São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal). Pesquisador do grupo de pesquisa CNPq “Formação Docente e Práticas Educativas” (UNESP). Email: humberto@ibilce.unesp.br

²Professor dos Programas de Graduação e Pós-Graduação do Colegiado de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Marechal Cândido Rondon. Pesquisador do Grupo de Pesquisa CNPq “História e Poder” (UNIOESTE). Email: rpaziani@yahoo.com.br



Contrapondo-se ao paradigma “galileano”³, o chamado paradigma indiciário tem como escopo principal encontrar nos elementos mais imperceptíveis e triviais do “real”, indícios de problemas amplos e profundos. Estabelecendo comparações entre os conhecimentos (micro)históricos e aqueles provenientes da área médica (sinais, sintomas, resíduos) – ou em seus diálogos com a semiologia e a história da arte – Ginzburg viu no “indiciarismo” o gosto pelos detalhes aparentemente banais, porém reveladores de subjetividades, intenções, valores, sentidos e sintomas pouco ou não observados (GINZBURG, 2007a, pp. 143-144).

Assim, é a partir do método indiciário que problemas inerentes ao campo científico (e mesmo extra-científico) passaram a ser levantados por Ginzburg com maior rigor e erudição, sem, contudo, abandonar os traços de sensibilidade e criação, indissociáveis da “arte” de narrar história(s). Apesar das críticas a este método (feitas, inclusive, pelo próprio historiador)⁴, é ele que constitui o alicerce epistemológico de sua prática historiográfica de analisar detidamente uma profusão de temas, sujeitos e contextos históricos.

Na concepção histórica de Ginzburg, o problema da narrativa e do par ficção/história passa, inextricavelmente, por expedientes buscados na pintura e na literatura, de modo a propiciar o desenvolvimento de novas formas de sentir e construir outro entendimento do “real” pelo historiador. Ao que ele afirma: “A esse respeito, uma idéia que muito me atrai é a da relação entre história e ficção como envolvendo competição e desafios mútuos” (PALLARES-BURKE, 2000, pp. 277-278; PERINELLI NETO & PAZIANI, 2012, pp. 73-74).⁵

Perguntado sobre a relação existente entre observador, indícios e narrativa, Carlo Ginzburg enfatiza o seguinte:

Embora muitas vezes falemos metaforicamente de “ponto de vista”, os historiadores raramente podem ser definidos como observadores: o acesso à realidade é feito indiretamente, por meio de uma documentação que (exceto no caso da história oral) não produzem. As perguntas dos historiadores transformam a documentação em indícios. A partir daí emergem os filtros narrativos, as narrativas (ênfasis no plural). **Cada escolha narrativa, consciente ou inconsciente, tem consequências sobre o plano cognitivo.** Mudam os historiadores, mudam as perguntas nos documentos, muda (muitas vezes, mas não sempre) a documentação disponível. E mudam os resultados (as narrativas históricas) (ROQUE, PERINELLI NETO, PAZIANI, 2016, p.13 – grifos nossos).

³ O “paradigma galileano” (desde Galileu) consistia num método racionalista e quantificador com origens na Europa do século XVII, que excluía do pensamento e da prática científicas o lugar heurístico dos sujeitos e suas significações de mundo, bem como o lugar da sensibilidade e das conjecturas na produção do conhecimento.

⁴ Sobre as críticas ao método indiciário ver: RAMINELLI, 1992/93; COELHO, 2007.

⁵ Contudo, Ginzburg também é enfático em apontar – e até mesmo opor-se – à tendência (um tanto perigosa) de diluição das fronteiras entre história/ficção ou “real”/“não-real”.



Tal postura estende-se também à linguagem cinematográfica. Influenciado por textos de Kracauer e Benjamin, Ginzburg enxerga no cinema, mais do que um objeto de reprodutibilidade técnica, um poder simbólico e uma estética narrativa voltadas à criação (“fictio”) de novas (e instigantes) formas de conhecimento, principalmente aos historiadores (GINZBURG, 2007b). Cientes dessa posição, inclusive, é que perguntamos ao próprio Ginzburg: seria pertinente à formação do historiador do século XXI aprender sobre a narrativa cinematográfica e até mesmo produzir seus trabalhos no formato de filmes? Ginzburg assim respondeu:

O cinema (desde o cinema mudo, que era muito mais ousado em seus experimentos formais em relação ao sonoro) apresenta desafios narrativos. Os historiadores aprenderam com os escritores (e vice-versa): por que não com os diretores? O projeto de Sergei Eisenstein de fazer um filme sobre O Capital, de Marx, sempre me fascinou. E naturalmente o historiador do século XXI encontrará material valioso para filmes de ficção como O Gabinete do Dr. Caligari ou filmes de propaganda, tais como O Triunfo da Vontade, de Leni Riefenstahl: é preciso lê-los, um e outro, às avessas (como diria Walter Benjamin). Qual pode ser o equivalente cinematográfico de um ensaio histórico? Um documentário? Há algum tempo me questiono quanto à espontaneidade construída dos documentários. **De qualquer forma, será preciso distinguir o elemento documentário** (ROQUE, PERINELLI NETO, PAZIANI, 2016, p.14-15 – grifos nossos).

“Distinguir o elemento documentário” ... eis a questão! Atentos as reflexões apresentadas por Carlo Ginzburg é que propomos traçar entendimento: dos principais pressupostos estéticos do filme documental produzido pelo cineasta brasileiro Eduardo Coutinho, os diálogos possíveis que possui com a micro história de Carlo Ginzburg e as oportunidades que tais diálogos podem gerar para produção de narrativas cinematográficas associadas à didática e à prática de ensino de história.

Estética documental em Eduardo Coutinho: uma “micro história” à brasileira

Partindo do repertório formativo de Ginzburg, cabe-nos sublinhar um elemento de análise (dentre outros possíveis) que consideramos fundamental para aproximar o historiador italiano da produção documentária de Eduardo Coutinho (1933-2014): a preocupação com a(s) narrativa(s), a relação entre ficção e história e a valorização das experiências e significações de mundo pelos sujeitos a quem se pretende conhecer.

A questão da narrativa e da relação “real”/“ficcional” em Coutinho, por exemplo, encontra subsídios em várias matrizes interpretativas: da “Nouvelle Vague” (Godard), através da ideia de ruptura epistemológica quanto à dicotomia entre a narrativa de documentário (“real”) e a de ficção (“não-real”). Do “cinema-verdade” (Jean Rouch) e, por conseguinte, da sensibilidade de estar envolvido com os participantes de suas obras, enquanto os filmava, de



modo a mergulhar em suas vidas e delas extrair as riquezas e mazelas (LINS, 2004; XAVIER, 2004). Em concordância com Jean-Louis Comolli (2008), a do jornalismo, ao defender a tese de que os documentários não eram capazes de dar conta objetivamente do “real” – quando muito, de modo aproximativo e indireto.

Podemos indicar também a influência teórica de Walter Benjamin, com destaque para o método das “imagens dialéticas” para analisar “às avessas” a(s) história(s). É bastante perceptível em suas obras a perspectiva metodológica de que o cinema não somente reproduzia o real, mas que também era “produtor do real, de acontecimentos, motor de comportamentos, falas, gestos e atitudes” (LINS, 2004, p. 41). No cinema de Eduardo Coutinho:

[...] narrar não é relatar o mundo como já reconhecido, **narrar é insurgir diante do enigma do real**. E se propor com muita delicadeza a deixar qualquer projeto monolítico de país, de Estado ou mesmo de cinematografia obediente a qualquer ambição de totalização de identidade cultural e psicológica de calças na mão (BRAGANÇA, 2013, p.549 – grifos meus).

Em variada medida, ela estabelece aproximações com o método indiciário de Ginzburg: destaque para as potencialidades criativas e criadoras da ficcionalidade (própria do documentário) e a perspectiva de que o “real” apenas poderia ser captado de forma indireta e inacabada (dado o próprio envolvimento subjetivo do cineasta com seus personagens; no caso de Ginzburg, seria a subjetividade do historiador limitada pelo acesso as fontes). Um ponto importante no modo de Coutinho pensar/fazer cinema – articulado ao dito acima – está associado ao seu método de filmagem, sua virtude estética de “reelaborar” o real filmado. Se, para Coutinho, “filmar o real” pressupõe a existência de uma “realidade” a ser (re)construída pelas lentes da câmera, tal procedimento deve ser inseparável das escolhas, seleções, hesitações, montagens e intervenções da equipe de filmagem, e, por que não, dos cenários e personagens filmados (LINS & MESQUITA, 2008).

Esta é, aliás, uma das principais qualidades de seus documentários. Defensor da impossibilidade do cinema-documentário reproduzir fielmente o “real”, ele o “filmava” como quem buscava criar canais de diálogo junto a personagens singulares e, na interação (conversa) com eles, construir um conjunto de significados marcados pela força do encontro e pela produção de experiências únicas (LINS, 2004; FROCHTENGARTEN, 2009). O documentário não seria produto da ficção (como ‘fantasia’), nem a “filmagem da verdade”, mas constituiria aquilo que o próprio Coutinho chamou de “verdade da filmagem”: a revelação de situações e momentos em que a verdade se “faz” e todo o acaso e aleatório que pode acontecer e intervir



nela, isto porque, neste âmbito, “a gente não está fazendo ciência, mas cinema” (COUTINHO, 1997, p. 167; LINS, 2004, p. 44).

Aqui também há um ponto de aproximação entre a perspectiva de Eduardo Coutinho e o indiciarismo e a prática micro analítica: Ginzburg leva em consideração as condições históricas de possibilidade de investigação e pesquisa de um objeto, especialmente quando existem aspectos lacunares, que impelem o historiador a valer-se da sensibilidade e da imaginação para entendimento de certos objetos.

Enovelado às duas perspectivas assinaladas, os trabalhos com memórias, experiências e visões de mundo de homens e mulheres que povoam seus documentários eram indissociáveis do repensar cinematograficamente o conceito de sujeito (em sentido histórico e estético): o entendimento de que eles/elas, ao serem filmados, atribuíam múltiplos sentidos e significados às suas trajetórias (menos “antes” ou “através”, mas “durante” as filmagens). Mesmo reconhecendo a troca desigual entre os sujeitos e o “poder” da câmera, Coutinho defendia o uso do termo “conversa” (menos formal), ao invés de “entrevista”, quando referia-se aos seus interlocutores – o que remete ao “dialogismo” e a “polifonia” abordados por Bakhtin (1986), outra de suas referências teóricas (e de Ginzburg também). Pois, à medida que os filmava e tecia diálogos, ele percebia esses sujeitos fazendo-se histórica e cotidianamente, partícipes de uma dinâmica cultural, em que o tempo é determinante e (in)determinado.

A vasta e rica produção fílmica de Coutinho⁶ – que se estende do renomado “Cabra Marcado Pra Morrer” (1984) ao desconcertante “Jogo de Cena” (2007), dentre tantas outras obras⁷ –, evidenciam o fato de ser um dos maiores documentaristas brasileiros. Em quase todas as películas, ele deixava revelar a existência de uma câmera reflexiva, inquieta e desejosa de buscar, ou, melhor, encontrar o “Outro” em sua unicidade plural e singular e fazer dele (e com ele) a matéria-prima de suas produções. Privilegiara as trajetórias, vozes, experiências e significações de mundo de homens e mulheres de diferentes grupos e classes sociais vivendo em contextos e situações as mais diversas (e adversas) possíveis.

Em seus documentários, percebemos a existência (e a exigência) de um movimento cinematográfico que pode ser entendido através de duas características comuns aos seus filmes.

⁶ A carreira no cinema foi iniciada com participações na direção e/ou roteiro de longas metragens produzidos por grandes nomes do “Cinema Novo” (no tempo dos projetos de caráter “nacional-popular” do CPC da UNE), como Leon Hirzsmann, Zelito Viana e Eduardo Escorel. Destaque para a presença como roteirista do episódio “Pedreira de São Diogo” (dirigido por Hirzsmann) do filme “Cinco Vezes Favela” (1962). Sobre esta experiência cinematográfica de Coutinho ver: Consuelo Lins (2004), Fernão Ramos (1987/2013) e Alcides Ramos (2010).

⁷ Referimo-nos a “Últimas Conversas”, produção póstuma de 2015.



A primeira é o fato dele, como diretor, mergulhar no universo linguístico, sociocultural e mesmo “cênico” dos sujeitos filmados. E a segunda refere-se à qualidade estética e artística com que ele – diferentemente dos programas televisivos e filmes de ficção – problematizava o conceito de “real”. Enfim, Coutinho soube estabelecer em mais de 50 anos de trajetória cinematográfica um modo peculiar de produzir narrativas (e imagens) fílmicas claramente marcadas pela busca incessante da alteridade e das subjetividades, a valorização do universo dialógico e crítico e a riqueza em abarcar as ambiguidades das experiências humanas.

Enfim, tomando por base reflexiva as contribuições da produção documentária de Coutinho em face de alguns elementos-chave do conhecimento micro-histórico em Ginzburg, nos perguntamos: é possível pensar os documentários do cineasta enquanto materiais qualitativos a práticas de ensino de história diferenciadas e problematizadoras?

Não faltam boas razões para defender tal afirmativa. O diálogo aproximativo entre a obra de Carlo Ginzburg e a maneira peculiar de pensar/fazer documentários de Eduardo Coutinho permitem-nos pensar, especialmente, na força ética, estética e epistemológica das narrativas. Entendemos que os documentários de Coutinho podem auxiliar professores/as na (re)construção de saberes e na produção de (novas) maneiras de fazer e ensinar história⁸, especialmente se articulamos com as contribuições da micro história ginzburguiana.

Este diálogo parece materializar-se, num primeiro plano, através de um esforço dialético em construir práticas de ensino de história capazes de problematizar teórica e didaticamente as razões dos usos do cinema e do audiovisual, com particular atenção para o domínio das imagens e o lugar das narrativas enquanto formas diferenciadas (contemporâneas e presentes) de produzir conhecimento histórico em âmbito escolar (BITTENCOURT, 2011, p. 375-377⁹; DUARTE, 2009). E, num segundo, realizar práticas de ensino de história que também recolquem as narrativas micro históricas em projetos didático-pedagógicos, é preciso admitir o caráter multifário do universo fílmico em Coutinho, isto é, uma produção documental

⁸ Conjunto diverso de obras produzidas nas últimas décadas tem possibilitado inúmeras reflexões em torno das relações entre história e cinema, enquanto outras abarcam suas implicações em práticas educativas e no ensino de História: KORNIS, 1992; BERNARDET & RAMOS, 1994; CARDOSO & MAUAD, 1997; DUARTE, 2009; FONSECA, 2009; FERRO, 2010; ROSENSTONE, 2010; NAPOLITANO, 2011; MORETTIN; NAPOLITANO & KORNIS, 2012; PERINELLI NETO & PAZIANI, 2012/2015; LEME, 2013; FRESQUET, 2013.

⁹ Circe Bittencourt, por exemplo, ao analisar as possibilidades didático-pedagógicas do uso de filmes em sala de aula, fala a certa altura da importância do vídeo (sua popularização e disseminação) e também de projetos que envolvam a produção de vídeos pelos próprios alunos, o que permite compreender o processo de produção das imagens cinematográficas. Diríamos, além disso, que tal envolvimento pode gerar um outro conhecimento (científico e estético), na qual sensibilidade e razão, presente e passado, visualidade e materialidade se articulam para forjar uma relação dialógica com a história.



discernida em variados contextos de amadurecimento e consolidação, que se estende das décadas de 1970 e 1980 até suas últimas produções fílmicas.

Gostaríamos de destacar um contexto específico desta produção, situada entre o final da década de 1990 e meados dos 2000, na qual as relações entre cinema e micro história e uma aproximação singular com práticas de ensino em história ganham contornos especiais na obra de Coutinho. Falamos aqui de documentários como “Santo Forte” (1999), “Babilônia 2000” (2000), “Edifício Máster” (2002), “Peões” (2004) e “O Fim e o Princípio” (2005).

Trata-se de um período, iniciado ainda nos anos 1980, em que o cineasta aprofundou a tese de que o documentário deveria se pautar por um profundo respeito ao “Outro” que se pretendia filmar, o que significava evitar filmagens com o intuito de se confirmar convicções a priori. Ao invés disso, dedicou-se a retratá-lo na apresentação de sua cosmovisão, seu estilo de vida, suas singularidades e estratégias sociais. Seus documentários passaram a estar pautados na conversa indisciplinada, no fragmento da realidade, na importância do “instante da investigação”, na problematização da posição da câmera e na significância do silêncio (AVELLAR, 2013, pp. 537-542). Além destes fatores, o que se vê na filmografia deste período é a concepção de uma ética/estética capaz de redefinir o sentido de documentário produzido no Brasil (LINS, 2004; OHATA, 2013; BEZERRA, 2014).

Mesquita e Lins (2008) sintetizaram as características do “estilo”, ou melhor, da estética documental de Coutinho, conforme QUADRO 1.

QUADRO 1 – Características da estética documental de Eduardo Coutinho (Anos 1990/2000)

A ênfase em “episódios fragmentários, personagens anônimos”;
A promoção do “sujeito da experiência a posição do sujeito do discurso”;
A aposta na “auto-representação”;
A observação dos “momentos banais, ordinários”;
Além da adoção da ideia de que “cabe ao espectador a tarefa de estabelecer conexões entre os dados sensíveis que os filmes apresentam” e realidades humanas mais amplas.

Percebe-se nesta fase uma maior proximidade com a micro história ao estilo de Carlo Ginzburg. Em quais sentidos? Coutinho, mais do que nunca, se propõe a falar a partir de certos personagens e não a falar de certos personagens, com o objetivo de perscrutar nas narrativas um conjunto multifacetado de traços, marcas, indícios da historicidade destes personagens e o mundo que os rodeia.



Outra aproximação foi a verticalização do olhar através da criação de “dispositivos”, procedimento metodológico de abordagem de um determinado universo – “preciso de uma prisão para filmar”, disse Coutinho certa vez¹⁰ – acompanhada de um adensamento das investigações e problematizações sobre o “mundo” filmado/pesquisado, por meio das respostas do Outro com quem conversava/pesquisava. Além disso, Coutinho refletia criticamente e com maior intensidade o estatuto de verdade inerente ao campo cinematográfico, os mecanismos constituintes da narrativa que se propõe a abordar o real e o que há de “ficcionalidade” nos documentários – modalidade fílmica comumente associada com “a” verdadeira forma de apresentar “o” real. Enfim, no cineasta (quanto no historiador italiano) a erudição pouco academicista dialogava com o desejo de melhor conhecer os sujeitos e os processos históricos que os instituíam (ou não).

Uma das características primordiais desta postura ética/estética estava relacionada ao fato de pensar a (e fazer da) câmera um elemento vital de problematização de temas e questões do tempo presente e de possibilitar para si próprio e para o “Outro” (os outros) a condição histórica de se tornarem “agentes” e “produtores” de conhecimentos – condição esta marcada pela carga dramática da palavra oralizada, enquanto “expressão original, uma maneira de fazer-se personagem, narrar, quando é dada ao sujeito a oportunidade de uma ação afirmativa” (XAVIER, 2004, p. 181).

Considerações Finais

Deriva desta análise algumas ricas veredas a serem desbragadas no ensino de história.

Experiências envolvendo a produção de filmes vem sendo registradas com base na valorização da vivência dos discentes, da exploração de novas linguagens, da opção pelo tema gerador, da problematização do presente e do cotidiano, assim como da relação existente entre história, memória e sensibilidade.

Contribuiu também para este tipo de experiência no ensino de história o advento do vídeo digital, responsável por uma verdadeira febre pela “documentação filmográfica do real”, percebida em atitudes cotidianas e privadas, bem como em ações cinematográficas propriamente ditas (MESQUITA & LINS, 2008). O vídeo digital tornou mais disseminada a produção barateada de materiais fílmicos (MOLETTA, 2009): câmeras filmográficas se

¹⁰ Ou ainda quando afirmou que o “como filmar – coração do trabalho do cineasta – coloca-se como a mais violenta necessidade” de uma produção (Apud LINS, 2004, p. 101).



tornaram economicamente mais acessíveis e estão integradas a celulares e máquinas fotográficas. Além disso, os softwares gratuitos de edição passaram a ser mais disponíveis, caso do Windows Movie Maker, Sony Vegas, Super DVD Video Editor e Eyespot (VARGAS; ROCHA & FREIRE, 2007).

Revalorizar os sujeitos históricos em sua pluralidade e singularidade, focalizar espaços bem circunscritos para, deles, extrair questões amplas e ressignificar heurísticamente as relações entre história e ficção, por meio do conceito de narrativa - traços marcantes na estética documental de Coutinho (e na micro história de Ginzburg). Isso pode oferecer a professores, estudantes e pesquisadores de didática e prática de ensino de história a reinserção na produção de conhecimentos, de maneira pró ativa, seja no ambiente universitário ou escolar. Neste sentido, alguns trabalhos têm sido desenvolvidos com o intento de articular as tecnologias da informação e comunicação com problemas de ensino de história e, em especial, o lugar do documentário não apenas como fonte e sim enquanto método problematizador de reconstrução histórica de protagonistas e situações quase sempre anônimas (BUARQUE, 2010; PERINELLI NETO & PAZIANI, 2015).

Os documentários de Eduardo Coutinho e sua estética documental consistem em materiais didáticos capazes de tornar a história um conhecimento crítico e transformador. Documentarista capaz de perscrutar minuciosamente a “realidade” e, a partir dela, refigurar a própria arte de narrar histórias e de fazer do cinema uma linguagem criativa e criadora, uma estética produtiva e sensibilizadora, uma ética dialógica e humana, ele soube filmar o “real” naquilo que portava de complexo e contraditório, bem como de pensar efetivamente o papel dos sujeitos em suas produções cinematográficas. Mesmo não sendo professor de história, Coutinho compreendeu a relevância do documentarista em “assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido” e os sujeitos que vivem/viveram os distintos “momentos” filmados por sua câmera. Enfim, ele entendeu que é necessário conhecer o mundo (em sua contradição e ambivalência) para transformá-lo.

Com estas perspectivas, novos/diferentes personagens podem/devem ser retratados em sala de aula (mulheres, pobres, negros, jovens, homossexuais etc), fugindo-se de abordagens centradas no homem, branco e cristão. Experiências vislumbradas em certas trajetórias individuais passam a configurar fios interpretativos para acessar o conjunto de valores que socialmente definem um grupo, a contar do passado e da oralidade. Situações cotidianas passam a ser enxergadas como prenes de um tempo mais longo, a tensionar o presente, dotando-o de maior substancialidade histórica (FONSECA, 2009; FRESQUET, 2013).



Tomando por base a proposta deste texto e, em particular, o valor do método indiciário e dos exercícios de microanálise em Ginzburg para interpretar os documentários de Coutinho, foi possível perscrutar os modos do cineasta pensar e sentir a relação da narrativa cinematográfica com a polifonia de vozes (quase sempre inarmônicas) oriundas de indivíduos, grupos, classes ou comunidades com as quais promoveu “encontros”, “trocas”, “relações” profundamente humanas. Ao dar proeminência à força (inesperada) do “encontro”, Coutinho conseguia refletir suas experiências e práticas fílmicas na mesma medida em que atribuía importância a sensibilidade da escuta e aos diálogos que entabulava com seus personagens.

Neste sentido, as obras documentárias de Coutinho apresentam-se como um valioso aporte didático e prático nas aulas de história. Eles podem nos auxiliar a refletir e analisar as perspectivas de articulação entre narrativa cinematográfica, conhecimento micro histórico e ensino de História.

Referências

Bibliográficas

ABREU, A. A.; GOMES, Â. C. OLIVEIRA, L. L. História e Cultura: conversa com Carlo Ginzburg. *Estudos Históricos*; Rio de Janeiro, vol. 3, n. 6, 1990, pp.254 -263.

AVELLAR, J. C. O lixo na boca. In: OHATA, M. (org.). *Eduardo Coutinho*. São Paulo: Editora Cosac Naify/Edições Sesc, 2013, pp. 537-542.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARROS, J. D. Sobre a feitura da micro-história. *Opsis*, Goiânia, vol. 7, nº. 9, jul.-dez. 2007, pp.167-185.

BERNARDET, J-C. *Cineastas e imagens do povo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. & RAMOS, A. F. *Cinema e história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.

BEZERRA, C. *A Personagem no documentário de Eduardo Coutinho*. Campinas: Papirus, 2014.

BITTENCOURT, C. (org.). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.



BUARQUE, V. (org.). *Curtas em Mariana e Ouro Preto: identidade através do ensino de história*. Ouro Preto: PED-UFOP, 2010.

COELHO, E. Para a crítica de certa razão histórica: sobre o método e os historiadores. In: *Anais eletrônicos do V Colóquio Internacional Marx-Engels*. Campinas: CEMARX-IFCH/UNICAMP, 2007, pp. 01-10.

COMOLLI, J-L. *Ver e poder, a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

COUTINHO, E. O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade. *Projeto História*, São Paulo, v. 1, n. 15, abr./1997, pp. 165-192.

DUARTE, R. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ESPIG, M. J. Uma poeira de acontecimentos minúsculos: algumas considerações em torno das contribuições teórico-metodológicas da micro-história. *História Unisinos*, v. 2, n. 10, mai./ago. 2006, pp. 201-213.

FERRO, M. *Cinema e história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papirus, 2009.

FRESQUET, A. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FROCHTENGARTEN, F. A entrevista como método: uma conversa com Eduardo Coutinho. *Psicologia USP*, São Paulo, n. 20, jan./mar., 2009, pp. 125-138.

GINZBURG, C. *O fio e os rastros – verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b.

_____. (et. al). *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: DIFEL, 1989a.

_____. *Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.

_____. *Nenhuma ilha é uma ilha: quatro visões da literatura inglesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Relações de força – história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.



____. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

KORNIS, M. A. História e cinema: um debate metodológico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, pp. 237-250.

LEME, C. G. *A ditadura em imagem e som: trinta anos de produções cinematográficas sobre o regime militar brasileiro*. São Paulo: Unesp, 2013.

LIMA, H. E. *A micro-história italiana – escalas, indícios e singularidades*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

LINS, C. *O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MESQUITA, C.& LINS, C. *Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MOLETTA, A. *Criação de curta metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo*. São Paulo: Summus, 2009.

MONTEIRO, A. M. et al. (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Maud X/FAPERJ, 2004.

MORETTIN, E; NAPOLITANO, M.& KORNIS, M. (orgs.). *História e Documentário*. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

OHATA, M. (org.). ***Eduardo Coutinho***. São Paulo: Editora Cosac Naify/Edições Sesc, 2013.

PALLARES-BURKE, M. L. G. *As muitas faces da história – nove entrevistas*. São Paulo: UNESP, 2000.

PAZIANI, R. R. & PERINELLI NETO, H. Formação de professores, linguagem cinematográfica e práticas educativas: experiências de produção de curtas metragens no ensino de história. *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 53, jan./jun. 2015, pp. 267-294.

PERINELLI NETO, H. & PAZIANI, R. R. Possibilidades e desafios da narrativa: ensino de história, micro análise, cinema e a formação do professor. In: LIMA D'ÁGUA, S. V. N. & PERINELLI NETO, H. (orgs.). *Formação docente: diálogos convergentes*. São José do Rio Preto: HN, 2012, pp. 67-96.



RAMOS, A. F. João Batista de Andrade e Eduardo Coutinho: aspectos estéticos, políticos éticos da luta contra a ditadura militar In: ____; CAPEL, H.& PATRIOTA, R. (orgs.). *Criações artísticas, representações da História: diálogos entre arte e sociedade*. São Paulo: Hucitec; Goiânia: PUC/GO, 2010, pp. 13-28.

RAMINELLI, R. Compor e decompor: ensaio sobre a história em Ginzburg. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993, pp. 81-96.

ROQUE, A. S. de S.; PERINELLI NETO, H.; PAZIANI, R. R. Desventuras e venturas da escrita da história: entrevista com Carlo Ginzburg. *Tempos Históricos*, v. 20, jan./jun. 2016, pp. 12-19.

ROSENSTONE, R. *A história nos filmes, os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

VARGAS, A; ROCHA, H.; FREIRE, F. Promídiã: produção de vídeos digitais no contexto Educacional. *CINTED-UFRGS – Novas Tecnologias na Educação*. v. 5, nº. 2, Dezembro/2007.

XAVIER, I. Indagações em torno de Eduardo Coutinho e seu diálogo com a tradição moderna. *Comunicação e Informação*, Goiânia, v. 7, nº 2, jul./dez. 2004, pp. 180-187.

Filmográficas

“Santo Forte”. Dir. Eduardo Coutinho. Ano:1999. Duração: 80min.

“Babilônia 2000”. Dir. Eduardo Coutinho. Ano: 2000. Duração: 80min.

“Edifício Máster”. Dir. Eduardo Coutinho. Ano: 2002. Duração: 110min.

“Peões”. Dir. Eduardo Coutinho. Ano: 2004. Duração: 84min.

“O Fim e o Princípio”. Dir. Eduardo Coutinho. Ano: 2005. Duração: 110min.



Mangás de segunda guerra mundial: apontamentos

Janaina de Paula do Espírito Santo (UEPG/UFG)¹

A presente reflexão busca em discutir como o conhecimento histórico sobre a Segunda Guerra Mundial e, mais especificamente, sobre a explosão das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki é apresentado em mangás publicados no Brasil nas últimas décadas. Toma as seguintes obras: “Gen Pés Descalços”, “Hiroshima: a cidade da calmaria” e “Adolf”, como foco principal da análise proposta, ainda que, dentro do escopo editorial de quadrinhos japoneses no Brasil, eles representem apenas uma parte das obras que se dedicam a esta questão nos últimos vinte anos.

A explosão atômica que destruiu as duas cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, no ano de 1947 foi por muito tempo, e ainda hoje aparece como um “mal necessário”. Uma decisão tomada em que o sacrifício de uns - nesse caso civis japoneses - serviria como modo de acabar efetivamente com a resistência japonesa. Essa História oficial, figurava nos discursos de Truman, quando se dirigiu aos americanos daquele período. Ainda assim, essa versão foi contestada quase que imediatamente por diferentes correntes historiográficas que viam na explosão atômica muito mais uma declaração de força que estabeleceu as bases da guerra fria imediatamente posterior do que uma necessidade tática de combate.

Eric Hobsbawm, no livro “A era dos extremos”, chama a atenção para o quanto a Segunda Guerra marcou o século XX e as delimitações sociais posteriores. Para ele, o próprio medo que a Alemanha explorasse a física nuclear e dominasse a tecnologia bélica da fabricação de bombas atômicas, paradoxalmente mobilizou a pesquisa desta mesma tecnologia por seus adversários, o que faz do conflito mundial um grande impulsionador das descobertas tecnológicas como um todo e da exploração nuclear em particular. Ao pensarmos a história ensinada, um dos grandes quadros gerais argumentativos em torno do fenômeno “Segunda Guerra Mundial” é justamente a tecnologia. Primeira bélica, sendo depois apropriada cotidianamente: o conflito aparece como marco de uma nova era de transformação social.

¹ Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na área de ensino de História. Este texto é parte das reflexões na tese de doutorado, defendidas este ano na Universidade Federal de Goiás (UFG). Contato: janainapes@gmail.com



“Jamais a face do globo e a vida humana foram tão dramaticamente transformadas quanto na era que começou sob as nuvens em cogumelo de Hiroshima e Nagasaki” (HOBSBAWM, 1995, p. 177)

Em qualquer ponto do vista, não demasiado afirmar que o impacto humano e o custo de vidas das experiências atômicas não é o ponto central das análises sobre a segunda guerra no ocidente, e nem mesmo no oriente. Ainda assim, esse evento marca uma discussão crescente sobre os limites do progresso e da própria narrativa positiva da história:

Muita coisa é evitável, como teria sido a eventual decisão de não fabricar a bomba nuclear, apesar de dominar o ciclo atômico completo. Ou, pelo menos, de não lançá-la sobre Hiroshima e Nagasaki. A profunda mensagem de esperança de Benjamin é que o futuro pode reabrir os dossiês históricos fechados, reabilitar vítimas caluniadas, reatualizar aspirações vencidas, redescobrir bons combates esquecidos, ou considerados utópicos e anacrônicos, especialmente por estarem contra o discurso hegemônico de progresso. (DUPAS, Gilberto, 2007)

Gen pés descalços, uma das obras analisadas, foi escrita em meados dos anos 1970 e tomada como uma ferramenta do discurso de paz que tomou o período: Era necessário que o custo humano das bombas fosse reconhecido para que as pessoas enfrentassem o impacto da ameaça atômica. Seu testemunho, bem como o testemunho de uma porção de sobreviventes foi levantado, de tempos em tempo como um contraponto a corrida armamentista e aos experimentos nucleares. Seu potencial mobilizador foi sempre reconhecido, ainda que não tenha tido muito sucesso no desenrolar das ações da guerra fria, centrada na ameaça constante de equivalência nuclear entre URSS e EUA.

No âmbito deste texto, a obra é tomada com um quadrinho histórico do estilo mangá. Mangá é um termo usado para definir as histórias em quadrinhos vindas do Japão e do oriente. A palavra mangá em japonês é sinônimo ao mesmo tempo de histórias em quadrinhos, revista em quadrinhos, caricatura, cartum e desenho animado (LUYTEN, 2000). Significa literalmente “imagem a partir de si mesma” (MOLINÉ, 2004, p. 218). Na introdução de seu livro sobre a língua japonesa, Marc Barnabé (2005) diz que a palavra “mangá” significa “desenhos espontâneos”, “sem sentido” sendo utilizada, no Japão, para referir-se a quadrinhos em geral. Foi adotada no Ocidente por extensão, com o sentido de “quadrinho japonês”, ou seja, para definir os quadrinhos produzidos no Oriente, bem como para caracterizar um estilo gráfico e narrativo próprios, característicos daquela produção. Estruturalmente centrado na linguagem icônica e na empatia permitida pelas histórias em quadrinhos quando se utiliza de um “vocabulário” baseado no ícone, ou seja, no uso de “qualquer imagem que represente uma pessoa, local, coisa ou idéia”., o estilo mangá faz apropriações originais no uso dessa estrutura.



Quando se fala de Japão e mangá, por vezes é necessário dar mais um passo nesta direção, tendo em vista que a própria forma de escrita japonesa é feita por caracteres representativos. Tal característica delinea ações nas páginas, as onomatopéias ditam a velocidade com que a cena está se desenvolvendo, ou reforçam os sentimentos exibidos pelos personagens. Outro exemplo de diferença no tratamento gráfico entre o mangá e o comics está nas chamadas transições, existem seis tipos de transições de cena presentes nas histórias em quadrinho. São estas o momento-para-momento, a ação-para-ação, o tema-para-tema, a cena-para-cena, o aspecto-para-aspecto e o non-sequitur. Enquanto para os comics utiliza-se quase que somente os tipos ação-para-ação, tema-para-tema e cena-para-cena, os mangás utilizam, além destes citados, os tipos momento-para-momento e aspecto-para-aspecto (MCCLLOUD, 1995). Ainda que isto não se constitua em dogma. Isto evidencia que, na forma gráfica destes diferentes estilos, também manifesta-se um diferente tratamento narrativo e temporal. Ao mesmo tempo em que o mangá se utiliza das linhas sinópticas de velocidade também se caracteriza pelas linhas congeladas, pela disfunção do tempo, com uma ênfase maior na ação psicológica, em detrimento da física, por exemplo.

A estética do desenho japonês apresenta um traço mais limpo e simplificado, o que visualmente torna difícil definir personagens masculinos e femininos. A preocupação maior está nas expressões faciais, roupas e cabelos, dispensando até os cenários em grande parte das vezes. Os personagens também tendem mais ao uso do traço da caricatura ou do estereótipo. A composição gráfica também, em grande parte das vezes é guiada pelo que se chama de Notan, que determina uma busca constante por equilíbrio na composição, não só no desenho, mas nas cores, nas características dos personagens e nos usos de claro e escuro (LOPES, 2010). Personagens parceiros ou antagonistas têm a sua concepção ligada a esta regra, o que significa que, se um tem cabelo claro, outro terá escuro, ou que suas vestimentas terão este balanceamento de cor, por exemplo.

A estética tradicional dos quadrinhos (com nove quadros e três por linha) também foi abandonada no mangá. Os quadros são substituídos por formas variadas, entre as quais, na maioria das obras prevalece o trapézio. As onomatopéias, frente ao próprio caráter gráfico do idioma japonês, também aparecem de maneira mais concentrada. Assim, quando os mangás são traduzidos para a língua portuguesa, há um trabalho de adaptação, pois muitos códigos próprios da língua japonesa que ao serem traduzidos perdem seu significado original (OKA, 2005, p. 88). Nos quadrinhos frases longas são divididas em vários balões, que fazem par com os seus quadrinhos respectivos, nos quais os próprios balõezinhos estão inseridos. Outra especificidade



dos mangás é o uso do recurso metalingüístico, a manipulação de alguns elementos cuja representação simbólica busca intensificar sentimentos e emoções. Nos personagens, independentemente do gênero da história, aparecem caretas cômicas, representações gráficas para socos, pontapés, lágrimas, etc. Deformações também são utilizadas no mesmo sentido.

Fenômeno editorial de produção do gênero, os quadrinhos japoneses vêm ganhando cada vez mais espaço no mercado internacional – notadamente no Brasil, que, recentemente, acabou por aglutinar o sucesso editorial representado pelas histórias nipônicas em um novo formato: os quadrinhos em “estilo mangá”, que tentam dar uma nova roupagem a personagens conhecidos, como a Mônica e sua turma, de criação de Mauricio de Souza. Percebe-se que mesmo que mercado editorial tenha modificado seu público nos últimos anos, há uma demanda real em torno da arte sequencial em quadrinhos, sendo atualmente o Brasil o quinto maior mercado mundial. Este é marcado por uma série de disputas editoriais/comerciais em torno do formato dominante: entre a arte sequencial de origem estadunidense, o comics, já em sua quarta “geração”; o desenvolvimento da produção nacional, que chamo de aqui de gibi, sem nenhuma conotação pejorativa (VERGUEIRO, 2012), que define um produto de características próprias e potencial de exportação (como a “Turma da Monica”, que tem gibis e produtos licenciados em 40 países, sendo traduzida em 14 idiomas, de acordo com informações da editora); e os grandes fenômenos editoriais japoneses. Estas disputas ocorrem em vários níveis, desde a produção e distribuição deste ramo da indústria cultural (estúdios, autoria, formato gerencial, publicidade, etc.), podendo ser notado desde o “suporte” do quadrinho (capa, páginas tamanho e qualidade do papel, impressão, etc.), seus roteiros e temas (arcos, personagens protagonistas e antagonistas, recorte temporal e geográfico, discussão social, autoria, sequências, etc.) e tratamento gráfico (desenho, arte final, cor, balões, etc.).

A partir da análise dos quadrinhos, busca-se problematizar seu uso, espaço e possibilidades no ambiente escolar. Entende-se mangá que se passam no período da Segunda Guerra Mundial, como veículos de aproximação e percepção da consciência histórica, em sentido amplo. Que apontam elementos do pensamento histórico sobre um “evento limite” (RICOEUR, 2007) da história recente. Neste sentido, o mangá, é tomado como um dos componentes de uma cultura histórica que age sob a “matriz disciplinar” (RÜSEN, 2014) no âmbito da sala de aula e também cotidianamente, constituindo e reafirmando uma memória da Segunda Guerra presente imagem e no texto, que pode ser explorado pelo ensino de história. o trabalho intenta um diálogo entre a especificidade do quadrinho, enquanto objeto de estudo e suas possíveis intersecções com a história da arte e o estudo das imagens.



Destas obras, a mais conhecida é “Gen Pés Descalços”, que possui caráter autobiográfico e centra sua ação na explosão da bomba atômica de Hiroshima, a partir das lembranças e vivências de seu autor. Seu personagem principal é o menino Gen, que em japonês significa “raízes” ou “fonte”. Segundo o autor, este foi assim batizado “na esperança que ele se tornasse fonte de esperança para uma nova geração da humanidade. Aquele que consegue pisar o solo queimado de Hiroshima e sentir a terra sob seus pés, e que tem coragem de dizer 'não' às armas nucleares...” (NAKAZAWA, 2001c, p. 13). Ao longo de suas páginas, constrói toda uma leitura sobre a vida cotidiana no Japão durante e depois da guerra. Nos dias anteriores à bomba atômica, a história retrata a pressão emocional com as privações e a perda de parentes e amigos, o racionamento de comida e os abrigos antiaéreos. O pai de Gen se recusa a participar da guerra e toda a família sofre hostilidades por tal “traição”. Figura ainda no enredo ainda o preconceito frente aos coreanos que vivem no Japão, representados por um amigo da família de Gen, o Sr. Pak. Quando ocorre a explosão, os quadrinhos tornam-se mais realistas e violentos. Como nas cenas em que o pai pacifista de Gen bate nos filhos, que é retratado no mangá como um sinal de afeição. Gen também pratica atos violentos, como arrancar a dentada do dedo do filho de uma autoridade ou bater em uma senhora idosa para defender a mãe.

“Adolf” constitui uma leitura menos realista que “Gen”, embora compartilhe este uso da violência como elemento explicador, explorando as relações dos japoneses com os estrangeiros. Centra sua trama no destino de três personagens homônimos, que precisam administrar suas identidades conflitantes: um judeu nascido no Japão, mas descendente de uma família alemã, um menino filho do embaixador alemão com uma japonesa e o ditador nazista (este por, na história, ter comprovado sua ascendência judaica). Osamu Tezuka opta em sua obra por acompanhar todo o desenrolar da segunda guerra, preocupado em apontar a participação do Japão, chegando a representar graficamente a rendição representada pelas bombas atômicas. Entretanto seu foco narrativo está na figura dos diferentes homônimos: o judeu, preocupado em organizar a resistência a Hitler em território japonês, ajudando refugiados; o alemão-japonês, que se torna membro da SS e tem que lidar com um conflito identitário triplo, entre seu relacionamento de amizade com um judeu, sua natureza de mestiço e a constante indecisão que vem com ela, com relação ao seu “verdadeiro eu”; eo ditador nazista, relacionado com a insanidade. Sua trama estende-se, mostrando um último embate entre os “Adolfs” fictícios por ocasião da ocupação da palestina, onde representa o exército israelense reproduzindo antigas práticas nazistas frente aos diferentes soldados mercenários que apóiam a causa palestina – onde muitos membros do exército alemão se encontram. Escrita nos



anos 80 é uma das únicas obras em que o autor se utiliza do estilo Gekiká, mais realista e intimista, onde a narrativa adquire um tom policial.

Como obras mais clássicas, ambos os títulos, ao serem analisados a luz do conceito de cultura histórica demonstraram uma abordagem diferente do passado frente ao terceiro título.

“Hiroshima” trabalha com dois contos ficcionais, embora Fumiyo Kouno admita serem calcados em suas experiências como habitante da cidade de Hiroshima. Sua abordagem, de viés psicológico, intenta demonstrar as implicações da bomba nuclear até hoje influenciam a vida dos jovens japoneses, tenham eles ancestrais vitimados ou não nos ataques. O primeiro conto tem como cenário a Hiroshima de dez anos após o ataque nuclear enquanto o segundo conto se passa entre o fim da década de 1980 e início dos anos 2000 em Tóquio. Apesar de distante de Hiroshima, a vida neste local é marcada pelas consequências da guerra. “Mesmo não tendo experimentado a guerra ou a bomba atômica, é obrigação de todos pensarem na paz e transmitir mensagens contra a guerra em qualquer região e usando as palavras de cada época” (KUONO, 2011, p. 47).

Metodologicamente, tomamos as dimensões da cultura histórica como categorias identificáveis na constituição dos quadrinhos analisados. Isso gerou quadros referenciais em torno dos quais a argumentação analítica, construída com o auxílio da literatura voltada à análise técnica dos quadrinhos se fundamenta, como demonstrado no quadro abaixo:



Quadro 01: Tipologia - definições para

as diferentes dimensões de Cultura Histórica: síntese esquemática dos conceitos presentes na teoria da história de Jörn Rüsen

DIMENSÕES DA CULTURA HISTÓRICA

<p><i>ESTÉTICA</i></p>	<p><i>se refere ao percebido enquanto forma. o passado absorvido e referenciado sem o auxílio de problematização. no quadrinho, encontramos especialmente na construção gráfica do enredo e seu entorno. ex.: bandeira nazista, fotografias reproduzidas graficamente</i></p>
<p><i>POLÍTICO/MORAL</i></p>	<p><i>busca contar a história na dimensão prática: discussão ou menção à motivações para a ação dos personagens e sua relação direta ou indireta com a história ciência. atribuição de "responsabilidades" ao passado.</i></p>
<p><i>COGNITIVA</i></p>	<p><i>ciência histórica: conceitos estudados pela ciência da história. fundamentadas pelas pesquisas incluídas nos quadrinhos, seja de maneira direta (por notas de rodapés e referências a historiadores e/ou marcos e documentação), ou indireta (quando o autor coloca sua experiência sobre este passado na forma de memória ou interpretação histórica) marcos temporais e personagens históricos referenciados e que servem para estabelecer uma linha temporal para o enredo.</i></p>

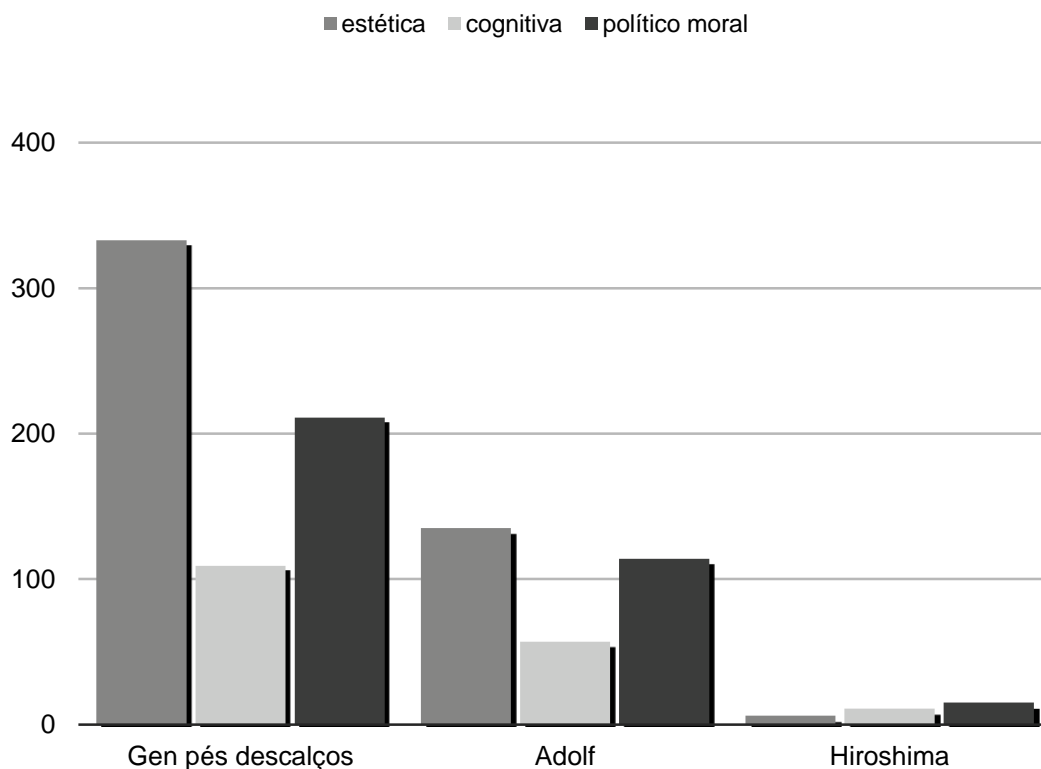
A classificação foi pensada, a partir da teoria Ruseniana para tentar abarcar os diferentes usos públicos do passado e seus espaços de atuação nas dimensões da arte (construtos estéticos de realidade percebida), política (motivação/ vontade), e da ciência (intelecto). O

O uso das diferentes dimensões enquanto mobilizadoras da narrativa e do conhecimento histórico possuem uma proporção diferente de uma obra para outra, no que talvez seja, para além de uma diferenciação de estilo entre os autores (e do número) de páginas, talvez uma indicação de uma mudança de construção narrativa de épocas diferentes. No gráfico abaixo:



Gráfico 01:

Quantificação da análise dos mangás sobre segunda guerra mundial e o uso das diferentes dimensões da cultura histórica enquanto elemento narrativo.



É importante destacar que, em diferentes momentos, as dimensões da cultura histórica propostas por Rüsen são mobilizadas, as vezes, mais de uma ao mesmo tempo. O que o quadrinho nos faz experimentar quase sensorialmente no processo de leitura das imagens, também revela uma dimensão do sentido político deste passado que os mangakás instigam. Seja enquanto espaços da recordação ou da memória, ou de uma percepção dos elementos políticos do passado. A partilha é estética ao ser efetuada num comum sensível, "como um sistema das formas a priori determinando o que se dá a sentir. É um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência". (Rancière, 2005, p. 16)

Genericamente no Ocidente, os quadrinhos de temática histórica primam por uma tentativa de “reconstituição histórica”, existindo na nossa cultura uma valoração cada vez maior pela fundamentação factual. No mangá “histórico” esta demanda não existe para validar a obra como parte do estilo, alterando o tipo de relação com o passado: trazendo aberturas maiores para a interpretação (valorando a noção autoral) e o espaço que este passado ocupa, o que exige uma observação distinta.



Enquanto linguagem icônica, o passado parece encapsulado muito mais no âmbito gráfico: nas representações das explosões, das pessoas machucadas e destruídas pela arma atômica, nas figuras políticas caricaturadas, na construção de uma estética da guerra que nos é familiar e ao mesmo tempo estranha. As motivações político morais por trás das escolhas narrativas que sustentam a história enquanto argumento, ainda que determinantes, nem sempre estão ancoradas no conhecimento historiográfico ou traduzem o período - quadrinhos são autorais, afinal de contas. A preocupação com o ícone não é tão marcante do mangá mais novo, que, em uma virada estilística, busca explorar muito mais os limites da memória histórica e da construção da ideia de passado. Nessa análise muito breve, fica claro que, enquanto não tomarmos o mangá na sua especificidade, como um artefato cultural que traduz uma unidade de conhecimento em si mesma, não avançaremos no entendimento de suas características enquanto ferramenta didática.

Assim, na análise proposta – intentou-se esboçar uma reflexão sobre a especificidade dos quadrinhos, e seu diálogo teórico metodológico, com o universo da história da arte e do uso público do conhecimento histórico, entendendo que o espaço de tensão entre cultura e consumo acabam figurando como elementos balizadores da cultura histórica em uma esfera pública, hoje, já, de alguma maneira “naturalizada” na relação que estabelecemos com o conhecimento (a própria expressão indústria cultural é usada livremente para definir uma grande parte de nossa cultura). Assim, ao propormos uma observação a partir da expressão simbólica elaborada pelo artista há uma busca por explicitar as interpretações e vivências sociais em torno de questões definidoras de uma obra, na busca por espaços de ruptura e também as confluências que marcam as relações entre estética e comunicação, entre o símbolo e o político, mercado e arte, no sentido que sujeito e objeto fazem parte de um mesmo conjunto de interpretação, especialmente no que tange o uso dos quadrinhos em sala de aula.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Alexandre Valença Alves. “Quadrinhos Japoneses: uma perspectiva histórica e ficcional”. In: LUYTEN, Sônia (org.). *Cultura pop japonesa: mangá e animê*. São Paulo: Hedra, 2006.

BENJAMIN, Walter. “A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica”. In: LIMA, Luiz Costa (org.) *Teoria da cultura de massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DUPAS, Gilberto. O mito do progresso. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 77, p. 73-89, Mar. 2007. Available from 1065



<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000100005&lng=en&nrm=iso>.

access

on 18 Jan. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000100005>.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte seqüencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GETINO, Otavio. *El capital de la cultura: lãs industrias culturales em la Argentina*. Buenos Aires: Ciccus, 2008.

GRAVETT, Paul. *Mangá – como o Japão reiventou os quadrinhos*. São Paulo: Conrad, 2004.

HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos*. São Paulo: Cia das Letras, 1995

LUYTEN, Sônia. *Mangá, o poder dos quadrinhos japoneses*. São Paulo: Estação Liberdade, 1991.

MCCLLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: Makron Books, 1995.

RÜSEN, J. “Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história”. In: *História da historiografia*. Goiás, n. 02, mar., 2008.

RÜSEN, Jörn. “A história entre a modernidade e a pós-modernidade”. *História: Questões e Debates*. Curitiba, v. 14, n. 26/27, jan./dez. 1997.

KUOMO, F. *Hiroshima, a cidade da calmaria*. São Paulo, JBC, 2011.

NAKAZAWA, Keiji. *Gen Pés Descalços: o dia seguinte*. São Paulo: Conrad, 1999.

NAKAZAWA, Keiji. *Gen Pés Descalços: o recomeço*, São Paulo: Conrad, 2001.

NAKAZAWA, Keiji. *Gen Pés Descalços: uma história de Hiroshima*. São Paulo: Conrad, 2001.

NAKAZAWA, Keiji. *Gen Pés Descalços: vida após a bomba*, São Paulo: Conrad, 2000.

TESUKA, Osamu. *Adolf*. Vol. 1. São Paulo: Editora Conrad, 2006.

TESUKA, Osamu. *Adolf*. Vol. 2. São Paulo: Editora Conrad, 2006.

TESUKA, Osamu. *Adolf*. Vol. 3. São Paulo: Editora Conrad, 2006.

TESUKA, Osamu. *Adolf*. Vol. 4. São Paulo: Editora Conrad, 2006.

TESUKA, Osamu. *Adolf*. Vol. 5. São Paulo: Editora Conrad, 2006.



VERGUEIRO, Waldomiro, RAMA, Angela (org.). Como usar as Histórias em Quadrinhos em Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2004.

VERGUEIRO, Waldomiro, RAMOS, Paulo (org.). Muito Além dos Quadrinhos – Análises e Reflexões sobre a 9ª Arte. São Paulo: Devir, 2009.



Sobre empatia histórica e imaginação: o uso do RPG no ensino de história

Juliano da Silva Pereira

Em 2014, foi defendida a dissertação *Uma Máquina do Tempo movida à imaginação: RPG e Empatia Histórica no Ensino de História* que teve como objetivo analisar a ocorrência de experiência empática histórica entre os alunos do 6º ano do Colégio Estadual Prof. Dr. Heber Soares Vargas relativamente aos conteúdos da História a partir de um jogo de RPG, observando sua relação na apreensão de conceitos históricos por parte dos alunos. A intenção deste trabalho é apresentar os resultados desta pesquisa e demonstrar as possibilidades do uso do jogo no desenvolvimento da progressão de ideias históricas por parte do aluno. Para este fim, convém que nosso ponto de partida sejam os referenciais teóricos e os conceitos utilizados na pesquisa.

A importância da empatia histórica para o ensino de história reside no fato de que ela funciona como “um empreendimento, onde alunos mostram a capacidade de reconstruir os objectivos, os sentimentos, os valores e crenças dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus” (ASHBY & LEE, apud PEREIRA, 2003, p. 53), tornando-se assim elemento importante no processo de ensino-aprendizagem.

A escolha do jogo de RPG para estimular o desenvolvimento da empatia histórica entre os estudantes se deu por motivos pessoais e por sua característica de simular a realidade utilizando-se a imaginação, tornando-se interessante ferramenta a ser utilizada na compreensão empática da história, por possibilitar que o aluno se transporte através da imaginação, a um outro contexto histórico.

Além disso, justifica-se trabalhar com jogo no ensino de história ao analisar o pensamento de autores como Piaget, para quem o jogo está intimamente ligado à imitação, a uma representação do mundo que não é necessariamente o real. Através da imitação, segundo Piaget (1975) a criança se adapta à sociedade, aprendendo através de “modelos utilizáveis”. Exemplos de brincadeiras que ensinam valores de uma sociedade não nos faltam.

Para Lima (1986), ao longo do desenvolvimento da criança, ela vai construindo “investigaciones mentales más complicadas”. (LIMA, 1986, p.74),



siendo el juego “un ejercicio general de conductas posibles”, se confunde, en su forma genética superior, con la inteligência misma en su forma operativa (la deducción) y dialéctica (la construcción de nuevos posibles). Ante una situación, el organismo recurre a una de las formas básicas de comportamiento: a) el instinto; b) el automatismo adquirido o hábito y c) la inteligência, con la posibilidad, evidentemente, de combinarlas. No existe diferencia básica entre el mecanismo utilizado por la inteligencia para encontrar la solución (investigación) y los mecanismos del juego, sin olvidar que los mecanismos de la inteligencia varían a lo largo del desarrollo del niño. (LIMA, 1986, p.75).

O jogo, como exercício, ensina através de simulações, caminhos a serem tomados para que se chegue a um objetivo: a tomada de decisão. A investigação de uma solução procurada torna-se jogo e pode também estar submetida a regras.

Os documentos analisados foram os questionários respondidos pelos alunos (coleta dos conhecimentos prévios), relatos e respostas dadas ao longo do jogo de RPG.

O conceito de Empatia Histórica

O conceito do termo empatia difundido atualmente tem sua origem na palavra alemã *Einfühlung*, formada das palavras “ein” (em) e “Fühlung” (sentimento), traduzida como sentir com. Este termo, criado pelo filósofo alemão Rudolf Lotze em 1858, por sua vez, seria a tradução do termo grego *empathia* que significa paixão, estado de emoção, formada a partir de *em* (em, dentro de) + *pathos* (sofrimento, sentimento, emoção). Sua intenção era caracterizar com esta palavra a capacidade do espectador de arte de se projetar no objeto apreciado. Algo como sentir-se no objeto, identificar-se nele. O termo empatia tomou outros significados e seu estudo se tornou significativo em várias áreas do conhecimento como psicologia, filosofia, antropologia, biologia (neurociência), educação e no ensino história.

O conceito de empatia no ensino ganhou outro significado trazendo o conceito para o fazer histórico, uma empatia histórica que serve tanto ao historiador (que necessita em sua investigação ser empático) quanto para o aluno. Em relação aos alunos, assunto que aqui nos interessa em particular, segundo Ashby & Lee (apud PEREIRA, 2003, p. 53) a empatia histórica funcionaria como “um empreendimento, onde alunos mostram a capacidade de reconstruir os objetivos, os sentimentos, os valores e crenças dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus”. Ou como uma “realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que os agentes fizeram” (Lee apud ABUD, 2005, p.312).

Para Lee (2001, p.21) os historiadores precisam entender o jeito que as pessoas do passado viam seu mundo em várias épocas e lugares e, desta forma, entender o porquê de suas



ações. Não obstante, como conclui Lee “that children learning history might also need to understand these things, even though they are likely to understand them less well than professional historians” (LEE; ASHBY, 2001, p.21). A criança não entenderá, possivelmente, o mesmo que o historiador mas terá que passar por estes procedimentos que são próprios do historiador profissional.

Ela também pode ser vista, segundo Lee, como a compreensão da ação individual e de práticas sociais da história, que envolve a compreensão das relações entre os conjuntos de crenças, valores e objetivos. (LEE,DICKINSON, ASHBY, 1998).

Para Baring (in CARDOSO, 2007, p. 136) empatia histórica significa a “capacidade de compreender os motivos das ações realizadas em outros momentos históricos e de compreender a produção de alternativas de ação típicas desses contextos. (...).

Domínguez acrescenta ao conceito a ideia de empatia como disposição e, como Baring e Lee, capacidade de entender as ações dos homens pela perspectiva do passado, em outras palavras, dentro do contexto histórico em que a decisão foi tomada. Acrescenta também que empatia seria uma

(...) disposición afectiva y una destreza imaginativa para ponerse en el lugar del agente histórico (Coltham y Fines,1971), aquellos otros (P. Lee y D. Shemilt, 1984) que interpretan este concepto como una habilidade cognitiva en la que tiene un destacado papel la imaginación, pero una imaginación controlada. (DOMÍNGUEZ, 1986 p.2)

Acrescentamos aqui outro elemento da empatia: imaginação histórica. Peter Lee em 1978 em um artigo tratando de explicação e compreensão histórica nos diz que na história explicação, interpretação, imaginação e narrativa tem ligações importantes um com o outro (LEE, 1978). Mais tarde, ao construir seu conceito de empatia histórica ele juntará estes mesmos elementos em torno da empatia. Para ele, o aluno ao estabelecer uma relação empática com determinado agente histórico tem que saber explicar e entender motivações, crenças e valores no contexto do passado (LEE,DICKINSON, ASHBY, 1998). Essa compreensão pode se dar através de exercícios empáticos em que os alunos se utilizem da inferência sobre fontes (documentos) que possam ajuda-lo a imaginar o contexto em que o agente histórico se situava, fazendo, de certa forma, uma reconstrução de um passado (em um corte limitado pelas fontes utilizadas).

Empatia histórica e a construção do conhecimento no ensino de história

Ashby & Lee apresentaram uma categorização em seis níveis das idéias de adolescentes sobre empatia histórica: no primeiro nível (O passado desconcertante) o aluno não consegue



compreender as ações dos sujeitos do passado. São, para ele, ininteligíveis; no segundo nível (O passado absurdo) eles reconhecem as ações, mas não as compreendem. Parecem estupidas por não reconhecerem que as pessoas do passado não sabem o que eles sabem; no terceiro nível (Estereótipos generalizados) os alunos veem o passado de forma estereotipada, baseado em convenções baseadas em seus valores; no quarto (Empatia cotidiana) já se compreende melhor o passado, baseado em evidências, porém suas experiências ainda são projetadas na explicação do passado; no quinto (Empatia histórica restrita), os alunos levando em conta as evidências, reconhecem-se como diferentes das pessoas do passado; no último nível (Empatia histórica contextualizada) os alunos são capazes de diferenciar pontos de vista, como o do historiador e dos agentes do passado (PEREIRA,2003, p.54).

Para estes autores há uma progressão de idéias por parte dos alunos, que pode variar por vários motivos (idade, principalmente). Estas categorias representam os níveis desta progressão e, conseqüente compreensão histórica.

O que se deve buscar em uma aula de história é que o aluno tenha uma progressão de sua compreensão histórica, ao ponto de apresentarem respostas em modo explicativo pleno, em narrativa normalmente elaborada (BARCA,2001, p.17). Para que o aluno chegue a este nível é necessário por parte do professor respeitar e reconhecer o saber trazido pelo aluno e se utilizar dele para intervir e modificar ou acrescentar algo novo ao que ele já possui.

É na formação do pensamento histórico do aluno que reside a importância do estudo da empatia. O ensino de história na escola deve buscar como objetivo fazer com que o aluno chegue a um entendimento da história no qual ele consegue se diferenciar do personagem do passado, compreendendo suas ações dentro do contexto em que foram tomadas e compreendendo que o personagem do passado é diferente dele e não inferior.

Para que isto aconteça o aluno deve estabelecer uma relação empática com o passado. Somente vendo com os olhos dos personagens do passado, o aluno consegue chegar no nível em que suas explicações sobre o passado saem dos estereótipos generalizantes.

A máquina da imaginação

O RPG é um tipo de jogo que pressupõe por parte de seus participantes um exercício empático, já que o jogador representa um personagem. Em seu uso na educação pode ser usado para que o aluno “viaje no tempo”. No entanto, para que o aluno possa apreender conceitos dentro de um jogo de RPG, não basta simplesmente jogá-lo. Há de se passar por certos passos



que aproximem o jogo do modo como o historiador escreve a história, como os passos propostos por Schmidt & Garcia (2006): a interpretação de fontes históricas diferenciadas (fontes escritas, iconográficas, etc); uma compreensão contextualizada (compreensão dos fatos históricos no contexto em que aconteceram) e comunicação (saber entender, interpretar para criar sua própria explicação histórica).

Em uma aventura de RPG o jogador tem que passar por situações envolvendo as pessoas no passado, facilitando desta forma a compreensão do contexto em que as decisões dos personagens do passado foram tomadas.

Para uma compreensão contextualizada se espera do aluno que ele entenda ou procure entender situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com a sua própria vida presente e com projeções ao futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a serem investigadas (SCHMIDT & GARCIA 2006, p.1)

O RPG pode vir a facilitar o processo empático que ocorre entre os alunos, ou antes, perceber a ocorrência da empatia. Para o professor pesquisador, entender sobre este processo pode ajudar e muito para que se compreenda como o aluno desenvolve suas idéias históricas.

Jogar RPG é um exercício de contar histórias em grupo, onde os jogadores criam personagens para si mesmos e se colocam em situações criadas por suas imaginações. A empatia é condição sine qua non deste jogo. Não que não seja possível jogar sem a empatia, mas o jogo com certeza faz mais sentido e, do ponto de vista do jogador, torna-se mais prazeroso.

É exatamente o exercício que se quer do aluno através da empatia histórica: se colocar no lugar de outra pessoa, pensar e sentir como ela. Assim o conhecimento faz mais sentido e fica mais simples de ser entendido.

As etapas da pesquisa

O objeto de estudo da pesquisa foi a oficina, realizada em sala no horário normal da aula (foram utilizadas seis aulas para a aplicação do jogo), em três turmas de 7º ano do Colégio Estadual Prof. Dr. Heber Soares Vargas e participaram 71 alunos com idade entre onze e treze anos. É importante ressaltar quem nem todos alunos participaram de todas as etapas, o que explica algumas diferenças entre o número de alunos e o número de respostas dadas nos dados analisados.



A pesquisa se desenvolveu em três momentos: primeiro a análise do conhecimento prévio dos alunos através da aplicação de questionário sobre escravidão. O objetivo era o de mapear o conceito de escravidão (suas ideias do que era escravidão) que tinham os alunos e um exercício empático (foi apresentado ao aluno um trecho de fonte histórica e uma pergunta) usado para perceber o nível empático deles; a segunda parte da pesquisa, consistiu na aplicação da “aventura”(nome dado à partida de um jogo de RPG) O Enigma de Pananaikos; e a terceira parte da análise consistiu na aplicação do exercício empático inicial, modificado: neste segundo momento o aluno teve opções (seis respostas na forma de múltipla escolha) para responder. Para apoiar a análise, foram realizadas também entrevistas com a maior parte dos alunos, após a aplicação do jogo.

Ao analisarmos os níveis de progressão de ideias, segundo o modelo proposto por Lee, temos que ter em mente que o nível de empatia não compõe uma hierarquia desenvolvimentista. O aluno não necessariamente tem que atingir um nível antes do outro, nem tampouco, o baixo nível demonstra que um aluno é melhor que outro. Os níveis de empatia, desenvolvidos por Lee (2001), tem como intenção classificar as ideias históricas dos alunos e vislumbrar uma possível progressão dessas ideias.

O horizonte a se chegar em uma aula de história deve ser o de buscar uma empatia histórica contextual (ultimo nível da classificação de Lee), em que o aluno entende o passado sob a perspectiva do passado e compreende e separa as ideias do historiador das ideias dos personagens do passado. Se o aluno não chegar neste ponto, entretanto, não significa fracasso de sua parte ou da parte do professor, pois antes, busca-se a progressão das ideias históricas. Em outras palavras, uma compreensão maior do passado.

As ideias prévias (Análise inicial)

Os questionários demonstraram que a escravidão na visão da maioria dos alunos está relacionada à maus tratos e ao trabalho compulsório. É significativo o número de alunos que se refere à escravidão relacionada ao negro, fato talvez explicado por nossa herança escravista que produz vários estereótipos sobre o assunto.

O conceito de escravidão nas sociedades antigas faz parte do currículo deles no sexto ano, sendo que a escravidão brasileira é vista no sétimo ano, no entanto na época da coleta dos dados eles não haviam estudado o Brasil colonial.



Não há, no entanto, referência à conceitos de escravidão antiga nas respostas dos alunos. No que diz respeito ao gênero, os alunos veem a diferença entre a escravidão do homem e da mulher relacionada ao senso comum, em que a mulher realiza os serviços domésticos e mais delicados que o homem. Fora esta característica são vistos como iguais em sua condição de escravos.

Quanto ao nível de empatia histórica, verificou-se que dos 71 alunos, 33 deram respostas enquadradas entre o 1º nível e o 4º nível de empatia histórica.

O primeiro nível seria o da tarefa explicativa não alcançada, nas palavras de Lee (e traduzidas por Pereira como o passado desconcertante), onde o aluno explica as ações dos agentes do passado através de descrições tautológicas ou reforçadas: “as pessoas fizeram, e pensaram o que pensaram”(LEE, nos fabricamos carros...). Ou como nos diz Pereira “Os alunos veem as ações, as instituições e as práticas sociais como ininteligíveis. É-lhes difícil conceptualizá-las em termos não descritivos. Elas não são explicadas, podendo ser apenas recontadas em detalhe” (PEREIRA,p.54, 2003). Como exemplo desta categoria podemos citar:

mesmo chicotiado mautratado ele foi leal (Gabriel G.)

Por que ele não queria lhe fazer mal e que era seu amigo e queria ajuda-lo a enfrentar os perigos. (Karolayne)

Mesmo sendo muito maltratado o escravo foi leal a seu dono e salvou sua casa e fazer uma fogueira (Natanael)

Porque mesmo ele sendo chicoteado e mal tratado ele foi fiel ao seu amo (Allan)

Porque os soldados tavam a procura do dono. (Giovanna P.)

Porque ele disse que não queria lhe fazer mal, que era seu amigo e queria ajuda-lo a enfrentar o perigo. (Dhafiny)

No segundo nível (O passado absurdo), os alunos não conseguem ainda compreender as ações dos agentes do passado. Não conseguem entender que o homem do passado não sabia o que ele sabia. As respostas dos alunos, neste nível demonstram esta falta de compreensão, na medida em que se percebe respostas que levam em conta suas experiências do presente. Como vemos abaixo:



sim por que eles era muito amigos parecia irmão eles se conhecia por muito tempo. (Robinson)

não entendi porque salvou o dono, se ele era maltratado. (Brian)

porque ele queria mostrar que ele era confiável (Ocimar)

um amor de escravos (Yasmim)

para o dono gostar do escravo leal (Pedro Henrique)

No terceiro nível, temos a Explicação através da assimilação e déficit, onde as “pessoas no passado são encaradas como mulheres e homens modernos mas com um vestuário mais elegante: assim as acções e práticas do passado convertem-se em algo reconhecível para nós”(LEE). As explicações dos alunos tendem a reproduzir estereótipos generalizados:

“As pessoas e as instituições do passado são compreendidas de acordo com um visão convencional e estereotipada das intenções, situações, valores e objectivos das pessoas. Os alunos projectam-se no passado baseando-se em situações e papéis esterotipados não confirmados pelas evidências. (PEREIRA, p. 54, 2003)

A tendência é que as explicações façam referências aos estereótipos mais conhecidos, o que talvez, ajude a explicar porque a maioria dos alunos percebe a escravidão através da violência e vê o escravo como sendo negro. As respostas ainda partem de sua realidade e não da realidade do agente histórico.

por que ele tinha um bom coração e ele gostava dos patrões dele (Gleicy Kelly)

porque ele era leau até amigo de antius que o salvou o alimentou o escravo até que ele ficasse forte para ajudalo a terminar seus trabalhos até que o acolheu o transformouse até membro da família (Elvis)

Porque ele queria continuar sendo uma pessoa boa como sempre foi . (minha opinião) (Virgínia)

Porque seus patram gostava dele e ele gostava dos seus patram. (Hellen C.)

Porque o dono queria ajudar o escravos. (Lucas A.)

porque ele sentiu que poderia acontecer com ele e também eles já tinham uma convivencia. (Mariane)

porque, ele perdeu seu patrão apesar de todo o mal que ele fez. (Lucas R.)



No quarto nível temos a Empatia Cotidiana, na qual o aluno já começa a compreender o passado com base em evidências, mas sob seu ponto de vista. Também, o aluno neste nível tenta reconstruir a situação e criar explicações para as ações das pessoas do passado, projetando ainda suas experiências em sua análise.

Embora, a rigor, nas respostas dadas não se possa perceber respostas baseadas em evidências, classificamos nesta categoria as respostas que procuram uma explicação não presente no documento, por considerar o esforço do aluno em criar uma hipótese para algo que lhe parece difícil de entender. Estão nesta categoria as seguintes respostas:

porque as vezes os donos so faziam ele trabalharem e o dono dava comida e moradia a eles por isso provavelmente ele ficou.(Gabriel Z.)

Porque escravo salvo o dono e pensa no humano (Leonardo)

porque mesmo chicotiado e maltratado ele "gostava" de seu dono entao ele o salvou achando que ele podia ser libertado. (Matheus)

porquê pode acontecer com ele o mesmo quê aconteceu com seu dono e alguém pode lhe ajudar da mesma forma. (Anonimo 2)

Não foram encontradas ocorrências de níveis mais avançados de empatia, fato facilmente explicável, já que os níveis mais avançados de empatia, as ideias históricas mais avançadas, só podem ocorrer através de um conhecimento maior sobre o assunto e ou através de evidências contextualizadas. Ou seja, para que o aluno perceba o ponto de vista de uma pessoa do passado e do historiador (sexto nível) tem que ter contato com evidências, documentos e outros aparatos (incluindo aqui o papel de mediador do professor).

Progressão de ideias

Para a análise da progressão de ideias, repetimos o exercício empático aplicado no questionário inicial, com a diferença de que neste segundo momento os alunos podiam optar por uma resposta entre seis alternativas. As alternativas correspondem aos seis níveis criados por Lee para mensurar a empatia/compreensão das ideias dos alunos. Na tabela abaixo podemos ver o resultado:

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
7ª TA	4	5	2	6	2	2



7ª MA	6	1	1	12	2	3
7ª MB	1	0	6	10	1	6
TOTAL	11	6	9	28	5	11

Embora estes dados e conclusões obtidos na pesquisa não classifiquem os alunos em empáticos ou não empáticos, afinal como diz Lee (2001), a empatia está mais para disposição do que para habilidade, eles demonstram uma variação e progressão das ideias dos alunos. E, embora o RPG também não garanta que o aluno desenvolva uma empatia histórica em níveis superiores ao seu, possibilitou aos alunos pensarem o conceito de escravidão de um outro ponto de vista.

Compactuo com a ideia de Parente (2008) de que uma educação histórica consciente é a que promove práticas que “conduzam ao desenvolvimento efectivo de competências essenciais em história” (PARENTE, 2008, P.199).

Para que isto ocorra, acreditamos que o professor deve, entre outras coisas, promover em sala: a) a utilização e o tratamento de fontes diversificadas e/ou ficcionais, de forma que o aluno possa fazer inter-relacionamentos entre o que é ensinado e o seu imaginário; b) a promoção de “atividades de abordagem direta que possibilitem uma melhor compreensão do meio, do papel das fontes históricas e das técnicas de investigação e que possibilitem o uso de uma “imaginação/empatia histórica que ultrapasse a simples recriação ou regurgitação de cenários do passado” (PARENTE, p.199, 2008), fazendo com que o aluno

Se sinta a “viver”, a fazer parte integrante de um contexto histórico, no qual terá que decidir sobre questões concretas (resolução de problemas) com um modo de pensar não contemporâneo de modo a não sentir-se um estranho numa realidade que passou, temporariamente a ser também a sua. (PARENTE, p.199, 2008)

Cabe ressaltar a importância do trabalho com fontes históricas na criação desta realidade histórica fictícia. São elas que farão com que o aluno possa se colocar no papel do agente do passado.

O jogo de RPG, utilizado como ferramenta pedagógica em sala de aula, trabalha estas competências e facilita a compreensão empática do aluno, simplesmente pelo fato do aluno no jogo ter que resolver problemas inserido no contexto fictício do passado.

Além disso, pode-se perceber durante as sessões, o jogo (não especificamente o RPG) estimula o aluno a participar mais ativamente da aula, trazendo para este ambiente o



desafio. Não temos aqui uma solução pronta, uma receita de bolo, mas uma possibilidade que pode render bons frutos.

Bibliografia

ABUD, Katia Maria. **Registro e representação do cotidiano: A música popular na aula de história**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005

BARCA, Isabel (org.). “Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História”. In: **Perspectivas em Educação Histórica. (Actas das 1^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica)**. Minho: Centro de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001.

CARDOSO, Eli Regina. **Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para ensino de história**. Dissertação (mestrado em educação). Unicamp, 2008

DOMÍNGUEZ, Jesús. Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía”. In: **Infancia y Aprendizaje**, Logroño, n.34, p.1-21, 1986.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. **Empathy, perspective Taking, and Rational Understanding**. In: **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies**. Boston: Rowman & Littlefield publishers, inc: 2001. p.21-50.

LEE, Peter; DICKINSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn. Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3. In: **International Journal of Educational Research**, Volume 27, No.3, pp. 233-244

LIMA, Lauro de Oliveira. Niveles estratégicos de los juegos. **Perspectivas**, v. 16, n.1, 1986.

PARENTE, Regina. A lenda do Galo de Barcelos: um estudo de compreensão empática com alunos do 2.º e 3.º ciclo. In: BARCA, Isabel (org.). Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. **Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: CIEed, Universidade do Minho. pp. 184-202.

PEREIRA, Maria do Céu de Melo Esteves. **O conhecimento tácito histórico dos adolescentes – dar sentido à escravatura romana**. Lisboa: Universidade do Minho, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Maria F. **Perspectivas da Didática na Educação Histórica**. 29ª reunião anual da ANPed, 2006. Disponível em:



<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-2575--Int.pdf> .Acessado em 20/02/2012.



Do porto de Ararituaba até as minas de Cuiabá: as monções em um jogo de tabuleiro

Ligia Souza Guido*

O presente artigo apresenta os resultados da criação, elaboração e aplicação de uma proposta pedagógica na disciplina de História, no Ensino Fundamental II em uma unidade escolar da rede municipal de educação de Porto Feliz-SP, a E.M.E.F. Profa. Vilma Fernandes Antonio.

A cidade de Porto Feliz-SP desenvolveu-se a partir da organização das expedições fluviais, denominadas monções, que partiam do porto de Ararituaba (antiga denominação de Porto Feliz) pelo rio Tietê com destino às minas auríferas de Cuiabá. As monções ocorreram aproximadamente entre 1720 e 1820. Com intuito comercial de reabastecimento, as monções colaboraram para a expansão das fronteiras do Tratado de Tordesilhas e a formação da Capitania de Mato Grosso (AMORIM, 2014, p.2). Em 1826, aproximadamente cem anos depois do início das monções, partiu de Porto Feliz a importante expedição científica do Barão de Langsdorff, acompanhado dos pintores franceses Adrien Taunay e Hércules Florence, seguindo a mesma rota fluvial dos monçoeiros. (FLORENCE, 2007, p. 20)

Em 26 de abril de 1920, dois eventos relevantes foram realizados em Porto Feliz: a inauguração do ramal ferroviário Boituva/Porto Feliz e o monumento comemorativo às monções, uma imponente escultura de Amadeu Zani próxima ao local de embarque das viagens fluviais às margens do rio Tietê. O primeiro celebrava o futuro desenvolvimento econômico e o segundo homenageava o passado. O historiador Afonso de Escagnolle Taunay realizou o discurso de abertura do monumento, intitulado *A Glória das Monções*. (SOUZA, 2009, p. 13) Designado para organizar o Museu Paulista para as comemorações do Centenário da Independência, Taunay estruturou a narrativa histórica relacionando a atuação pioneira paulista e a formação territorial brasileira, materializada na figura do bandeirante (MARINS, 2017, p. 172-173).

Sérgio Buarque de Holanda publicou a obra *Monções* em 1945. No ano seguinte, Holanda sugeriu a criação da *Semana das Monções*, dedicada ao estudo do tema. Porém a ideia

* Mestra em História-UNICAMP, Professora da rede municipal de Porto Feliz-SP.



de Holanda só foi instituída em 1952, com a promulgação da lei e a realização da primeira *Semana das Monções* entre 7 e 13 de outubro do referido ano. O evento em Porto Feliz contou com o apoio de Sérgio Buarque de Holanda (então diretor do Museu Paulista) e de Afonso de Taunay. Como ressaltou Jonas Soares de Souza, além de promover o estudo, debate e divulgação de documentos, a *Semana* visava realizar atividades cívicas e culturais, como o encerramento, um desfile de barcos iluminados pelo rio Tietê (SOUZA, 2009, p. 62-64).

A partir da sétima edição da *Semana das Monções* em 1961, passou-se a encenar a partida e o regresso de uma monção, solenidade inspirada no desfile em comemoração ao IV Centenário de São Paulo em 1954 (SOUZA, 2009, p. 64). Desde então, encenações sobre o tema são recorrentes no município. As comemorações atuais estão inseridas dentro da perspectiva cívica, descaracterizando a primeira proposta, que era de propiciar o debate e estudo sobre a temática. Desta forma, sem reflexão e problematização, reforça-se apenas a visão heróica do bandeirante paulista (Cf. MARINS, 2007).

Conforme ressaltamos, o tema das monções é relevante não apenas no âmbito municipal e regional, mas parte da construção historiográfica paulista e nacional. Acreditamos ser importante trabalhar pedagogicamente o tema, enquadrando-o tanto no contexto mais amplo da expansão das fronteiras da América Portuguesa, quanto na esfera da História Regional, ressaltando os elementos característicos da cultura local como: hábitos culinários, expressões e gírias, bem como os locais de interesse histórico para visitaçào, que geram uma valorização e o sentimento de pertença entre a cidade e a comunidade.

Trabalhar o conteúdo do currículo escolar relacionando conceitos, processos e temporalidades históricas de forma que faça sentido aos educandos apesar de inúmeras dificuldades (oriundas do processo educacional, especialmente de ordem social e econômica) torna-se um grande desafio. Recorremos ao caráter lúdico para estimular a curiosidade dos alunos em relação à matéria de História.

Ao analisar o desenvolvimento do jogo e do lúdico em longa duração, Johan Huizinga apontou que

na sociedade primitiva, verifica-se a presença do jogo, tal como nas crianças e nos animais, e que, desde a origem, nele se verificam todas as características lúdicas: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo. Só em fase mais tardia da sociedade o jogo se encontra associado à expressão de alguma coisa, nomeadamente aquilo a que podemos chamar "vida" ou "natureza". O que era jogo desprovido de expressão verbal adquire agora uma forma poética. (HUIZINGA, 2000, p.16)



Algo espontâneo e corriqueiro como o jogo atua como elemento criador e mobilizador de imagens e representações da realidade. Quando bem estruturado, dirigido e acompanhado de forma próxima pelo educador, o jogo passa a compor uma importante ferramenta pedagógica.

É notório o resultado positivo de uma atividade lúdica bem executada. O jogo amplia a participação dos alunos, estabelece regras e acordos, estimula a imaginação e trabalha com os símbolos de forma eficaz. Tânia Fortuna ressaltou outro aspecto importante no momento de uma brincadeira, pois “brincando é possível experimentar comportamentos que, em situações normais, talvez jamais fossem tentados por medo do erro ou da punição, devido à menor pressão social existente na brincadeira” (FORTUNA, 2013, p. 82).

O jogo de tabuleiro

A montagem do jogo deu-se em quatro etapas: pesquisa, estruturação do percurso, elaboração das cartas e confecção do tabuleiro e das cartas.

A pesquisa pautou-se por leitura e coleta de dados em bibliografia e fontes sobre o movimento monçoeiro. As informações contidas na carta que o juiz de fora da vila do Senhor Bom Jesus do Mato Grosso, Diogo de Toledo Lara e Ordonhes escreveu a seu amigo (SOUZA, 2009, p. 43-52), bem como na obra *Diário de Navegação* de Teotônio José Juzarte (SOUZA; MAKINO, 2000), foram cruciais para o repertório da viagem, pois descrevem com detalhes elementos da natureza, do clima, dos incômodos e perigos da viagem fluvial.

O jogo foi estruturado com base em jogos já conhecidos, misturando elementos e recursos de vários deles para melhor adequação ao propósito pedagógico e à jogabilidade. O tabuleiro apresenta estrutura semelhante ao *Jogo da Vida*, com o trajeto dividido em quadrados, com ações de vantagem, desvantagem ou neutro, e substituímos os carrinhos por pequenas canoas. A viagem que tinha duração média de cinco meses foi escalonada de acordo com o intervalo de tempo que cada um dos nove rios (Tietê, Paraná, Pardo, Camapuã, Coxim, Taquari, Paraguai, Porrudos e Cuiabá) demandava, perfazendo 140 casas.

Como trata-se de uma expedição, o eixo norteador do jogo é o tempo. Todas as ações estão relacionadas a avançar, permanecer ou retroceder casas do tabuleiro, e vence a partida o jogador que chegar primeiro à Cuiabá. Com caráter pedagógico, consideramos não estabelecer como finalidade à acumulação, o enriquecimento, apesar desta ser a motivação principal do movimento e estabelecimento pessoas no interior da América Portuguesa.



Imagem 1 – Aspecto geral do Tabuleiro

A viagem inicia-se em um retângulo amarelo que representa Ararituaguaba, no meio do percurso foi incluído o sítio de Camapuã, local de abastecimento e descanso dos viajantes, e finaliza em outro retângulo amarelo, representando a Vila de Cuiabá. Os jogadores lançam o dado (comum de até seis números) e de acordo com o resultado, avançam nas casas numeradas. Exceto no caso de cair em uma casa branca (sem ação), devem conferir a ação correspondente no guia. O guia das ações correspondente às casas, seguindo ordem numérica, foi impresso a parte, pois a descrição das ações era extensa para estarem inscritas em um quadrado pequeno.

O jogador que primeiro chegar à Camapuã ganha uma vantagem, na forma de uma carta, denominada *Carta da Sorte*, que poderá ser utilizada apenas uma vez e à escolha do jogador, para cancelar uma desvantagem que o atrase na viagem.

As casas do trajeto possuem quatro cores, de acordo com a ação, a saber: verde para vantagem, que permite avançar casas, vermelho corresponde a azar, desvantagem que obriga o jogador a retroceder, branco para neutro, sem nenhuma ação associada, e azul significa a *Pedra do Destino*. As ações foram elaboradas e inseridas conforme dados coletados na fontes analisadas e/ou em situações prováveis, como por exemplo: “Quebrou um remo, volte dois espaços”, ou “Derrubou a carga, volte 5 espaços”.

A *Pedra do Destino* consiste em um quiz, uma pergunta com respostas de múltipla escolha e um cartão-resposta correspondente com a indicação da alternativa da resposta correta e um pequeno texto contextualizando ou trazendo mais informações a respeito do tema da pergunta. Esta carta bem como o cartão-resposta compõe os espaços de inserção de conteúdo e informação histórica. Caso acerte a resposta, o jogador avança dois espaços. Se errar,



permanece na mesma casa. A carta da *Pedra do Destino* deve ser lida pelo participante em voz alta e este responde também em voz alta para todos. O próximo jogador confere se a resposta está correta e lê para todos o texto informativo que complementa a pergunta da *Pedra do Destino*. Desta forma, todos os jogadores entram em contato com o conteúdo, não apenas o jogador da vez e o próximo que confere a resposta.

As questões da *Pedra do Destino* possuem como conteúdo elementos práticos, utilitários dos viajantes, aspectos físicos relacionados aos locais, fauna, flora, características dos rios, à navegabilidade e também, referentes às populações indígenas como Guaicurús, Paiaguás e os Bororós.



Imagem 2 – Momento de leitura da Carta Pedra do Destino

O tabuleiro foi montado com os elementos gráficos impressos e a base com material artesanal, como papelão e tecido. Optamos por um jogo de tabuleiro tradicional, pois constatamos que a maioria dos alunos não tinha acesso a jogos tradicionais, apesar de existirem jogos muito populares. Também estimulamos a materialidade e os sentidos com os objetos artesanais, como a canoa, o dado e a base do tabuleiro em tecido. Acreditamos ser importante estimular a criação, o trabalho manual e artesanal, e o sentido do tato em um período de intensa desmaterialização, com a migração dos dados para o digital e o impalpável das nuvens de armazenamento. Os jogos mais comuns dentre nossos alunos são os de celular (mais até do que os de vídeo game) e de apenas um jogador. Não desmerecemos os frutos da tecnologia e as novas formas de sociabilidade que os jogos virtuais proporcionam, mas acreditamos que a escola deva oferecer e estimular atividades coletivas que promovam o contato, a interação e a troca de informações entre os discentes.



Aplicação do Jogo

Realizamos uma partida-teste com cinco alunos para averiguação da jogabilidade, duração da partida e se cumpria seu papel pedagógico. A partida teve duração de uma hora e dez minutos, duração média dentro do esperado. A quantidade de jogadores foi satisfatória, pois gerou um clima de competição amigável e certo equilíbrio no andamento do jogo, com uma jogadora liderando a travessia, e duas duplas disputando acirradamente as posições.

As casas vermelhas que são as ações que atrapalham, atrasam a viagem foi o maior divertimento do jogo. Nenhum jogador quer ficar atrasado ou perder. O efeito de azar que recai sobre o jogador nesta situação causa empatia ou mesmo sarcasmo entre os demais, gerando comentários sobre os motivos, a saber: “Seu canoão não era de Peroba e rachou, volte a Araritaguaba”, “Comeu feijão estragado, volte 2 espaços” e “Você dormiu e caiu do barco, volte 1 espaço”. São situações prováveis de uma viagem longa e os alunos visualizaram essas ações, trazendo um tom cômico pela falta de sorte devido a esses tipos de incidentes.



Imagem 3 – Alunos durante a partida

Intentamos com este trabalho mais do que oferecer uma oportunidade pedagógica prazerosa e informativa. Pretendemos trabalhar o conceito de processo histórico, da materialidade, da cultura e das crenças do século XVIII, e especialmente, o sentimento de pertença. O movimento das monções eternizado em nomes, frases, instituições públicas e



privadas além de patrimônio histórico e cultural precisa fazer sentido para os portofelicenses mais jovens. É uma questão identitária e que merece reflexão.

Referências

AMORIM, Marcos Lourenço de. Monções: canoas de histórias nos rios do ouro cuiabano. **Monções Revista de História da UFMS/CPCX**. v. 1, n. 1. Setembro de 2014. p. 1-25. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/moncx/article/view/143>> . Acesso em: 18 mai.2018.

FLORENCE, Hercules. **Viagem fluvial do Tietê ao Amazonas de 1825 a 1829**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2007. (Edições do Senado Federal; v. 93)

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Orgs.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Orgs.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GODOY, Silvana Alves de. **Itu e Ararituaba na rota das monções (1718 a 1838)**. 2002. 239f. Dissertação (Mestrado em História Econômica). Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Monções**. Rio de Janeiro: Casa do estudante do Brasil, 1945.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MARINS, Paulo César Garcez. O museu da paz: Sobre a pintura histórica no Museu Paulista durante a gestão Taunay. In: OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles (Org.) **O Museu Paulista e a gestão Taunay: escrita da história e historiografia, séculos XIX e XX**. São Paulo: Museu Paulista da USP, 2017.

_____. Nas matas com pose de reis: a representação de bandeirantes e a tradição da retratística monárquica europeia . **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 44, p. 77-104, fev. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/34563>>. Acesso em: 20 mai 2018.

SOUZA, Jonas Soares de; MAKINO, Miyoko (Orgs.). **Diário de navegação - Teotônio José Juzarte**. São Paulo: Edusp; Imprensa Oficial, 2000.



SOUZA, Jonas Soares de. **A cidade e o Rio: Ararituaba, o Porto Feliz. Itu (SP):** Ottoni Editora, 2009.



ENSINO DE HISTÓRIA E AS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOBRE O PASSADO: A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS E DA IMAGINAÇÃO HISTÓRICA ATRAVÉS DE PRODUTOS CULTURAIS MIDIÁTICOS

Meri Emeli Alves Machado¹

Palavras-chave: imaginação histórica, mídias, ensino de história

Este texto é um excerto da minha dissertação de mestrado, em andamento e de mesmo nome, feita a partir do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional (PROFHISTÓRIA - UFRGS).

A proposta deste trabalho é pensar os produtos culturais e midiáticos como mobilizadores na construção de conceitos e imaginação histórica. Os objetivos se direcionam a identificar as diferentes representações sobre o passado às quais os alunos têm acesso na construção do conhecimento histórico e como essas representações se apresentam no processo de ensino-aprendizagem em história dentro dos discursos dos sujeitos desse processo.

Nesta perspectiva, é importante refletir sobre o papel do professor como mediador no processo de construção dos conceitos históricos enfatizando a criticidade no consumo de mídias e suas visões sobre o passado; bem como pensar a superexploração de determinados temas pela indústria cultural em detrimento de outros. Por isso, uma abordagem quanto aos produtos culturais como portadores de intencionalidades pedagógicas, ideologias e visões de mundo culturalmente centradas também se mostrou necessária no processo de construção desta proposta de pesquisa.

As problemáticas que norteiam este trabalho se organizam em quatro eixos fundamentais: 1) Como as diferentes representações sobre o passado às quais os alunos têm acesso fora da escola formal se relacionam na construção de conceitos históricos e na imaginação histórica?; 2) Quais referências os alunos se remetem quando constroem conceitos históricos? 3) Os alunos conseguem diferenciar conhecimentos históricos produzidos por historiadores e produzidos em outros campos de saberes? 4) As diferentes representações visuais têm papel mobilizador na construção da imaginação histórica dos alunos?

¹ Professora da Rede Municipal de Novo Hamburgo. Mestranda em Ensino de História pelo PROFHISTÓRIA – UFRGS. Orientador: Arthur Lima de Ávila.



Para tanto, os conceitos fundamentais a serem tratados estão intimamente relacionados com questões profundas e amplamente debatidas no seio da historiografia - e da construção do saber histórico de modo geral - como a imaginação histórica, as representações sobre o passado e a construção de conceitos históricos.

Os aspectos motivadores deste estudo são constatações a partir de uma problemática social que é a hiperinformação e as implicações desta na aprendizagem histórica escolar. Com relação ao ensino de história especificamente, se repete a ideia de que fazemos parte de uma sociedade inflada de informações e as diferentes representações e narrativas sobre história vão tomando o espaço das narrativas escolares por outros meios e cada vez mais os alunos aprendem sobre história através de produtos culturais: a televisão ainda é preponderante pelo acesso massificado, mas a Internet está logo uma passada atrás seguida pelo cinema, os games, a animação, os quadrinhos e uma profusão de produtos culturais que permeiam o cotidiano e bombardeiam a imaginação e a consciência histórica.

Hoje os recursos são múltiplos e relativamente acessíveis o que muda a relação dos jovens com a escola. A escola deixa de ser um espaço privilegiado de socialização, passa a ser vista como uma ilha sem conexão com a vida cotidiana e perde parte da sua relevância como espaço de aprendizagem bem como perde também importância a figura do professor e a rotina escolar. O aluno pretende o controle sobre aquilo que lhe é apresentado e aprende por outros meios fora da aula tradicional como jogos e atividades que proporcionem a maior interação possível. Ensinar história nessa realidade requer algumas adaptações a fim de buscar caminhos para o processo educativo que incluam a revolução digital nos métodos e estratégias pois muito se aprende história fora do espaço escolar formal.

Sem desconsiderar o papel da história escolar, também reconhecemos que se aprende história fora da escola, com as séries televisivas, com os filmes, com os monumentos e a arquitetura urbana, com os arquivos e museus, entre tantos outros objetos e fenômenos disponíveis na sociedade. (CAIMI, 2014, p. 168)

Nas aulas os alunos trazem suas referências e os professores trazem as suas. São discursos que às vezes se chocam e causam inquietações. Certamente, todas as inquietações são parte do processo de aprendizagem, mas até que ponto os imaginários se sobrepõem ao discurso do professor? E até que ponto o discurso do professor é permeado por imaginários? E nesse ponto há toda uma discussão teórica no âmbito da historiografia e da história ensinada para pensar no quanto de imaginação se usa para suprir as lacunas que as fontes da pesquisa histórica não podem preencher e sobre o quanto das narrativas dos historiadores são ficcionais.



Há também que se considerar os perigos dos múltiplos discursos sobre história. Trato aqui de narrativas permeadas de inconsistências e fundamento, ou que podem conter preconceitos, racismo, sexismo, ênfase a estereótipos, apologia à violência ou aos fascismos, as visões eurocêntricas e excludentes que promovem a hierarquização dos povos. Em meio à riqueza da sociedade hiperinformada, o professor se depara com a sociedade inflada de fantasmas que justamente ele busca combater através de um ensino aprendizagem que promova a criticidade e o respeito à pluralidade, à democracia e à diversidade.

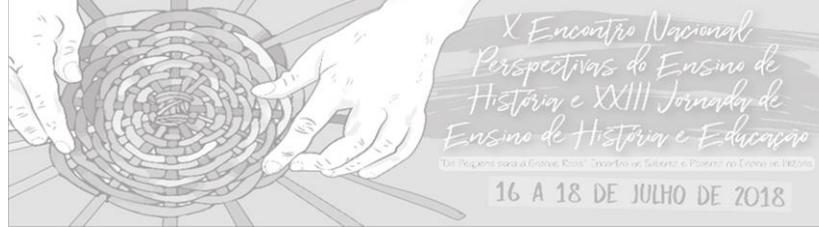
Ao mesmo tempo, o professor depara-se com alunos que têm uma amplitude de referências que podem ser bastante positivas no processo de ensino aprendizagem e outra questão se sugere: como enriquecer o ensino de história considerando o diálogo das narrativas?

Sendo assim, o ensino de história permanece desafiador: ele pode ser insignificante se não promover o diálogo, se não considerar a aprendizagem histórica, se não refletir sobre si mesmo e a sociedade em que estão inseridos os alunos. Nesse contexto, o que se mostra mais relevante investigar aqui é a aprendizagem histórica em meio às diversas representações e o papel do professor posto neste embate fronteiriço.

Os principais conceitos teóricos que fundamentam este trabalho são os que estão relacionados à representação histórica, à imaginação histórica e à construção de conceitos históricos.

O conceito de representação histórica se insere neste trabalho pelo entendimento de que a história como conhecemos é um conjunto de representações sobre o passado mas que não é único. As representações sobre o passado aparecem em múltiplos formatos na literatura, na arte, nos espaços públicos, nas mídias, etc.

Frank R. Ankersmit que considera que o vocabulário da representação mais apropriado ao discurso historiográfico do que descrever e interpretar ou estabelecer relações de causalidade. Para ele, a historiografia é “menos segura que el arte en su intento de representar el mundo” (ANKERSMIT, 2004, p. 242), demonstrando uma visão bastante crítica mas que suscita amplo debate e reflexão acerca dos meandros da escrita da história e a discussão sobre as representações no âmbito da arte e da historiografia. Esta discussão é evocada nesta pesquisa, portanto, pela importância de se entender que o contato dos alunos com as representações sobre o passado não se dá apenas na escola, o espaço formal de aprendizagem, mas em diversas outras fontes.



A imaginação histórica, no caso deste trabalho, interessa mais como uma reflexão sobre efetivas “imagens do passado” que se pode construir a partir de diferentes representações. Para Hayden White, a partir das ideias de Northrop Frye, as imagens que se constrói sobre o passado a partir do texto verbal são uma ideia símbolo, “a narrativa histórica não imagina as coisas que indica: ela traz à mente imagens das coisas que indica, tal como o faz a metáfora” (WHITE apud SANTIAGO JUNIOR, 2014, p. 495). Mas e quando o questionamento se dirige às imagens visuais sobre passado?

No final dos anos 1990 White cunhou o termo *historiofotia* para pensar a maneira como a história é representada por filmes na ocasião do fórum sobre historiografia e filmes organizado pelo periódico *American Historical Review* v. 93, n. 5.

White afirmou que a evidência imagética (especialmente as fotográficas e cinematográficas) fornecia bases para a reprodução (reproduction) de cenas e atmosfera do passado de maneira muito mais acurada do que o discurso verbal poderia fazê-lo. Apesar do uso da palavra *reproduction*, o autor afirmava que as imagens visuais, tais como as verbais, não espelhavam o real, uma vez que toda escrita da história condensa, simboliza, qualifica e desloca tudo que é usado para montar a representação. Seria apenas o meio que as diferia, mas este não produz um espelhamento do passado. Por isso mesmo White chega à conclusão de que a presença do discurso verbal nas imagens visuais fundamenta o próprio sentido histórico que estas produzem (SANTIAGO JUNIOR, 2014, P. 497).

Robert Rosenstone (2015) na sua obra *A história nos filmes, os filmes na história* tece considerações a respeito do conceito de *historiofotia* e argumenta que o termo segue sem um trabalho sólido de fundamentação embora cada vez mais os historiadores estejam atraídos pelo tema da história nos filmes e o antigo embate do ficcional versus real na representação do passado. Rosenstone destaca o trabalho de Natalie Davis *Slaves on Screen* como a tentativa mais produtiva de abordar a temática da *historiofotia* embora a autora efetivamente não mencione o termo. O mais importante aqui é a discussão proposta pela autora: “qual é o potencial dos filmes para falar do passado de maneira significativa e precisa?” (ROSENSTONE, 2015, 45).

Uma nova mídia, como as imagens em movimento em uma tela acompanhadas de sons, cria uma mudança enorme na maneira como contamos e vemos o passado – e também na maneira como pensamos o seu significado. Ao chamar os cineastas de ‘artistas que se preocupam com a história’, Davis parece ignorar sua própria evidência de que os melhores dentre eles são mais do que apenas isso. Eles já são (ou podem ser) historiadores, se, com essa palavra, nos referirmos a pessoas que confrontam os vestígios do passado [...] e os usam para contar enredos que fazem sentido para nós no presente (ROSENSTONE, 2015, p. 54).

Numa abordagem mais ampla, neste trabalho parto da ideia de que todas as representações midiáticas sobre o passado, ou produtos culturais, podem ter um efeito de mudança ou solidificação de visões na maneira como contamos e vemos o passado (imaginação



histórica), e me arrisco a pensar ainda mais especificamente em como essas representações se apresentam no processo de ensino-aprendizagem em história dentro dos discursos dos sujeitos desse processo.

A construção de conceitos históricos perpassa elementos da psicologia do desenvolvimento/aprendizagem e da epistemologia da história. Embora não haja um consenso ou definição clara sobre o processo de construção de conceitos se considera que seja uma condição central para a compreensão e interpretação histórica.

Lana Mara de Castro Siman e Araci Rodrigues Coelho (2015) concordando com Itamar de Freitas, afirmam que os conceitos são “representações de um objeto ou de um fenômeno histórico, por meio de suas características” (FREITAS apud SIMAN; COELHO, 2015). No entanto, ainda na perspectiva de Freitas, há singularidades quanto ao ensino de história:

[...] a primeira diferencia conceitos das noções formuladas pelas crianças que ainda não atingiram o pensamento formal – 11 ou 12 anos em média. A segunda, distingue conceitos pelas potencialidades de autorreflexão – sobre a história – e de significação do real, ou seja, conceitos meta-históricos, que medeiam a compreensão da atividade do historiador e da natureza da ciência da história – tempo, causa, consequência, fonte e interpretação – e os conceitos substantivos, que medeiam a compreensão do mundo no tempo (SIMAN; COELHO, 2015, p. 593)

E a terceira se refere aos conhecimentos prévios do aluno – entendidos por “representações, imaginários, valores e modos de pensar, apropriados na escola e/ou no meio sociocultural mais amplo e de pertencimento” (SIMAN; COELHO, 2015, p. 593) – confrontados com os conhecimentos históricos veiculados pelo professor. Esta última singularidade se torna um aspecto primordial no desenvolvimento deste trabalho.

Processo investigativo e análise inicial

Para o processo de investigação, a coleta de dados se deu por aplicação de questionários e produção de desenhos em uma turma de sexto e outra de sétimo ano do ensino fundamental, níveis de ensino para os quais leciono história desde abril de 2010 na rede pública municipal de Novo Hamburgo, RS. Os conteúdos selecionados para permear a investigação foram a História Antiga no sexto ano e a História da América pré-colombiana e Medieval no sétimo.

O trabalho encontra-se em fase de análise dos dados coletados, pautando-se nas seguintes categorias: a noção de temporalidade contida nas produções escritas e artísticas e sua equivalência com o período histórico; o ponto de vista histórico e ideológico a que se pauta a produção do aluno considerando características como eurocentrismo, visões religiosas, classificações hierárquicas, generalizações, noções geográficas, maniqueísmo histórico e



nomenclaturas; o levantamento de efetivas referências a filmes, séries televisivas, animações, telenovelas e outros produtos midiáticos específicos; a construção dos conceitos de verdade e ficção no conhecimento histórico; carência ou abundância de referências e suas características e a interpretação subjetiva do aluno a partir dos discursos midiáticos.

Insiro aqui, considerando o espaço deste artigo, apenas parte das considerações iniciais sobre respostas aos questionários e os desenhos de duas turmas. Como mencionado, o trabalho encontra-se ainda em fase de análise das fontes coletadas.

Sexto ano – História Antiga

1 – Você costuma assistir filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com a temática da História Antiga? Dê exemplos.

Como resposta a esta questão, os alunos citaram tudo que eles acreditavam que se tratava de História Antiga, em parte porque este é um conceito amplo no entendimento deles e pode significar qualquer período da história anterior ao presente. As referências aos produtos midiáticos se centraram mais expressivamente em filmes e novelas que abordavam as histórias bíblicas como Os dez mandamentos (filme e novela homônima produzidos pela TV Record) e produções centradas na mitologia grega como a saga Percy Jackson (livros adaptados para o cinema). Outras referências foram de animações em episódios dos quais, de modo geral, eles apenas podiam citar os nomes da animação, sem especificar ou descrever em que aspecto ela se relacionava com a história antiga. As principais referências nas quais identifiquei confusões na temporalidade histórica tradicional foram sobre a Série Vikings oferecida pela plataforma Netflix que se ambienta na Alta Idade Média, a animação Flinstones que se refere aproximadamente ao Período Neolítico, a série Vampire Diaries que se passa no tempo presente embora traga algumas alusões ao século XIX e os filmes As crônicas de Nárnia (adaptação a partir dos livros) que faz alusão à Idade Média em alguns aspectos.

Aluno 1: Sim eu assisto a série Vikings que demonstra como eles vivem, eles moram em casas de madeira e telhados de palha, eles tem um barqueiro que constroe² barcos que são capases de navegar em rios e em alto mar. Eles tinham uma ferramenta a “bussola”, que os leva para o Oeste. Eles ainda são meio primitivos, usam arco e flecha, montavam acampamentos mais ou menos bons. Mas na hora da luta eram muito bons.

A resposta do aluno 1, apresenta a série Vikings que se ambienta na Alta Idade Média, segundo a temporalidade tradicional, como um produto cultural que aborda a antiguidade. O

² Optei por manter a escrita original dos alunos e alunas.



aluno também consegue identificar elementos que comporiam a paisagem de um vilarejo Viking, elementos de seu cotidiano e tecnologia, a característica de ser um povo voltado para a guerra e provido de conhecimentos náuticos. Esses aspectos são constitutivos da imaginação histórica comumente construída sobre este povo. A inserção da palavra “primitivos” no discurso do aluno é característica de uma visão de classificação hierárquica dos povos, são tomadas as armas (arco e flecha) e as habitações (acampamentos mais ou menos bons) para classificar o povo como sem avanço tecnológico suficiente para adentrar outra categoria acima.

Aluno 2: Não eu não tenho costume de assistir filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com o tema História Antiga. Exemplos: A múmia, 300, Thor, Vikings, Percy Jackson, Hércules, Pateta faz história.

Aluno 3: Eu já assisti o filme dos Dez Mandamentos e a série da Record um pouco.

Aluno 5: Sim, mas até agora olhei só os Dez Mandamentos, Percy Jackson e a Arca de Noé.

Aluno 7: Sim. Eu olho as vezes como Os dez mandamentos, a Múmia, Scooby Doo, Percy Jackson, Sr Pibory e Sherman, José rei do Egito, Hércules.

Aluno 8: Eu vi uma novela que falava sobre Hebreos e deus, o nome da novela é os Dez Mandamentos.

Aluno 10: Sim eu olho tudo um exemplo é os dez mandamentos ele é bem antigo ele é falado sobre um faraó que mata um ebreo e depois disso ele tenque fugi então no que ele foi a viagem ele conheceu uma mulher e com esta mulher ele se casou e voltou para sua terra e joga as sete pragas.

Aluno 11: Sim, os Dez Mandamentos.

Aluno 12: Sim, Percy Jackson e o ladrão de raios é um filme onde conta e mostra deuses, e coisas da história antiga. Como poceidon, medusa e outros.

Aluno 18: Eu vi os dez mandamentos Pibare e Cherman, Parsi Jackson filho de Deus, Ercoles e Dalila, os mίνios, Tor e Narnia.

Aluno 20: Hercules: ele tinha que conprir 12 desafios para ser livre. Lazaro e o rico: fala sobre Hebreus.

Aluno 22: Sim como Noé, os Dez mandamentos, Moises e etc.

A maior parte das referências apontadas pelos alunos está centrada em produções midiáticas que abordam as histórias bíblicas como a telenovela e o filme Os dez mandamentos (2016), o filme Noé (2014), Moisés (Êxodo: Deuses e Reis, 2014), O rico e Lazaro (telenovela de 2017). A imaginação histórica dos alunos e do seu contexto familiar sobre a antiguidade é predominantemente pautada pela visão religiosa. Outras referências mais constantes são relativas ao Egito Antigo e à mitologia grega mais precisamente pelos filmes A múmia e a saga Percy Jackson (filmes adaptados a partir dos livros).

2 – *Você consegue identificar referências aos povos antigos dentro de filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com temas diversos? Dê exemplos.*



Neste conjunto de respostas os alunos tentaram esmiuçar e explicar as referências citadas anteriormente, Ao mesmo tempo, grande parte das repostas apenas se restringiu a repetir o que foi citado na resposta à pergunta anterior.

Aluno 11: Sim pois nos Dez Mandamentos os egípcios maltratam os hebreus.

Aluno 14: Sim na novela Os dez mandamentos da pra indentificar que os egípcios matratavam muito os hebreus e que alguns decidiram ir para o que eles chamavam de terra prometida.

Aluno 19: Sim O Chapolim tem um episódio que ele entra dentro de uma piramede para salvar as pessoas dela. No dez mandamentos mostra que as pessoas negras eram escravizados e pegavam as crianças desde pequenas para trabalhar como escravos.

Os elementos que compõem o sistema de representações e a imaginação histórica dos alunos estão centrados em construções arquitetônicas, vestuário e alguns objetos específicos que os remetem ao passado de um povo, em especial neste caso, os egípcios antigos. Nas respostas dos alunos 11, 14 e 19 é possível verificar a construção de uma visão maniqueísta da história opondo hebreus e egípcios como é possível verificar nas narrativas bíblicas que são consumidas mais intensamente na forma de produtos midiáticos no contexto familiar.

3 – Como são, na sua percepção, os povos da antiguidade retratados nos filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas?

Durante a aplicação do questionário, esta pergunta foi a que mais suscitou dúvidas para interpretá-la. A solução que encontrei para ajudá-los a responder foi instigá-los a dar características dos povos da antiguidade em filmes, séries, desenhos animados e telenovelas. O resultado foi uma ênfase à característica de serem guerreiros, agressivos, gananciosos e a observação das diferenças sociais relatando as condições de vida das pessoas.

Aluno 2: Os povos da antiguidade são retratados como maus, cruéis, guerreiros, invejosos e às vezes como legais, divertidos.

Aluno 3: Alguns malvados, outros bons trabalhadores, também teve muita pobreza assim como teve muita riqueza e muita guerra.

Aluno 6: As pessoas que eu vi no filme elas era, muito agressivas porque era muita guerra.

Aluno 7: Eles eram gananciosos tinha traição, guerra, amor, amisadi, raiva.

Aluno 10: No eu assisti eu posso ve que os povos do Egito tem uns que moram em castelo e usam jóias, já outras eles moram em casas simplis e trabalham como escravo.

Aluno 11: Pobres, alguns moram na rua e passam fome.

Aluno 13: eles podem ser do bem do mal, exibidos mesquinhos pobres ricos.

Aluno 14: São cheio de regras alguns povos tinha que fugir eram muito presos e etc. hoje em dia é muito diferente de antigamente.



Aluno 18: Nos Dez Mandamentos os ebreus uzão roupas mas simples e adoram muito a Deus e são muito cinples e os egipesos só uzão seda e não sai no escuro sem a proteção de Rá.

Aluno 21: Eles Sam esquisitos no filme que eu vê eles eram bem esquisito ma legal eles era casado mo rei era casado com sua Irma eles nomca tocou um o outro.

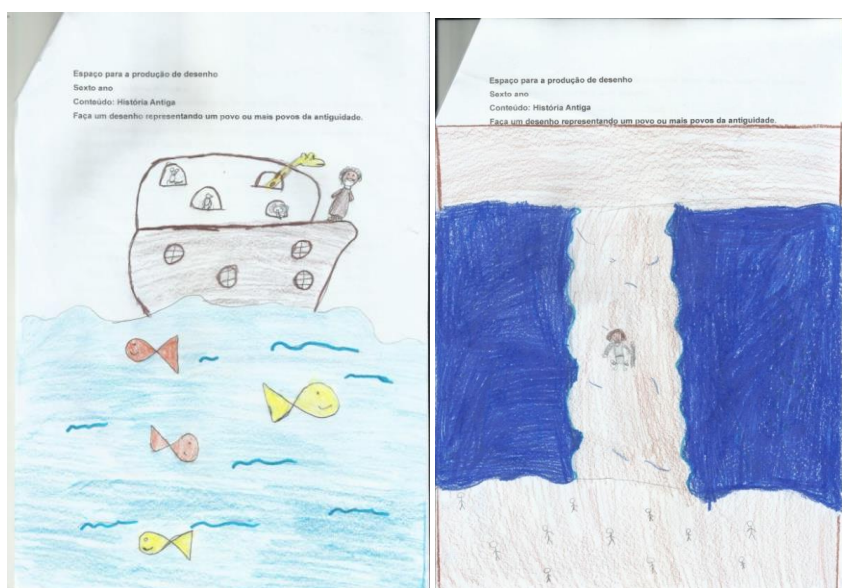
Aluno 22: Casas de barro, roupas de couro de animais, tinham reis governantes, tinha escravos, era tudo feito com as mãos.

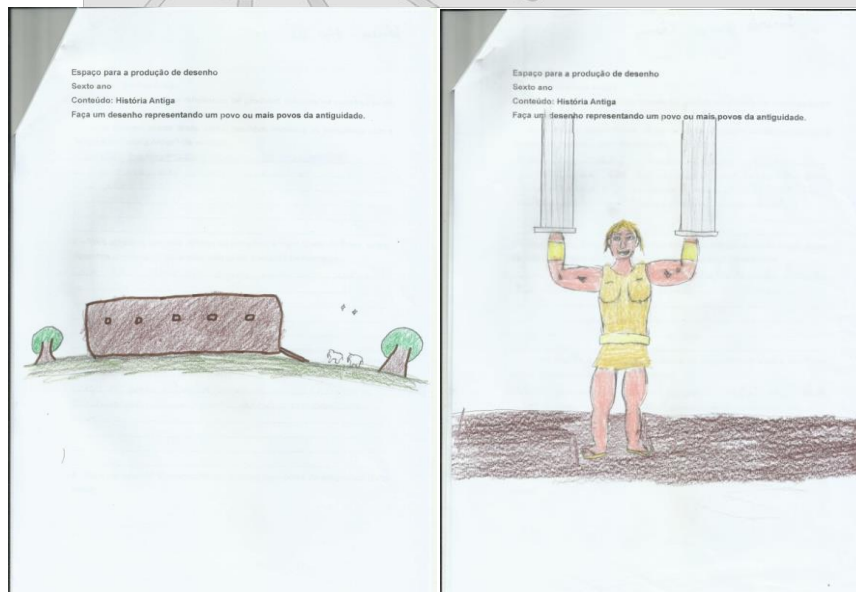
Aluno 23: No filme que eu olhei tinham piquenas aldeias e la assim como tinham pesoas boas tinham pesoas ruins que não se emportavam com as pesoas.

Aluno 25: usam outros tipos de roupas as casas são diferentes as pessoas têm outro pensamento etc.

4 - Faça um desenho representando um povo ou mais povos da antiguidade.

Na expressão artística, a conflito sobre a divisão tradicional da periodização histórica não foi generalizado: de vinte e seis alunos que responderam ao questionário cinco de seus desenhos não tinham relação com a periodização histórica referida e apenas um aluno não desenhou. Preponderantemente os alunos desenharam cenários sobre histórias bíblicas a notar Moisés abrindo o Mar Vermelho, a Arca de Nóe, as sete pragas do Egito e suas referências para construir o cenário foram filmes e telenovelas nesta temática:





Sétimo ano - História da Europa Medieval

1 – Você costuma assistir filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com a temática da História da Europa Medieval? Dê exemplos.

Observei nas repostas dos alunos que mais de um terço da turma afirma não consumir nada com tal temática mas consegue referir-se a ela e dar exemplos de produtos culturais. No entanto, persiste uma confusão na temporalidade tradicional visto que o filme 300 (2006), por exemplo, aparece citado cinco vezes junto ao filme Os dez mandamentos (2016). Os dois filmes tratam da história da Grécia Antiga e da história bíblica de Moisés, respectivamente. Ao mesmo tempo, eles conseguiram aludir a filmes, séries, telenovelas e animações mais aproximadas ao recorte temporal como a série da TV por assinatura estadunidense HBO Game of Thrones (2011 – presente) embora esta não trate exatamente da época medieval mas adote um conjunto de representações que nos remetem à Europa medieval, a animação Como treinar o seu dragão (2010), a telenovela da Rede Record Belaventura (2017), o filme Cinderela (2015), as animações Shrek (2001, 2004, 2007 e 2010), a série Vikings (2013 – presente), As crônicas de Nárnia (2005, 2008 e 2010) e o game Assassins Creed (2007 – 2017).

2 – Você consegue identificar referências aos povos da Europa Medieval dentro de filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas com temas diversos? Dê exemplos.

De modo geral, os alunos relataram que conseguem identificar tais referências em quaisquer dos produtos culturais citados embora o que seja citado como “medieval” é uma visão estereotipada de como seria viver na Idade Média européia ou ser uma pessoa “medieval” além das inserções de elementos fantásticos como “dragões” ou “magos”:



3 – Como são, na sua percepção, as sociedades da Europa na época medieval retratados nos filmes, séries, desenhos animados ou telenovelas?

A importância desta pergunta inserida no questionário é levar os alunos a explicar as representações de passado que eles vão construindo a partir das mídias que consomem cotidianamente. Isso ocorreu em parte nas repostas, de modo que o mais frequente foi reafirmar o que já havia sido dito na resposta anterior. Alguns alunos tentaram inserir outros exemplos mas o esforço resultou numa caracterização de pessoas e sociedades de outras épocas:

- Aluno 1. Os soldados são frios não têm dó das pessoas
- Aluno 2. Plebeus digamos que são “rejeitados” e tem também separação entre nobres, ricos, pobres, plebeus, reis e rainhas, princesas e feiticeiras.
- Aluno 3. Com castelo, guerras, cavaleiros, Vikings, navios, reis e dragões.
- Aluno 4. Eu acho que eles andavam com roupas de pele de animais e sandálias de couro.
- Aluno 5. Eles (roteiristas e diretores) retratam com muito, muito sangue, decapitação e ódio aos padres.
- Aluno 6 . Para mim, as sociedades que aparecem nos filmes e séries são todos organizados e cada um tem o seu trabalho, cada um tem seu espaço e às vezes acontece algo ruim, mas não é sempre.
- Aluno 7. Eles vestiam roupas parecendo lençóis, o meio de transporte deles eram cavalos e carroças.
- Aluno 8. Eles são bravos, gostam de guerra, querem se achar um melhor que o outro, se vestem de maneira estranha, são agressivos.
- Aluno 9. No Shrek, por exemplo, mostra a arquitetura rústica dos castelos que eu acho que tem um pouco a ver com a idade média.
- Aluno 10. São castelos antigos, cavalos, cavaleiros, mulheres com muito ouro e prata homens com espadas e martelos e etc.

4 - Faça um desenho representando um cenário ou paisagem da Europa Medieval.

A representação mais comum foi a do “castelo medieval” sendo que dos 29 alunos, 20 desenharam um castelo em diferentes representações: mais sóbrio, cinza trazendo a ideia de algo “rústico”, demasiado simples ou bruto; ou mais colorido com formas arredondadas, detalhes e contextos (elementos da natureza, vilarejos, camponeses, animais):



Considerações finais

Esta pesquisa encontra-se em fase de análise e reflexão a partir dos dados coletados. Neste espaço apenas foram colocados alguns exemplos de como está sendo o processo de pensar o que os alunos efetivamente apresentaram em confrontação com as categorias de análise. Neste processo, o embasamento teórico me mune de um olhar mais atento às figurações mais preponderantes sobre o passado, às representações e aos conceitos que perpassam os diferentes discursos e as diferentes formas de expressão.

REFERÊNCIAS

- ANKERSMITT, F.R. *Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora*. México: FCE, 2004.
- CAIMI, Flávia Eloísa. Geração Homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, M [et all]. *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.
- ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes, os filmes na história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- SIMAN, Lana Mara de Castro; COELHO, Aracy Rodrigues. O papel da mediação na construção dos conceitos históricos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 591-612, abr./jun. 2015.
- WHITE, Hayden. *Meta-história: a imaginação histórica no século XIX*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.



LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O EMPREGO DE JOGOS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Paulo Alexandre da Silva Filho

Secretaria de Educação de Pernambuco

pauloalx@gmail.com

Videogames já foram abordados como causadores de perturbações para a aprendizagem, estimulantes de condutas violentas entre crianças e adolescentes e outras mazelas comportamentais. Hoje já são abordados como ferramentas potencial ou efetivamente eficientes para o estímulo de aprendizagens ou habilidades e até já estão integrando abordagens terapêuticas em patologias da mente. O fato é que ao longo de toda a história do implemento da diversão tecnológica digital e de suas transformações novas pesquisas e aplicações foram abordadas e possibilidades antes insondáveis passaram a atrair cada vez mais interesse. Há ainda aspectos subestimados ou superestimados a favor ou contra os videogames e inevitavelmente reflexões sobre eles tendem a ser ainda mais comuns, pois as tecnologias lúdicas atingiram patamares incrivelmente relevantes seja no âmbito mercadológico quanto em sua presença cotidiana nas vidas de multidões.

Tratar dos videogames agora é tarefa bastante complexa. Transcenderam no meio acadêmico para além da condição de brincadeira moderna ainda que não tenham abandonado o propósito de promover prazer pela ludicidade, pois “a rigor todos os games são passatempos” (ASSIS, 2007, p. 9). Reiteradamente estudiosos ressaltam que já não se pode mais pensar nos videogames como artefatos de diversão apenas. Luz (2010, p. 137), assevera que “os vídeo games não devem mais ser tratados como brinquedos e hoje são tratados academicamente como fenômenos culturais e de comunicação”, posição que reflete muitas das abordagens que visam conferir uma elevação de *status* dos estudos sobre os jogos digitais. A discussão acadêmica também admitiu o oxímoro “serious game” (*jogo sério*) articulando o entendimento inicialmente proposto por Clark Abt logo no início da década de 1970 de que jogos merecedores de tal distinção são aqueles cujas aplicações são voltadas para finalidades que não objetivam o entretenimento, o que inclui o propósito educativo e o treinamento para o desempenho de atividades. O desenvolvimento dos jogos sérios digitais foi importante para a evolução dos videogames, pois mesmo antes do estabelecimento de sua lucrativa indústria projetos não-comerciais estabeleciam referências e indicavam tendências tecnológicas. A difusão da noção

de jogo sério passou a ser mais comum a partir da década de 2000, quando a reputação dos videogames precisou ser mais criteriosamente avaliada através de estudos em caráter acadêmico muito motivados pela expansão cada vez mais intensa do mercado, do implemento de inovações e pelas crescentes controvérsias em torno de fatores relativos aos conteúdos, sobretudo a exemplo da representação da violência nos jogos e seus supostos efeitos sobre o público (DJAOUTI, et. al., 2011).

Com o despertar em torno da proposta dos usos educacionais dos jogos digitais, produções especificamente desenvolvidas para esta finalidade passaram a ser empreendidas e também estudos sobre as aplicações dos videogames como artefatos pedagógicos que contribuíam para a compreensão desta nova possibilidade educativa passaram a ser mais comuns. Estudos e publicações passaram a proliferar ao mesmo tempo em que a indústria também se aperfeiçoava incorporando aspectos que sofisticavam seus produtos enquanto pesquisadores já admitiam que os games comerciais poderiam ser reconhecidos como ferramentas pedagógicas e educativas. Não custou e a distinção inicial entre os jogos comerciais para o entretenimento e os ditos jogos sérios foi ficando cada vez mais conturbada porque a indústria passou a desenvolver projetos que atingiam públicos expressivos tendo também conteúdos mais complexos e capazes de exigir dos jogadores muito mais do que coordenação motora para mover objetos numa tela.

Imagem 1

O arcade e o jogo Battlezone (1980)

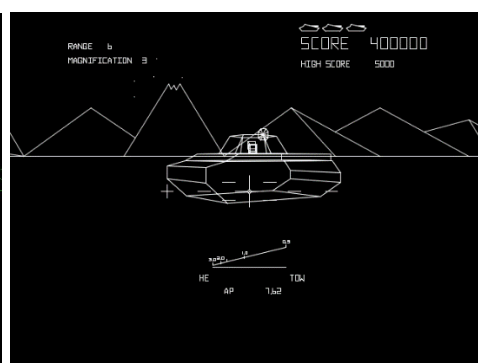


Fonte: VR Dominion

<https://goo.gl/CG1yL3> (2015)

Imagem 2

Aplicação militar The Bradley Trainer



Fonte: Atari Age

<http://www.atariage.com/news/Bradley/> (s/d)

Produtos como o Battlezone (Imagem 1), de 1980 da Atari, ainda que centrado na ação e na precisão trazia para o público funcionalidades que interessaram Exército dos EUA para aplicação em experimentos tecnológicos de treinamento militar, quando a partir do jogo comercial a então versão secreta The Bradley Trainer(Imagem 2) foi desenvolvida com participação de programadores da Atari para preparação de atiradores.

A noção original de Abt de que jogo divertido não poderia ser um “jogo sério” foi superada e hoje, “é uma denominação infeliz, porque, se o objetivo é unir educação e diversão,



o ‘sério’ só serve para afastar os potenciais jogadores” (MATTAR, 2010, p. XXI), sobretudo diante de um cenário que já é chamado de *cibercultura*, que Pierre Lévy (2010) definiu como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço*”, este último termo conceituado como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (*Ibid.*, p. 17). A educação no contexto da cibercultura acaba sendo fortemente afetada pelos elementos tecnológicos e seus usos e os videogames são recursos privilegiados porque são os primeiros meios de contato de muitas crianças e adolescentes com o universo digital – e que continuarão sendo explorados do decorrer de suas vidas.

Prensky (2010) qualifica como “jogos complexos” aqueles que são executados com dificuldade de domínio sobre sua execução e que exigem de quem joga a necessidade de tomada de decisões que podem ser rápidas e contínuas. Jogos desse tipo já são bastante comuns e daí o grande atrativo educacional que eles acabam promovendo. Pesquisadores indicam que videogames estimulam uma série de habilidades e áreas cognitivas através de processos distintos do trabalho usual nas escolas, não sendo necessariamente um meio oposto, mas que difere do meio escolar no qual “se pretende oferecer a informação de maneira escalonada, promove-se a atenção continuada e focalizada, o texto e a linguagem escrita têm prioridade acima de tudo e geralmente a retroalimentação é administrada a médio prazo” (LALUEZA, CRESPO e CAMPS, 2010, p.53).

Estudando a televisão e o videogame como elementos daquilo que qualificou como “cultura popular não-literária”, Johnson (2005) ressalta que os jogos digitais podem estimular habilidades mentais tão relevantes quanto aquelas que a leitura é capaz de promover, pois lidam com um “aprendizado colateral” consolidado no exercício prático do ato de jogar: “não é o que você está pensando enquanto está jogando, é o modo *como* você está pensando que importa” (*Ibid.*, p. 33).

Muitos estudantes que vivem e experimentam a cibercultura estão habituados aos desafios e estímulos dos jogos complexos nos suportes tecnológicos e, como observa McGonigal (2012), “é por isso que as crianças de hoje, nascidas no mundo digital, estão sofrendo mais nas salas de aula tradicionais do que qualquer geração anterior” (*Ibid.*, p. 133), indicando o descompasso entre a vivência digital e a condição analógica da escola. Embora a proclamação das gritantes diferenças entre as gerações de nativos e migrantes digitais seja contestada, não se pode desprezar o fato de que os estudantes atuais dispõem do acesso – anteriormente inexistente – a recursos lúdicos tecnológicos dotados de sofisticação que podem



ser atrativos e capazes de promover potencialidades educativas que precisam ser exploradas. O universo dos videogames desponta, portanto, como um importante campo a ser observado e, segundo Telles e Alves (2016) chega a ser um “campo de inovação que ainda encontra pouco espaço de penetração nas escolas, contrastando com seu crescimento nos debates acadêmicos” (*Ibid.* p.128).

De acordo com Radetich e Jakubowicz (2015) “a importância dos videogames em ambientes de aprendizagem está relacionada à dinâmica da interação entre o jogo e o universo simbólico criado pelo aluno” (*Ibid.*, p. 2) e por esse entendimento o emprego de jogos digitais tanto tem potencial de atrair o interesse dos estudantes nativos digitais como também pode favorecer interseções entre o aprender e o brincar, entre o conhecimento novo ou instituído e o laser. Os pesquisadores e educadores que enveredam por esta trilha também precisam de uma ligeira mudança de perspectiva, como aponta *Urbańska-Galanciak* (2011), pois os jogos não podem ser estudados não sendo também experimentados – não sendo jogados –, exigindo participação ativa, uma vez que

o reconhecimento da peculiar natureza de recepção dos jogos e seu impacto sobre as atitudes e ações dos usuários desse entretenimento interativo só é possível se o pesquisador está pessoalmente envolvido nesse campo e tem uma base de conhecimento sobre o *cyberentretimento*. (*Ibid.* p. 12)

Diante da constatação de que videogames podem estimular aprendizados, a história chega a ser um campo abonado com relativa generosidade pela indústria dos jogos digitais. Inúmeros idealizadores e construtores de jogos exploram temáticas históricas ou encenações inspiradas em contextos históricos para o desenvolvimento de seus produtos, que são jogados por milhões de pessoas em diversos suportes e formatos tecnológicos.

A história na cibercultura pode ser convertida em tramas interativas de videogames nas quais se desenrolam cenas de guerra, processos de dominação e transformações em linearidade evolutiva, além de influir sobre uma série de ações e aventuras jogáveis em representações digitais de tempos e contextos remotos ou em episódios da contemporaneidade recriados em pixels nas telas. A história nos jogos digitais entretém, diverte, proporciona prazer, desafia e promove a possibilidade da interação lúdica significativa, que, conforme Salen e Zimmerman (2012), “surge da interação entre os jogadores e o sistema de jogo, bem como do contexto em que o jogo é jogado” (*Ibid.*, p.49), mas será que esta história ensina?

Trabalhos como o desenvolvido por Squire (2004) com o jogo Sid Meier’s Civilization III apontam para uma complexa resposta positiva para a questão. Depois de acompanhar diferentes grupos de estudantes de escolas e perfis distintos explorando o jogo, advertindo sobre



a necessidade providencial de levar em consideração os contextos sociais e locais dos grupos submetidos aos testes, Squire elaborou um minucioso panorama das impressões, experiências e aprendizados que os jovens tiveram a partir do contato com um “jogo histórico” que pretende ou alardeia a possibilidade de abranger “toda a história da humanidade” (PRAXIS GAMES, 2006, p.4). Surpreendentemente, Squire concluiu que de início os próprios estudantes resistiram à ideia de que um videogame poderia ser uma ferramenta didática, sendo também perceptível que o emprego do recurso como uma atividade extra tampouco animou os grupos de teste atuantes nas escolas. Os resultados mais satisfatórios e animadores com os conjuntos pesquisados ocorreram entre os alunos que faziam uso do jogo em casa e fora do expediente escolar, o que lhe indicou possibilidades diferentes para o implemento de jogos complexos como os títulos da série Sid Meier’s Civilization, que demandam um tempo de experiência que não cabe nos horários rígidos das aulas.

Alunos que apresentavam resultados considerados fracos ou insuficientes no rendimento escolar na disciplina de história ministrada de forma regular despontaram como destaques de desempenho através do experimento com o jogo, entre outras razões, porque passaram a vislumbrar que aspectos da história lhes pareceram interessantes quando abordados de forma diferente, além terem a liberdade de exploração de contextos que o currículo escolar não apresentava.

“Jogos como o Civilization são tão complexos que não são facilmente dominados por qualquer um” (SQUIRE, 2004, p. 397), então aprender a jogar requer esforço e articulação. Na experiência de Squire “jogar ou aprender a jogar” foi evidenciado como um desafio, contudo, superada a dificuldade, por meio do jogo foi possível lidar com uma série de conceitos e processos importantes para o saber histórico no âmbito escolar de uma forma prática, além da viabilização dos debates sobre tais conteúdos por parte dos estudantes envolvidos nos testes. Para Squire o jogo pode dar uma nova dinâmica para o estudo da história na escola, além de possibilitar por meio da simulação percepções que não são aguçadas do mesmo modo através da abordagem didática usual.

As simulações históricas abrem para os alunos uma janela para que percebam as inter-relações entre fenômenos que abrangem várias disciplinas (geografia, política, história) de uma só vez e combinadas em um padrão de causalidade complexa.

Há críticas à “simulação histórica” proporcionada pelos videogames que tendem a levar demasiado a sério os “jogos sérios”. Embora seja entusiasta das inovações digitais a serviço do conhecimento histórico e de sua proliferação, Fogu (2009) sustenta que a série Civilization é,



na verdade, anti-histórica e reproduz um tipo de “história processual” que já é estabelecida por seus designers para ser confirmada através das regras e alternativas do jogo. Além desta condição, o jogo extrapola em matéria de anacronismos, na insistência indevida e descontextualizada da noção de “bárbaros”, de simplificações e generalizações contextuais ou ainda no estabelecimento de um ideal civilizatório inspirado no Ocidente e de sua teleologia tecnológica industrial pretensamente válida universalmente. Numa apreciação a respeito da crítica de Fogu sobre o jogo, tem-se como evidente que “não seria recomendável para o ensino de história e jamais poderia ser considerado um jogo histórico” (TELLES e ALVES, 2016, p. 137).

Questões dessa natureza não invalidam o utensílio como ferramenta didática, ao contrário, exigem de quem vier a empregar games para o ensino de história a necessidade de recorrer a uma preparação e a uma providencial promoção de reflexões sobre o vício discursivo, uma vez que “se um jogo é parcial, isso a rigor não é um problema, pois toda representação é baseada em seleções e reduções” (TELLES e ALVES, 2016, p. 138). Os eventuais ou declarados vícios de parcialidade, totalização, descontextualização e anacronismos que a análise histórica pode imputar a um ou outro jogo é, segundo Arruda (2009) algo de importância reduzida e trivial, uma vez que

pensar o jogo de temática histórica é ultrapassar a mensagem enviada pelos seus produtores e pensar na perspectiva da apropriação que se faz pelas comunidades de jogadores. Não cabe justificar a violência do jogo ou os discursos totalizantes construídos no jogo, mas analisar as construções de discursos e narrativas pelos jogadores e como estes discursos se transformam e se configuram em pensamento histórico. (ARRUDA, 2009, p. 172)

Apesar de abordar o jogo Civilization III como ferramenta pedagógica para apoiar a aprendizagem, Squire não ignorou os aspectos críticos e reconheceu que mesmo com um grande potencial didático, “como todas as tecnologias educacionais, no entanto, também tem suas limitações e desvantagens” (*Ibid.* p. 60).

Elliott (2017) aceita que estes videogames históricos são simulacros, ou seja, não são fielmente lastreados pelo “real” e, embora já estabelecidos em termos de programação pelo desenvolvedor de seu design, resultam por sua dinâmica num trabalho de coautoria por parte do jogador enquanto se envolve na aventura de jogar. Arruda (2009) considera a esse respeito que “o jogador não é espectador de uma narrativa histórica no jogo digital, mas é ele quem explora as ações e os acontecimentos dentro de espaços e tempos determinados pelo jogo” (*Ibid.*, p. 129) o que implica na possibilidade de desenvolvimento contrafactual da narrativa construída



ao longo da partida – ressaltando aqui que “games são ‘escritos’ pelo jogador, não lidos” (MATTAR, 2010, p. 20).

O êxito nesse tipo de jogo não depende do conhecimento histórico de quem joga e sim da capacidade de compreender as regras e assimilar estratégias de ação. Embora Elliott (2017) tenha observado que “os fatos históricos são incidentais nas simulações históricas” (*Ibid.* p. 36) e que consumir estes produtos não garanta aprendizado, o aspecto fundamental sobre os jogos é que “podem proporcionar não apenas novas mídias para se envolver com o passado, mas também novas formas de engajamento” (*Ibid.* p. 11). Alternativamente à expectativa de que o videogame histórico deva cumprir um propósito que não é seu, pode-se simplesmente esperar que promova outro fim, pois

retira os estudantes de seus papéis tradicionais de observadores passivos e os transforma, por um lado, em pretensos historiadores e, por outro lado, em agentes obrigados a tomar decisões e resolver problemas, ou seja, na condição de participantes da história. Tem-se uma forma interativa de entendimento do que aconteceu e do que poderia ter acontecido, em prejuízo do mito da inevitabilidade histórica, e mostra como qualquer caso particular é um resultado de múltiplas causas, correntes e influências. (RADETICH e JAKUBOWICZ, 2015, p. 8)

Diante de toda problematização em torno de conceitos e do papel da consciência histórica, Silva (2010) afirma que “os jogos que fazem uso de representações da cultura histórica são metanarrativas históricas que didatizam a História e produzem seus próprios efeitos discursivos” (*Ibid.* p. 931) e, tendo produzido um experimento com um grupo de 20 estudantes de 14 a 16 anos jogando Age Of Emires II, percebeu que outro problema está na abordagem nas aulas de história a respeito das temporalidades, uma vez que os estudantes apresentam – como em outros estudos análogos – dificuldades de relacionar os processos de mudanças, permanências multiplicidade temporal. A ideia parece ser que a história tem sempre um caráter linear evolutivo visível através dos aparatos tecnológicos existentes nos diferentes períodos e a relação entre o passado e o presente está apresentado na lógica de que o período atual é necessariamente o ápice daquilo que foi trilhado desde o passado. O jogo *Age of Empires*, de fato, contém uma perspectiva linear através da mudança de suas fases – a encenação do jogo remete à Idade Média – que reproduzem alterações tecnológicas manifestadas nas feições das edificações, na disponibilidade de aparatos bélicos, mas mantendo-se a mesma lógica de exploração territorial, de recursos naturais e enfrentamentos a outros grupos ou “civilizações” rivais mobilizados pelos mesmos objetivos. Certamente não há como se exigir mais de jogos que não foram produzidos para ensinar, mas para entreter, afinal, “os produtores se orientam pela lógica de que sua audiência espera ser entretida, em vez de instruída”, conforme Telles e Alves (2016, p. 133) salientam, contudo, o uso de tais artefatos



de maneira adaptada e planejada serve para colocar em ação reflexões que tampouco são eficientemente abordadas nas aulas convencionais, mas que podem render melhores efeitos a partir da experimentação proporcionada pelo ato de jogar por parte dos estudantes.

Se a indústria de jogos digitais produz entretenimento que pode ou não ter apropriações além da finalidade original de divertir, também há alternativamente possibilidades para produções didáticas, embora os recursos para este tipo de produção e possibilidade de alcance sequer seja comparável à estrutura e popularidade obtida pelos grandes desenvolvedores do mercado.

Usos alternativos do videogame como ferramenta didática hoje incluem a possibilidade de desenvolvimento de projetos muito menos ambiciosos, proporcionados pelo suporte de ferramentas acessíveis capazes de ajudar a realizar um tipo de produção que envolva também estudantes no próprio processo de elaboração dos jogos. Esta iniciativa é interessante porque representa uma nova apropriação do videogame no contexto educacional e, conforme Rodrigues (2018):

Uma das soluções para o desenvolvimento de jogos educacionais que sejam realmente significativos para os alunos é a inclusão do sujeito jogador no processo de concepção e desenvolvimento do jogo. Esta solução parte do princípio que o jovem nativo digital tem o desejo de ser autor, de ser produtor e criador da sua própria história (*Ibid.*, p. 8)

Uma incipiente e rápida experiência com este tipo de abordagem foi realizada em uma parceria constituída com a Licenciatura em Computação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e a Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Joaquim Távora, localizada nas proximidades do Centro do Recife. A escola, como campo de estágio para licenciandos, abrigou um curso de programação de jogos digitais voltado para o atendimento de seus alunos e inicialmente foi constituída uma turma que recebeu instruções teóricas e práticas sobre programação ministrada por estagiário que tinha plano de aula e programa didático supervisionados. A proposta era de que ao fim do curso os estudantes pudessem apresentar como saldo de suas experiências um jogo desenvolvido por eles. Ainda que o grupo composto por alunos da primeira e segunda série do ensino médio já tivesse familiaridade com o universo dos videogames, não possuíam experiência com programação, embora esse fator tenha sido irrelevante porque rapidamente se familiarizaram com o software Stencyl, que se mostrou de fácil manejo e de versatilidade diante das necessidades do projeto escolhido.

Mesmo antes da definição de um projeto específico a ser realizado, os estudantes já tinham em mente que produziram um jogo de temática histórica porque em suas vivências como jogadores já assimilaram a ideia de que é esse tipo de jogo que traz possibilidade de ensinar



algo que diz respeito a conteúdos escolares. Esta conclusão sinalizou que, de fato, a indústria conseguiu estabelecer sua versão do que é um jogo histórico – todos conheciam e gostavam de jogar Age of Empires II, que já é uma produção “antiga” lançada em 1999, antes mesmo do nascimento destes jogadores-designers.

Pela exiguidade de tempo para execução, optou-se por um projeto simples de um jogo de tiro que incorporasse informações históricas, mas que não dependiam dela para ser jogado – assim como as próprias simulações históricas que prescindem da história para serem executadas com êxito. Foi elaborado o jogo chamado Força Antiaérea, que consiste num formato usual no qual se dispara contra alvos móveis na tela, exigindo atenção e destreza como principais habilidades. O *Game Design Document* (GDD) elaborado e discutido pelos estudantes trazia como fundo o contexto da Segunda Guerra Mundial, sobretudo explorando a aviação militar empregada no conflito. O mote histórico é o atrativo do processo de criação, pois através dele os desenvolvedores viram-se diante da inevitável condição de enveredar nas pesquisas sobre o tema para realizar escolhas para a montagem do jogo, então estudaram sobre o emprego da aviação na guerra, o avanço rápido e forçado da tecnologia aeronáutica em função do implemento de necessidades demandadas pelas estratégias de ação dos países combatentes, além de também reconhecerem personagens que atuaram neste contexto do guerra a exemplo dos pilotos, sobretudo dos ases – que foram incorporados, assim como os aviões, como personagens do jogo.

O projeto acabou não se direcionando enfaticamente à apropriação didática do produto final – o jogo elaborado – como artefato didático, mas ao seu trabalho de elaboração. Se os estudantes podem aprender algo sobre o tema do jogo na condição de jogadores, o que ficou evidente com a experiência foi a possibilidade ainda mais efetiva de aprendizado na condição de desenvolvedores, pois neste polo cabe a eles considerar os conteúdos informativos que serão utilizados pelos jogadores.



Imagem 3

Imagem 4



Uma das telas da ação do jogo Força Antiaérea e uma das telas da “Enciclopédia” do jogo contendo informação biográfica

Imagem 5



Tela da “Enciclopédia” contendo informação sobre um avião

A produção de jogos por estudantes e no âmbito da própria escola desponta como uma iniciativa que aproxima ainda mais a tecnologia educacional de seu público – estudantes e professores – e pode representar pela viabilidade das ferramentas de edição uma experiência através da qual os utensílios didáticos possam vir a ser pensados e produzidos cada vez mais de modo a atender as necessidades que podem ser satisfeitas por este tipo de implemento.

Problemáticos ou não, os videogames parecem ser inevitáveis presenças no mundo escolar e para nós, professores, há a possibilidade de “perceber quais são as oportunidades de se trabalhar com determinados recursos e no que eles podem contribuir na materialização de aprendizados significativos” (COSTA, 2017, p. 92). Os game designers “estão se tornando os mais talentosos e poderosos engenheiros da felicidade do planeta” (McGONIGAL, 2012, p. 47), então que essa felicidade seja desfrutada e também produzida em nossas escolas.

REFERÊNCIAS



ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (orgs). **Jogos digitais e aprendizagem: Fundamentos para uma prática baseada em evidências.** Campinas, SP: Papirus, 2016.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens: O jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores?** Belo Horizonte: UFMG (Tese de Doutorado), 2009.

ASSIS, Jesus de Paula. **As ates do Videogame: conceitos e técnicas.** São Paulo: Alameda, 2007.

COLL, César; MONEREO, Carles; et al. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Marcella Albaine F. da. **Ensino de história e games: dimensões práticas em sala de aula.** Curitiba: Appris, 2017.

DJAOUTI, Damien; et al. **Origins of Serious Games.** Disponível em <<https://goo.gl/ad1uXD>>. Acesso em: 30 mar.2018.

ELLIOTT, Andrew B. R. **Simulations and Simulacra: History in Video Games.** 2017. Disponível em: <http://www.praticasdahistoria.pt/issues/2018/5/02_PDH_05_Elliott.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FOGU, Claudio. **Digitalizing historical consciousness.** 2009. Disponível em: <<http://www.samanthablackmon.net/courses/sp10/Engl605/sites/default/files/foguHSTHRY48.2.pdf>> . Acesso em 19 abril 2018.

JOHNSON, Steven. **Surpreendente!: a televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes.** Rio de Janeiro: Elsevier/Campus, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2010.

LUZ, Alan R. da. **Vídeo Game: história, linguagem e expressão gráfica.** São Paulo, Blucher, 2010.

MATTAR, João. **Games e educação: Como os nativos digitais aprendem.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

McGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo?** Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.



GULARTE, Daniel. **Jogos eletrônicos: 50 anos de interação e diversão**. Teresópolis: Novas Ideias, 2010.

PRAXIS GAMES. **Sid Meier's Civilization IV: abridged manual**. Praxis Games/2K, 2006.

PRENSKY, Mark. “**Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!**”: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar! São Paulo: Phorte Editora, 2010.

RADETICH, Laura; JAKUBOWICZ, Eduardo. **Using Video Games for Teaching History: Experiences and Challenges**. 2015. Disponível em: <<http://www.atiner.gr/journals/history/2015-1-1-1-Radetich.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

RODRIGUES, Rodrigo Lins. **Design da Experiência de Desenvolvimento de Jogos Educacionais**. 2018. 13 f. Projeto de Pesquisa (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio–PIBIC-EM/UFRPE) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: principais conceitos: volume I**. São Paulo: Blucher, 2012.

SILVA, Cristiani Bereta. **Jogos digitais e outras metanarrativas históricas na elaboração do conhecimento histórico por adolescentes**. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/4581/7054>>. Acesso em: 1 de junho de 2016.

SQUIRE, Kurt. **Replaying history: Learning world history through playing Civilization III**. Indiana University (tese de doutorado), 2004.

URBAŃSKA-GALANCIAK, Dominika. **Video games as a complementary tool for education**. Disponível em: <http://www.isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/paper_-_games_as_tool_for_education.pdf>. 2011. Acesso em: 3 jun. 2016.

**GRD 13. Ensino de História e educação étnico-racial: reflexões,
debates e ações na perspectiva do pensamento decolonial**

Coordenadores:

Carla de Moura (SEDUC/RS)
Mara Cristina de Matos Rodrigues (UFRGS)
Maria Telvira da Conceição (URCA-CE)
Mônica Martins da Silva (UFSC)



A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NOS PRINCIPAIS PARADIGMAS HISTORIOGRÁFICOS DO SÉCULO XX

Cibele Aparecida Viana¹

RESUMO :

O conhecimento histórico, tendo sua fundamentação teórica e sua produção investigativa amplamente imbricado às pesquisas acadêmicas, é também dinamizado e aprofundado por outras instâncias de elaboração de sentido, sendo uma das mais expressivas, o ensino escolar.

A história escolar favorece a interlocução entre distintos saberes, práticas, produtos culturais e percepções, em grande parte vinculados às vivências cotidianas. Neste sentido, o ensino de História é continuamente incitado e interrogado pelas demandas sociais, que questionam a tendenciosidade conceitual e historiográfica de determinados conhecimentos, bem como inserem novas perspectivas nas propostas curriculares. Elas, assim, suscitam reflexões de ordem política e cultural que atravessam o presente e que repercutem diretamente no campo da Educação, como é o caso da temática afro-brasileira e indígena, que situa no centro do debate o caráter político-cultural do saber escolar.

A formulação do conhecimento histórico-científico delineou, durante várias décadas, uma construção identitária única e homogênea, pautada no referencial das camadas letradas europeias. Ele apoiou-se, fundamentalmente, sobre três importantes alicerces: a ideia de que a operação histórica ocorre a partir de um referente de verdade inquestionável e absoluta, porque se ancora sobre documentos verídicos ou sobre narrativas sustentadas por testemunhas oculares; a perspectiva de análise pautada numa explicação, em que a totalidade projeta-se como mito e meta; e a construção de uma explicação, cuja narrativa ancora-se numa linearidade histórica e, nesse sentido, reforça a perspectiva de totalidade.

Esta abordagem, porém, passou por alterações, na década de 1930, principalmente com o advento da “escola” dos Annalles. Esta vertente historiográfica caracteriza-se, em suas variadas correntes erigidas ao longo do século XX, por elaborar uma história problematizante (e não apenas autoexplicativa, a partir da linearidade e da ação do Estado), por atentar à resistência e ao protagonismo de grupos marginalizados (inclusive pela pesquisa histórica), pela adoção de metodologias interdisciplinares.

À partir desses movimentos a história provoca um novo aprendizado voltado para a alteridade, para o reconhecimento da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos, para a possibilidade de outras maneiras de se comportar, da existência de outros valores, de outras ideias, de outros costumes que não aqueles dos homens e mulheres contemporâneos..

Apesar da ampliação de enfoque da pesquisa histórica, foi somente a partir da mobilização, sobretudo do Movimento Negro brasileiro, é que se deu destaque a grupos historicamente marginalizados na constituição da História nacional. Em 09 de janeiro de 2003 foi promulgada a Lei 10.639 que tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. A lei 11.645/08 alterou a legislação anterior para incluir outra população também “apagada” da constituição da História nacional, a indígena. No entanto, a existência de uma legislação não garante a sua efetiva aplicação.

Analisando esta legislação, podemos constatar, que sua promulgação objetiva uma mudança em relação à compreensão da constituição histórico-cultural do Brasil, uma vez que destaca a atuação dos afrodescendentes no processo histórico brasileiro, nas mais variadas áreas e com toda tensão daí decorrente, sendo de extrema importância que tal ação seja estudada na educação básica.

Nossas representações históricas, ainda incrustadas de uma visão etnocêntrica, nos dificulta de interpretar criticamente as sociedades americanas, africanas e asiáticas, tomando sobretudo como referência critérios formulados pelos sujeitos e grupos que a vivem, valorizando o conhecimento que ela produziu e produz.

Não obstante, a tendência de se fixar e subordinar a alteridade vem sendo recusada pelo pós-colonialismo e pelo decolonialismo. Os críticos dessas correntes chamam a atenção para como a ciência é parte integrante

¹ - Mestranda no Programa de Pós Graduação de História da Universidade Federal de Ouro Preto.



desse projeto de dominação, ou melhor, como os discursos criam e recriam realidades na mesma proporção que são nestas enunciados ou silenciados.

Este ensaio traz, em um primeiro momento, uma reflexão sobre a abordagem da história afrodescendente e indígena no ensino de história do Brasil, nos principais campos historiográfico do século XX, em seguida relembra a trajetória das lutas sociais que culminaram na inserção no currículo do ensino de História das temáticas africana, afrodescendentes e indígenas. Na conclusão destaco que o pensamento decolonial é uma alternativa que proporciona à prática investigativa acadêmica e ao ensino de História uma oportunidade, simultaneamente científica e política, de produção de conhecimento com base em discursos e saberes antes invisibilizados.

Palavras Chaves: Ensino de História; Legislação de Ensino; Decolonialismo.

1 - Introdução:

Foi a partir da recepção dos Annales no Brasil, especialmente a partir da década de 80 do século XX, que uma discussão diferenciada acerca da participação de indígenas e negros na história brasileira tornou-se possível. A partir de então, afrodescendentes e indígenas deixaram de ser vistos como agentes passivos, subjugados às condições impostas pelo sistema escravista, leitura importante porém parcial proposta pela escola sociológica da USP. Essa nova interpretação vai ser fundamental para a própria proposição das leis que revisam o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, bem como à elaboração dos livros didáticos pós-leis 10.639/03 e 11.645/08.

Outra formulação de grande impacto no campo da historiografia, e, por conseguinte, na elaboração de releituras acerca da história de negros e indígenas no Brasil, foi encetada por Edward Thompson. Este autor, promovendo uma interpretação específica do marxismo, rejeita a metáfora de base/superestrutura e, pautando-se na concepção de experiência, passa a estudar as mediações culturais na constituição das identidades sociais.²

Por vezes, abordagens inspiradas na história cultural também retomam questões metodológicas da *history from below*, proposta por Thompson e pela *new left review*. O intuito era o de destacar a atuação de populações historicamente marginalizadas, invisibilizadas. A historiografia aparece nesse limiar rompendo com os moldes da antiga história universal: “A historiografia tem sido chamada para responder questões específicas das sociedades humanas que, por muito tempo, permaneceram submersas sob o ícone da História Universal e outras

² THOMPSON, E. P. **Costumes em comum – estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



categorias generalizantes e reducionistas que pretendiam sintetizar a aventura humana na terra”.

3

Por volta da década de 1980, em paralelo às discussões acerca do regime de historicidade presentista e da aceleração do tempo na contemporaneidade, emergem os debates historiográficos em torno da memória. De acordo com Huysen, a ampliação dos discursos de memória por diferentes campos de conhecimento, ação política e de comunicação e por diversos territórios geográficos, gerou apropriações diversas e proporcionou que:

O divisor história/memória foi superado em quase todos os lugares, e a interdependência entre historiografia e memória é amplamente reconhecida. *Mnemo-história* tornou-se um termo corrente para designar esse novo subcampo da historiografia. A nação já não é o continente singular da memória coletiva, e a própria expressão “memória coletiva” tornou-se uma denominação cada vez mais problemática. Desde o final da década de 1990, o discurso sobre a memória e a análise das histórias traumáticas tornaram-se transnacionais, assim como nossa compreensão do modernismo expandiu-se para incluir modernismo de geografias situadas fora do Atlântico Norte.⁴

Mas, como afirma Todorov,⁵ o abuso das políticas memoriais conduz à transformação das lembranças em armas políticas, garantido uma sacralização para os testemunhos. O risco é de uma inversão da perspectiva anterior, que heroificava a elite, para uma representação idealizada dos grupos marginalizados, bastante próxima de um essencialismo amparado em princípios de autenticidade e originalidade. Vivencia-se, em termos teóricos, o dilema da memória servir principalmente para cristalizar determinados conceitos e não problematizá-los:

Uma estética do testemunho transformaria a memória em monumento, enquanto um estética da diversidade erigira estereótipos culturais. Tais seriam os perigos das operações de natureza jurídica que, para conformar direitos e obrigações legais, operam uma substancialização dos objetos sobre os quais debruçam.⁶

Em linha argumentativa similar, Ricoeur tece críticas à prerrogativa de se instituir um imperativo legal e político relativo ao ato de rememorar. Para ele, tal operação não se faz sem uma parcela de manipulação das lembranças e resquícios do passado, e, portanto, trata-se de uma ação estritamente política de uso do passado, na sua dinâmica de lembranças e esquecimentos.⁷

³ ROCHA, Elaine. **A captura de novos sentidos na história - gênero e etnia.** http://www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol04_atg6.htm. Acesso em 22/05/2014

⁴ HUYSSSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória.** Rio de Janeiro: Contraponto/Museu de Arte do Rio, 2014, p.13-14.

⁵ Apud : ROZA, Luciano Magela. **A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos.** Belo Horizonte: UFMG, 2014 (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014 – p.75,

⁶ Apud : ROZA, Luciano Magela. *Op. Cit.* p. 75.

⁷ Apud : ROZA, Luciano Magela. *Op. Cit.* p. 76



1.1. A temática afrodescendente e indígena nos movimentos sociais e a mudança da legislação de ensino

A perspectiva inclusiva, de reconhecimento étnico-racial, não proveio unicamente por iniciativa dos segmentos intelectualizados, muito pelo contrário. Ela foi resultante, sobretudo, das pressões políticas oriundas dos movimentos negros, aos quais somou-se a mobilização indígena.

A criação de espaços de luta em favor da igualdade racial no Brasil perpassa os séculos, desde a formação de quilombos (XVI) até a criação de instituições e/ou associações no início do século XX. No início desse século, tem-se a criação de diferentes espaços com o objetivo de dar maior visibilidade à população negra. Na década de 1930 e 1940 podemos assinalar, respectivamente, a criação da Frente Negra Brasileira, que defendia a educação como caminho para a promoção da igualdade racial no país, e o Teatro Experimental do Negro (TEN) que objetivava inserir no teatro brasileiro o negro como tema, intérprete e criador. Na década de 1950 surge a Associação Cultural do Negro (ACN) que teve como proposta a construção de uma ideologia para o negro brasileiro. Na década de 1960 e 1970, acontecimentos fora do Brasil como a luta dos negros estadunidenses por direitos civis, as lutas de independência dos países africanos e, internamente, a ditadura militar no Brasil, espalharam a semente da militância negra.⁸

As lutas políticas pela igualdade étnico-racial intensificaram-se ainda mais ao final da ditadura civil-militar, com a promoção de discussões e mobilizações sobre ações afirmativas e os direitos de reparação para populações afrodescendentes. Uma das conquistas obtidas foi o estabelecimento, na *Constituição* de 1988, do compromisso de proteção “às manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.⁹ No passagem do século XX para o XXI, a busca pelo reconhecimento dos direitos de viés étnico-racial assumiu outras tantas facetas, uma vez que as manifestações implícitas de racismo continuavam a perduram na sociedade brasileira, conforme indicado por todos os índices relativos aos níveis de empobrecimento, escolaridade, emprego, mortandade. Podem assim ser citadas, como exemplos emblemáticos dessas reivindicações, a Marcha Zumbi dos Palmares, contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida (1995) e a III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001):

O primeiro refere-se a uma marcha organizada por centenas de entidades do movimento negro brasileiro em homenagem aos 300 anos de morte do líder Zumbi dos Palmares. Nessa marcha reuniram-se em Brasília aproximadamente 30 mil pessoas de diversas regiões do país, apresentando propostas que desembocaram nas

⁸ CASTRO, Cristiana Gonzaga Candido de Souza; ARAUJO, Débora Cristina; CEBULSKI, Márcia Cristina; MARÇAL, Maria Antônia. O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Paraná: legislação, políticas afirmativas e formação docente. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/1001_958.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2017. p. 11631-11632.

⁹BRASIL. Constituição Federal do Brasil, 1988. Art. 215.



primeiras ações concretas rumo à institucionalização das políticas afirmativas. Naquela oportunidade, foi entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento contendo reivindicações e dados estatísticos sobre a desigualdade entre negros e brancos no Brasil. O momento passou a representar um marco histórico na luta contra o racismo, pois foi a primeira vez em que um presidente da República reconheceu o Brasil como um país racista. A partir daí foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Esse GT foi responsável pelos primeiros estudos sobre propostas e mecanismos de reparações históricas no campo educacional, econômico, social, entre outros. O segundo momento, III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, consolidou as discussões iniciadas pelo Grupo de Trabalho Interministerial. O Brasil, sendo um dos últimos países a abolir a escravidão de africanos e perpetuar às novas gerações práticas racistas e discriminatórias por meio do racismo institucional, firmou-se como um dos principais signatários do acordo que primava, entre outras ações, pela correção de distorções históricas que relegaram a população negra a espaços inferiorizados de poder e de reconhecimento da dignidade humana.¹⁰

No campo educacional, tais pressões foram inicialmente canalizadas nos debates em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que abordaram a temática do pluralismo cultural e multicultural nas práticas de ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, é um conjunto de nove volumes que busca estabelecer uma proposta curricular para Escola Fundamental em dimensões nacionais, ancorada na flexibilização curricular e em uma concepção de escola voltada para a construção da cidadania sem, contudo, constituir-se como um currículo obrigatório. Neste sentido, os PCNS articulam a necessidade da incorporação de elementos das diversidades regional, culturais, políticas, etc. presentes na sociedade brasileira e próximos aos alunos e professores com referências de amplitude nacional, supostamente, comuns a todas as regiões do país. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos jovens terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.¹¹

Quanto à temática “História afro-brasileira” e “indígena” os PCNs indicam uma mudança de enfoque quando trata da existência da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro destacando que o tratamento homogêneo dado à composição étnico racial pela produção didática contribuía para a subjugação e aniquilamento destes na sociedade brasileira.

A ideia veicula da na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro– que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então,

¹⁰ CASTRO, Cristiana Gonzaga Candido de Souza; ARAUJO, Débora Cristina; CEBULSKI, Márcia Cristina; MARÇAL, Maria Antônia. O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Paraná: legislação, políticas afirmativas e formação docente. *Op. Cit.* p. 11633-11634.

¹¹ ROZA, Luciano Magela. A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos. Belo Horizonte: UFMG, 2014 (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014 – p.121



uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional. (Brasil, 1998: 126).

As “Diretrizes” trazem como meta para a escola o combate ao racismo ao propor que esta instituição insira no âmbito das disciplinas escolares a discussão das relações raciais no Brasil, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial.

As diversidade cultural nas “Diretrizes” é um tema pouco explorado à medida que este documento ainda trata a questão de forma dicotômica, como afirma Hebe Mattos e Marta Abreu, procedendo desta maneira ignora-se a possibilidade de trabalhar a cultura como um processo que está em constante mudança pelo intercâmbio entre os diversos povos:

“Em termos culturais, a tendência do documento das “Diretrizes” é afirmar a existência de uma cultura negra e africana em oposição a um padrão cultural e estético branco e europeu. Persistiria no Brasil um “imaginário étnico-racial” que ignora ou pouco valoriza as raízes indígena, africana e asiática de nossa cultura (Brasil, 2004:14). “As “Diretrizes”, com essa perspectiva, acabam sugerindo e defendendo a existência das culturas europeia, africana e indígena, abrindo mão de pensar o quanto as identidades culturais são construções e campos de luta também historicamente datados, como a própria utilização dos termos que fazem referência ao conceito de raça. Os processos de troca cultural e hibridização das culturas não são mencionados como possibilidades reais de trabalho com culturas”.¹²

No Governo de Fernando Henrique e Lula, foram sancionadas várias leis¹³ fruto das reivindicações do movimento negro e que se referiam aos direitos de reparação dessas populações.¹⁴ No campo educacional o Presidente Lula sanciona, em 2003, a Lei 10.639 que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, a qual determinava em seu primeiro artigo

§ 1ª – 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.¹⁵

No ano seguinte à promulgação da Lei 10.639, foram também editadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais*, as quais encontram-se justamente vinculadas à questão do reconhecimento das pluralidades e direitos identitários:

¹² Idem citação anterior. p.9

¹³ O Decreto 3.551, de 2000, institui o patrimônio cultural e imaterial a partir da valorização da cultura afro-brasileira; o Decreto 4.228, de 2002, institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas; o Decreto 4.887, de 2003, regulariza o direito à terra dos descendentes de escravos.

¹⁴ COSTA, Warley. *A escrita escolar da História da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções*. In: *Ensino de História e Culturas e Índigenas*. PEREIRA, Amílcar Araujo, MONTEIRO, Ana Maria Amílcar Araujo Pereira (orgs). Pallas: 2013, p.216.

¹⁵ BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 22/07/2017



Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira.¹⁶

Posteriormente, considerando-se que o Brasil é um país marcado pela diversidade social e que, portanto, vários povos fazem parte da nossa identidade nacional, sobretudo, os índios - outro segmento social que tem sua história tradicionalmente minimizada e estereotipada - reconheceu-se a necessidade do respeito e do reconhecimento à cultura indígena, por essa razão, foi promulgada a Lei 11.654, em 2008, que complementou a lei 10.639 alterando a redação do artigo 26 - A. No segundo parágrafo desta normativa, é destacado ainda que esta inclusão deverá contemplar a interdisciplinaridade com destaque para as áreas de Artes e História:

Art. 1º O art. 26-A da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“[Art. 26-A](#). Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR).¹⁷

Essas duas legislações constituíram-se em uma das grandes conquistas para o reconhecimento social dos grupos negros e dos indígenas. Elas abarcam uma série de importantes questões, pois não se resumem a discutir a questão da escravidão e do preconceito, problematizando também a importância do reconhecimento polícticultural dos afrodescendentes e indígenas, entendidos como sujeitos históricos, com reivindicações, embates e conquistas.

¹⁶BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de outubro de 2004. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>, p.11-12.

¹⁷ BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 22/07/2017



A aprovação das duas Leis trouxe para a esfera institucional da escola uma série de questões que antes eram silenciadas, ou simplesmente ignoradas pela comunidade escolar. Pensar o espaço escolar como um local de diferentes sujeitos, como território atravessado pela diversidade cultural, é pensar o trabalho que o professor exercerá enquanto mediador das relações de ensino-aprendizagem, relações éticas e conflitos de ideologias. Dessa forma, propiciar um ensino em que a nação brasileira emergja como fundamentalmente pluriétnica e que nenhum grupo ou povo é superior ao outro, é importante para construir junto com esse aluno a noção de heterogeneidade cultural, diferença e respeito.

Sob tal perspectiva e dialogando-se com a reflexão de Pollak,¹⁸ podemos compreender que a edição das Leis 10.639/03 e 11.645/08 apresenta-se como oportunidade de tornar visível determinados grupos e “injustiças” e de contribuir para a constituição e intensificação de uma história e de um ensino de história inclusivo. Todavia, com a obrigatoriedade da inserção nos currículos escolares do estudo das culturas indígena e afrodescendente é preciso levantar alguns questionamentos acerca de como esta tarefa tem sido desempenhada pelo sistema educacional e ainda evitar algumas armadilhas que se encontram entremeadas no tratamento do tema, ou melhor, trata de responsabilizações indevidas, como alerta Júnia Sales Pereira: “Como evitar culpabilizações sem escamotear os conflitos raciais emergentes em sala de aula? Como trabalhar matérias didáticos que possuem abordagens lacunares equivocadas ou mesmo preconceituosas da história afro brasileira (e indígena)? Enfim, como favorecer posturas antirracistas sem etnocentrismo de qualquer espécie?”¹⁹

Quando colocada frente ao desafio de responder às demandas dos grupos tradicionalmente excluídos – especificadamente para o nosso estudo, os indígenas e afrodescendentes –, a história escolar muitas vezes responde de maneira vaga, sem realmente promover um debate amplo e significativo que dê visibilidade aos grupos que, relegados a um segundo plano na constituição histórica nacional, continuam subordinados a estruturas e poderes que lhes atribuem um papel secundário na atualidade.

Uma das expressões para esta abordagem difusa das temáticas afrodescendentes e indígenas pela história escolar pode ser percebida pela inserção de tais questões somente em

¹⁸ POLLAK, Michael. **Estudos, Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso: 07/10/2914

¹⁹ PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou Construindo uma Polaridade Étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei no 10.639. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan.-jun. 2008, p. 21-43.



momentos pontuais do currículo e do calendário letivo, não articulados com o decorrer da proposta pedagógica em andamento na escola ou na sala de aula. Em geral, são então realizadas atividades voltadas para um assunto relacionado à diversidade cultural. Estes momentos dedicados às culturas cotidianamente negadas, quando são inseridos somente para cumprir uma exigência legislativa ou uma pauta “politicamente correta”, podem operar, paradoxalmente, de forma contrária ao pretendido, ou seja, reafirmando tipificações, exotismos, essencialismos de características supostamente inatas aos grupos excluídos. Dessa forma, como salienta Luciano Roza,

A resposta curricular produzida pela escola pode ser identificada pelas seguintes atitudes no tratamento da diversidade: 1) Trivialização. Estudo superficial e banal de coletivos humanos marcados pela diferença, como a ênfase em costumes, folclores, hábitos diverso; 2) Como souvenir. Exaltação dos aspectos exóticos das diferentes culturas e a incorporação de objetos que expressem a diversidade; 3) Desconexão entre diversidade da vida cotidiana e o mundo das salas de aula, como ações limitadas a datas celebrativas alusivas a grupos socialmente marginalizadas; 4) Estereotipagem. atividades organizadas em torno de imagens reducionistas e distorcidas de grupos humanos diversos, criando explicações para os comportamentos e atitudes de tais grupos por meio de pressupostos essencialistas; e 5) Tergiversação. Trata-se de estratégias de distorção e/ou ocultamento da história de determinados grupos, visando a manutenção de situações de exclusão social e de segregação étnico-racial. Cria justificativas para a opressão e marginalização pela suposta existência de características inatas de tais grupo. Destaca-se como uma das formas de tergiversação, a psicologização dos problemas raciais e sociais.²⁰

Para não inculcar no erro acima exposto, é preciso que as instituições se proponham a trabalhar por uma política educacional que queira dar voz a essas culturas negadas, evitando reduzi-las a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano (como o 20 de novembro – Dia da Consciência Negra) à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância, ou somente destacar uma diversidade cultural de forma exótica (19 de abril – Dia do Índio). Um currículo realmente preocupado em dar visibilidade à pluralidade presente nas diferentes culturas dos diversos povos é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes os diferentes aspectos sociais, políticos e culturais desses grupos sociais.

A ruptura desse processo visa possibilitar uma formação política dos alunos, privilegiando a formação de cidadãos críticos e ativos na esfera democrática, a formação intelectual dos educandos, contribuindo por meio de recursos, metodologias e práticas que buscam o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo, necessário e útil para o enfrentamento

²⁰ Apud : ROZA, Luciano Magela. A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos. Belo Horizonte: UFMG, 2014 (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014 – p.40



das demandas da contemporaneidade além de preocupar-se com a formação de valores e compromissos éticos e socialmente compartilhados, elementares para o convívio social em uma sociedade democrática.

Em diálogo com a história escolar, é reconhecida a necessidade de apreender a realidade na sua “diversidade” e nas suas “múltiplas dimensões temporais”. As contribuições da história voltam-se para a compreensão das diferenças e semelhanças entre culturas, localizada em diversos contextos temporais e espaciais, para a visibilidade das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer, legadas por gerações. Valoriza-se, nos estudos históricos, a sua capacidade para lidar com o intercâmbio de ideias, com diferentes fontes e linguagens e com explicações variadas sobre um mesmo acontecimento. Espera-se que a história estimule a formação pelo diálogo, pela troca, pela construção de relações entre o presente e o passado e pelo estudo crítico das representações e poderes. Neste processo de mudança do ensino de história, o emprego diferenciado do livro didático pode constituir um fator primordial para se alcançar esta meta.

2- Conclusão

O pensamento decolonial viabiliza à prática investigativa acadêmica uma oportunidade, simultaneamente científica e política, de produção de conhecimento com base em discursos e saberes antes invisibilizados. Podemos situá-lo como parte de um projeto que tem desconstruído, criticamente, uma determinada configuração de ordem social: ocidental, branca, masculina, monogâmica, cristã, etc.

Privilegiar o estudo das relações étnicos-raciais pela perspectiva decolonial se configura como uma oportunidade de se criar condições para o estabelecimento de um diálogo crítico entre as diversas tradições que compõe uma determinada sociedade, mas é preciso ter em mente que decolonial não é simplesmente uma expressão que configura uma mera colonização como afirma Luciana Ballestrin em entrevista a Luciano Gallas e Ricardo Machado: “ A ideia de decolonialidade procura transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda hoje em um padrão mundial de poder”²¹

Para conseguir sobrepujar essa visão marca indelével do ensino de História, é necessário promovermos a diversidade. O caminho para a promoção da diversidade passa, hoje, pela

²¹ - GALLAS, Luciano, MACHADO, Ricardo. Para transcender a colonialidade. In: Revista IHU- On Line – v. nº431, novembro, 2013, p. 40. Disponível em : <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao431.pdf>. acesso em: 06/03/2018



perspectiva intercultural que entre suas diversas características como afirma Candau proporciona o rompimento de uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. (CANDAU,2008). Por isso, como nos coloca Catherine Wash a “união” da interculturalidade e da decolonialidade se configura uma oportunidade impar para se alcançar dar visibilidade a grupos durante muito tempo relegados a uma posição periférica no ensino de História.

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir.²²

3-Bibliografia:

BRASIL. Constituição Federal do Brasil, 1988. Art. 215.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de outubro de 2004 . Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>, p.11-12.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 22/07/2017.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 22/07/2017

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. acesso em: 02/01/21018.

CASTRO, Cristiana Gonzaga Candido de Souza; ARAUJO, Débora Cristina; CEBULSKI, Márcia Cristina; MARÇAL, Maria Antônia. O ensino de história e cultura afro-brasileira e

²² WALSH, Catherine. interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de janeiro: 7 letras, 2009, p. 25.



africana no Paraná: legislação, políticas afirmativas e formação docente. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/1001_958.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2017. p. 11631-11632.

COSTA, Warley. A escrita escolar da História da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: Ensino de História e Culturas e Índigenas. PEREIRA, Amilcar Araujo, MONTEIRO, Ana Maria Amilcar Araujo Pereira (orgs). Pallas: 2013, p.216.

GALLAS, Luciano, MACHADO, Ricardo. Para transcender a colonialidade. In: Revista IHU-Online – v. nº431, novembro, 2013. Disponível em : <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao431.pdf>. acesso em: 06/03/2018.

HUYSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente**: modernismos, artes visuais, políticas da memória. Rio de Janeiro: Contraponto/Museu de Arte do Rio, 2014, p.13-14.

MATTOS, Hebe; ABREU, Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas" - Uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 41, p.5, 2008.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou Construindo uma Polaridade Étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei no 10.639. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan.-jun. 2008, p. 21-43.

POLLAK, Michael. **Estudos, Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso: 07/10/2014

ROCHA, Elaine. **A captura de novos sentidos na história - gênero e etnia**. http://www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol04_atg6.htm. Acesso em 22/05/2014.

ROZA, Luciano Magela. A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos. Belo Horizonte: UFMG, 2014 (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014 – p.75

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum – estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



WALSH, Catherine. interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.



Heranças Africanas: Disputas e silêncios na Educação básica

Fabio Lobão Marques dos Santos

Jéssica Miranda de Souza

Resumo: O artigo procura refletir sobre as narrativas produzidas no currículo tradicional de História acerca das representações de povos africanos, no caso a ser aqui trabalhado o antigo Egito. Nosso objetivo parte de apresentar desafios para a desconstrução de uma imagem eurocêntrica reiterada ao longo de décadas, para se desdobrar no relato de uma experiência concreta aplicada em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro em uma turma de 6º ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação básica, Multiculturalismo, Egito antigo e PIBID.

Uma inquietação nos compeliu a pensar este trabalho. Algo que está presente nas salas de aula de história de todo o país e que tem sido cada vez mais percebido e debatido dentro da academia e, em especial, nas redes de educação básica: a visão eurocêntrica e poucas vezes positiva presente nas representações das civilizações Africanas estudadas, como no caso a ser aqui trabalhado: o Egito Antigo, apresentado como uma das primeiras e mais importantes civilizações da história da humanidade e um dos pilares daquilo que se convencionou chamar civilização ocidental. Foi a partir deste incômodo e da percepção de que é preciso multiplicar as vozes sobre estas sociedades, que pensamos e repensamos a prática docente e as atividades propostas em sala de aula.

Em uma famosa palestra, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie discorre sobre o que ela chamou de o “perigo de uma única história” (ADICHIE, 2009). Utilizando de eventos e fatos carregados e construídos por sua memória, a autora apresenta situações em que a falta de diversidade de discursos sobre o continente Africano acabou por gerar visões deturpadas ou, no mínimo, simplistas acerca de todo um continente e das milhões de pessoas que lá nasceram e habitam. Sem a necessidade de discorrermos sobre os caminhos traçados por Adichie em sua fala, parece-nos importante registrar sua defesa por um novo olhar sobre o continente Africano. Olhar esse que não se negue a enxergar as dificuldades e mazelas lá existentes, mas que possa vislumbrar a riqueza, a diversidade cultural, os esforços cotidianos e o valor que aqueles povos e pessoas têm e tiveram na história da humanidade.



Nosso objetivo parte por apresentar desafios para a desconstrução de uma imagem reiterada ao longo de décadas e que encontra eco e respaldo em produções midiáticas contemporâneas, como televisão e cinema, que recorrentemente apresentam os antigos egípcios com fenótipo europeu, além de desconectar toda a história e tradição deste povo das suas origens Africanas; para se desdobrar no relato e análise de uma experiência concreta aplicada em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, em que se tentou superar a única história contada sobre os egípcios.

A relevância desta temática torna-se clara quando percebemos que a inexatidão das representações transmitidas afeta diretamente não só a relação de ensino-aprendizagem deste conteúdo específico, mas também a própria construção de memórias e identidades por parte dos alunos, em especial no que se refere às heranças negras da humanidade. Vale destacar que as disputas de memórias refletem-se diretamente na construção das representações das civilizações Africanas ao longo da História e no seu reconhecimento como parte da influência para a formação da cultura nacional, de forma mais ampla.

Desafios e incertezas na Educação Básica

Discutir o ensino de História no século XXI significa pensar os processos formativos que se envolvem em diversos espaços e as relações entre sujeitos, saberes e práticas. Revisitar a História da disciplina no Brasil é se deparar com um currículo da educação básica moldado aos padrões eurocêntricos, onde a cultura das minorias é renegada, privilegiando a cultura do europeu, desvalorizando e esvaziando o multiculturalismo da História.

Retrocedendo à segunda metade do século XX, percebemos que uma das principais características da política educacional dos governos militares no Brasil foi à desobrigação do Estado com financiamento da educação. (GUIMARÃES, 2014, p.20) Ainda que esta questão seja mais abrangente, seu impacto nos estudos das humanidades e, em especial, na valorização da multiplicidade cultural e no reconhecimento das heranças nacionais se faz sentir ainda hoje. Neste período, o currículo de História sofreu grande desmonte, principalmente com a instauração dos Estudos Sociais como disciplina obrigatória na educação básica, além da implantação das licenciaturas curtas a fim de garantir profissionais para lecionar tal disciplina.

Há que se destacar, ainda neste contexto, a criação das disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSP) e a Educação Moral e Cívica (EMC) que inovaram ao trazer o que conhecemos como Democracia Racial, por meio do intenso trabalho com a memória coletiva, representando o povo brasileiro como cordial, livre de preconceito racial, preocupado apenas



com desenvolvimento do país, desvalorizando assim, as disciplinas da área de Ciências Humanas como campo de saberes autônomos e emancipadores, transmitidos como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais. Além da construção de uma narrativa Histórica de nação baseada no esquecimento das diferentes culturas que constituem a nossa sociedade, garantindo uma narrativa do poder, por vezes ainda colonial.

No final do século XX e início do século XXI vimos importantes avanços no âmbito das políticas públicas governamentais no nosso país, a fim de destacar a diversidade étnico-cultural nos currículos. A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileiras nas escolas de todo o país e que nesse ano de 2018 completa 15 anos, são medidas organizacionais que refletem a emergência contemporânea de ter respostas sobre acontecimentos passados e presentes.

Hoje, temas como a África subsaariana, reinos de Gana, Mali ou Songai; o papel da expansão islâmica pelo continente e as contribuições desse avanço para o conhecimento de diversas e plurais sociedades; as análises acerca do papel da escravidão nesses diferentes povos, além de tópicos que debatam o mundo pós-colonial e suas implicações na contemporaneidade, fazem parte de muitos materiais didáticos e planejamentos de professores da educação básica. As influências africanas na sociedade brasileira são cada vez mais evidenciadas, ainda que a custa de muita luta contra resistências que se mostram fortes e ferrenhas.

Entretanto, um tema consagrado pela disciplina História e que acaba passando ao largo desta discussão é o chamado Egito Antigo ou Egito Faraônico, pois sua origem cultural africana continua a ser ignorada ou subtrabalhada no currículo. E esse é ponto de partida para o desenvolvimento do nosso trabalho.

A Historiografia, durante muito tempo, ignorou a contribuição das sociedades e culturas Africanas. A mais do que célebre afirmação de Hegel de que a África não tem história já se tornou lugar comum nos debates sobre o tema. Mas no caso específico da formação da nossa sociedade este esquecimento também se faz presente. Segundo José Ricardo Oriá Fernandes,

Os livros didáticos, sobretudo os de história, ainda estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros. Quando aparecem nos didáticos, seja através de textos ou de ilustrações, índios e negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipados (Oriá, 1996, p. 159).



Raisa Sagredo delinea especificamente a civilização egípcia, e como ao longo da Historiografia diferentes narrativas do passado trataram das “origens raciais” dos egípcios antigos, vindo a constituir-se como uma verdadeira polarização entre um Egito branco versus um negro. E como a historiografia africanista se debruçou sobre essa Antiguidade como bandeira de luta,

No Brasil, há exemplos vivos e não somente sazonais (como as comemorações carnavalescas), da recepção do Afrocentrismo Kemético, como o Egito incorporado pela musicalidade do Axé brasileiro. Esta mnemohistória do Egito nasce intimamente ligado ao forjamento de identidades – e neste caso, de uma luta pela reformulação de uma identidade étnica-racial estigmatizada pela experiência colonial e pós-colonial. O solo brasileiro revelou-se fértil para um substrato de positivação de grupos sociais ainda hoje alvo de preconceitos e estigmatizados pela História colonial. (SAGREDO, Raisa, 2017, p. 23).

Para além de um embate acerca da origem étnico-racial dos povos que formaram o Egito, verificamos que tradicionalmente o currículo eurocêntrico impõe seus padrões, dificultando reconhecimento das diferentes narrativas culturais, evidenciando o caráter monocultural da educação.

Importante destacar que Egito Antigo configura como um dos conteúdos tradicionais mais respeitados na área acadêmica e fora dela, a apropriação cultural dessa civilização por meio da Historiografia europeia não é por acaso, reflete como ela foi importante na construção da cultura ocidental, assim como Grécia e Roma. Africanizar o Egito Antigo é admitir que a cultura e modo de vida ocidental não são frutos somente do velho mundo, como centro de toda superioridade civilizatória, modelo de superioridade branca, disseminado desde o século XIX. Tornou-se preferível desaffricanizar os egípcios e ensinar aos africanos e afrodescendentes a explicar a sua própria História com base em uma tradição eurocêntrica.

O historiador senegalês Cheikh Anta Diop, nos anos 1950, contribuiu com um monumental esforço de pesquisa e enfretamento epistêmico das teses que subalternizavam e inferiorizavam os africanos e as suas realizações históricas. Desde então, uma crescente e qualificada escola de cientistas africanos e diáspóricos tem continuado o exercício crítico e descolonizador da História Africana e dos africanos no mundo. Porém apesar de todo o esforço contínuo de se reavaliar como foi elaborada a narrativa sobre História da África e do africano, e no caso no Brasil com a lei 10.639/03 com mais de uma década de sua efetivação, ainda percebemos os obstáculos e as lacunas encontradas, em especial, na educação básica, objeto de nossa análise.



Frantz Fanon, pensador anticolonial martiniquense, também teceu lúcidas críticas aos efeitos do colonialismo e do racismo na produção das narrativas da história.

Talvez não tenha sido suficientemente demonstrado que o colonialismo não se contenta de impor sua lei ao presente e ao futuro do país dominado. Ao colonialismo não basta encerrar o povo em suas malhas, esvaziar o cérebro colonizado de toda forma e todo conteúdo. Por uma espécie de perversão lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, deforma-o, desfigura-o, aniquila-o. Essa tarefa de desvalorização da história do período anterior à colonização adquire hoje sua significação dialética. (FANON, 1968, p. 175).

O que desejamos fazer com essas cenas iniciais é chamar a atenção do leitor para um aspecto de grande sensibilidade. Como podemos refletir as relações entre educação e cultura viabilizando práticas que assumam uma perspectiva multicultural em sala de aula?

A partir das exposições apresentadas acima, procuramos desenvolver um planejamento pedagógico que nos auxiliasse nesta tarefa de rediscutir o papel do continente Africano na História, a partir da civilização egípcia, em especial no currículo de educação básica. Oriundos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID)¹ no ano de 2017.

Construção de uma prática diferenciada

Com base na reflexão de teóricos do tema, somado a uma prática diferenciada, faremos agora, uma análise da estruturação do trabalho realizado e como ele cria situações para viabilizar as variadas vozes sobre a narrativa histórica do Egito faraônico.

Meditando sobre a proposta de uma prática inovadora desenvolvemos uma sequência didática que procurou oferecer novas percepções a cerca da História do Egito Antigo e suas origens, fazendo nascer nos estudantes um olhar crítico, ainda que germinal, sobre as narrativas do passado e suas disputas.

Deslocado de seu lugar tradicional, o professor de História, coloca-se junto a seus alunos às voltas com os debates pela imprensa e na internet, buscando captar, entender e considerar as relações entre os debates no tempo presente, o conhecimento sobre o passado e as projeções do futuro. Então buscamos elaborar um material pedagógico que abordasse conceitos chaves, para que os alunos de 11 ou 12 anos de idade pudessem compreender a polarização entre um Egito branco e europeizado e um Egito negro, africanizado. Sem prejuízo dos conteúdos tradicionais privilegiados nas orientações curriculares da prefeitura do Rio de Janeiro.

¹ O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e a professores da rede básica de educação, para atuarem como supervisores do trabalho dos licenciandos.



Seguindo as diretrizes constantes nos PCN's para o 3º ciclo, com o Eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” que é definido pelo MEC como:

O eixo temático para o terceiro ciclo orienta estudos de relações entre a realidade histórica brasileira, a História da América, da Europa, da África e de outras partes do mundo. Está organizado de modo a permitir o conhecimento de momentos históricos nas suas singularidades, favorecer estudos de processos e relações de semelhanças, diferenças, permanências e transformações entre diferentes épocas. Propõe-se que as questões atuais sensibilizem os alunos para o estudo do passado. Conhecendo outras realidades temporais e espaciais os alunos podem dimensionar a sua inserção e adesão a grupos sociais diversificados. (MEC, 1998, p. 56).

Ponderando quanto às singularidades dos momentos históricos, suas permanências e transformações, decidimos trabalhar os conceitos de “raça”, “etnia”, “cultura” e “narrativa histórica” para pensar a representação da civilização egípcia além do conteúdo tradicional apresentado no livro didático. Para tanto, tais conceitos foram trabalhados de maneira simples através de uma aula expositiva, levando em conta o conhecimento prévio dos alunos sobre os temas. Com a ajuda do dicionário procuramos o significado de alguns dos conceitos abordados, construindo com os alunos um dicionário conceitual para melhor compreensão das atividades que seriam propostas.

Na aula seguinte utilizando um facilitador, a indústria cultural: trechos de filmes, novelas e animações em que os egípcios são retratados, quase sempre, com feições europeias (CHAPMAN, 1998; SOMMERS, 1999; AVANCINI, 2016). Foi apresentado aos alunos juntamente com um breve roteiro, onde eles deveriam identificar semelhanças e diferenças nas representações da civilização Egípcia.

A partir dessa identificação procurou-se refletir com os estudantes acerca da origem étnico-racial dos povos que formaram o Egito, lembrando a eles que as representações apresentadas são ficcionais, e que existem muitos Historiadores levantando esse debate, principalmente no final do século XX início do século XXI, a fim de repensar a origem étnico-cultural do Egito Antigo e a disputa de memória em torno dessa civilização. Ao indagar os alunos quanto à origem étnico-cultural, retomamos ao papel do rio Nilo na formação da civilização egípcia destacando as relações, não só com o Mediterrâneo, mas com outras grandes civilizações africanas como Nubia, Kush e Axum. Voltando ao dicionário de conceitos, analisamos com os alunos que nenhuma cultura permanece estática no tempo e que o cruzamento de culturas é um fato.

O trabalho continuou com a confecção de um mural em sala de aula, onde alunos puderam expor a sua visão acerca do fenótipo daquele povo e se os identificava como uma



civilização Africana. (APÊNDICE A) Para elaboração do mural foi distribuído igualmente à mesma figura contendo dois faraós para colorir e um espaço para escrever uma legenda. A avaliação foi positiva, a maioria dos estudantes conseguiu identificar a civilização egípcia como africana, a partir das suas singularidades, e que o fenótipo daquele povo, apesar das representações em sua maioria brancas, era muito variada, chegaram a relacionar a sociedade brasileira nas lendas, devido à mestiçagem do nosso povo. Esse tipo de apontamento por parte dos alunos refletiu a capacidade de compreensão dos diferentes grupos étnicos dentro de uma mesma civilização.

Importante destacar que os conteúdos históricos *stricto sensu* foram abordados, primeiramente, a partir dos textos do livro didático e posteriormente por material elaborado pelo próprio professor, exposto através do quadro, a fim de multiplicar as informações quanto aos processos culturais em mais de 3000 anos de história da civilização em questão.

A coordenadora pedagógica da escola municipal onde procuramos desenvolver as práticas diferenciadas propôs aos docentes da instituição que a Feira Cultural anual fosse sobre o continente africano, proposta esta alicerçada no Projeto Político Pedagógico, estruturado na valorização da diversidade cultural. Para tanto, procuramos pensar um projeto que colocasse em evidência alguma das heranças egípcias para a humanidade, tais como arquitetura, medicina, matemática, irrigação, astronomia. Sugerimos à turma a confecção de uma tumba faraônica, a fim de descrever o processo de mumificação e como isso favoreceu o avanço do estudo sobre o corpo humano e a cura de enfermidades. Os estudantes aprovaram a ideia e fizeram diversas sugestões para compor o projeto.

Utilizamos um tempo de aula para, juntamente com os estudantes, estruturar como seria a dinâmica da exposição. As atividades propostas estavam voltadas ao que as pessoas conheciam sobre o Egito. Os alunos propuseram explorar isso como armadilhas dentro da tumba, uma espécie de caça ao tesouro, escondido na sala do sarcófago.

Traçamos, então, um trajeto que seria explicado passo a passo pelos próprios alunos. (APÊNDICE B) Para entrar na tumba era preciso identificar no mapa mundi onde se localizava o Egito (APÊNDICE C), em seguida, o visitante passaria por imagens pintadas no interior das paredes e se depararia com imagens de pessoas de diferentes fenótipos e seria convidada a apontar qual mais se aproximavam daquela civilização. Seguindo ainda essa lógica de armadilhas, eles teriam que perceber no caminho até o sarcófago quais eram os deuses



egípcios. Chegando a sala do “tesouro” o visitante ia se deparar com um sarcófago e uma múmia em processo de mumificação.(APÊNDICE D)

Toda a exposição foi construída no dia anterior à feira, dentro da sala de aula com ajuda dos alunos e outros bolsistas PIBID. No dia da apresentação, os próprios alunos ficaram responsáveis por serem os guias da exposição e explicar possíveis dúvidas. Além de trabalhar o conteúdo e adquirir vocabulário, os estudantes conseguiram expor o Egito como uma civilização negro-africana para a comunidade escolar, funcionários, responsáveis e colegas.

Por fim, as atividades foram encerradas com uma visita ao Museu Nacional, localizado na cidade do Rio de Janeiro, cujo um dos objetivos foi à realização de um trabalho de reconhecimento do acervo e das peças ligadas ao Egito antigo, como múmias, sarcófagos e canopos. Apesar de posterior à realização da feira cultural, tal aula de campo serviu para reforçar não só a importância e grandiosidade da civilização egípcia, como também para deixar mais real no imaginário dos alunos aquele conhecimento que eles haviam construído em sala de aula.

Considerações finais

Neste trabalho foram criadas condições para que os alunos construíssem significação para os conceitos trabalhados, dando conta das particularidades a cerca da memória coletiva sobre a civilização egípcia, possibilitando a visualização do seu caráter cultural africano, aproximando a realidade do aluno através de fontes atuais, gerando uma transformação na dinâmica como o aluno compreendia a história do Egito.

A dimensão educativa permeou todo trabalho realizado ao permitir que os estudantes tivessem contato com experiências históricas diferentes das suas, e também através da perspectiva crítica que orientava todo o desenvolvimento de práticas que assumissem caráter multicultural. Buscamos reinventar, orientados para um Ensino-aprendizagem desafiante e significativo, que reconhecesse diferentes identidades culturais, identificasse nossas representações do outro, viabilizasse o espaço escolar como espaço crítico e transformador.

Nosso objetivo, portanto, não foi o de transformar os alunos em especialistas na história e na cultura egípcias, mas de despertar o olhar crítico sobre a construção da imagem que hoje se tem acerca deste povo e, ainda que de maneira inicial, mostrar a eles as ausências de neutralidade nas escolhas curriculares e, principalmente, na forma como os conteúdos são abordados nos materiais didáticos e na mídia em geral.



Gostaríamos de encerrar esta breve exposição, destacando o envolvimento dos alunos em todas as etapas propostas e sublinhar a satisfação estampada em cada rosto durante a feira cultural e a visita ao Museu Nacional. Esta pequena experiência nos mostrou ser possível realizar um trabalho de qualidade, que atenda às necessidades curriculares, sem perder de vista a construção de uma visão crítica em nossos jovens alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marcelo. RANGEL, Marcelo. Memória, Cultura Histórica e ensino de História no mundo contemporâneo. *Revista História e Cultura, Franca*, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015.

ADICHIE, Chimamanda *The danger of a single story*. 07 de outubro de 2009.

AVANCINI, Alexandre. *Os Dez Mandamentos*. [S.I]: Rede Record, 2016. DVD (120 min.).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 108 p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. História: Ensino de quinta a oitava séries. I.

CHAPMAN, Brenda. WELLS, Simon e HICKNER, Steve. *O Príncipe do Egito*. [S.I.]: DreamWorks Animation, 1998. DVD (99 min.).

DIOP, Cheikh, Origem dos antigos egípcios. CAP. I História geral da África, II: África antiga /editado por Gamal Mokhtar. – 2. Ed. rev. - Brasília: UNESCO, 2010. 1008 p.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>>. Visualizado em 11 de maio de 2018.

FANON, F. Os condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cadernos CEDES (Impresso)*, v. 25, p. 378-388, 2005.

GUIMARÃES, Selva. Revisitando a História da disciplina. In: GUIMARÃES, Selva. Didática e prática de ensino de História, 13º ed. Campinas: Editora Papyrus, 2014, pp. (19-38).

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil*, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.



ORÍÁ, R. O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações. *Textos de História*, Brasília, DF, v. 4, n. 2, 1996, p. 154-165.

SAGREDO, Raisal. Miradas Afrocêntricas em torno da africanização do Egito Antigo: entre racialização e identidades. *Revista Faces Da História*, Assis-SP, v.4, nº2, p. 06-27, Jun.-Dez.2017.

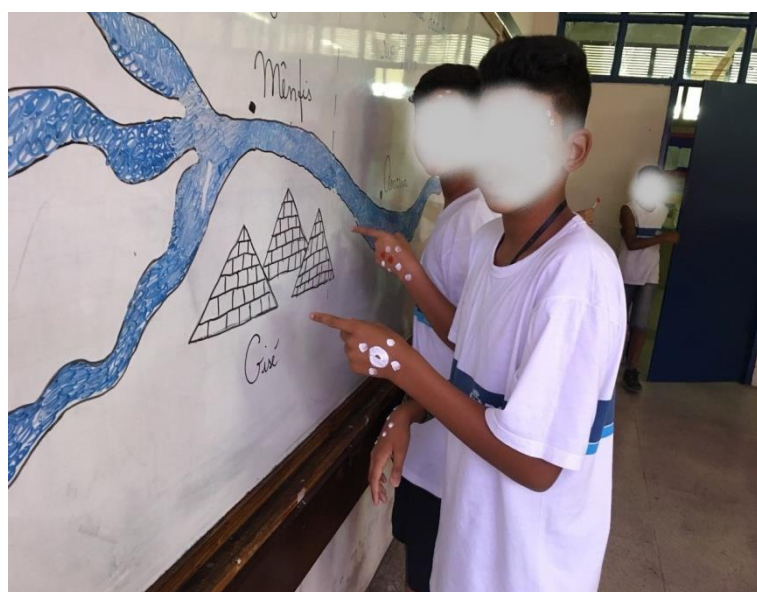
SOMMERS, Stephen. *A Múmia*. [S.I.]: Universal Pictures, 1999. DVD (125 min.).

APÊNDICES

APÊNDICE A- Fotografia do mural confeccionado pelos alunos.



APÊNDICE B- Fotografia dos alunos na exposição da Feira Cultural.





APÊNDICE C- Fotografia dos alunos como guias da exposição.



APÊNDICE D- Fotografia dos alunos na sala do sarcófago, confeccionada por eles.





Saber histórico escolar e discussões decoloniais: potencial crítico em narrativas docentes sobre sua práxis¹

Kátia Luzia Soares Oliveira

Durante os estudos de mestrado, entre agosto de 2014 a agosto de 2016, foi realizada uma investigação com professoras de História em efetivo exercício na docência que trabalhavam em instituições e bairros diferentes, da cidade de Barreiras, Bahia, e que desenvolviam suas atividades no Ensino Médio, na Rede Pública, com o objetivo de identificar e analisar saberes e práticas mobilizadas para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Indígena. As fontes para a investigação foram obtidas por meio de entrevistas gravadas em áudios, relatos de experiência, produzidos pelos colaboradores a pedido da pesquisadora e de questionário aplicado. A leitura dos dados, feita à partir da categoria saber docente (TARDIF et al, 2000, 2011, 2012; MONTEIRO, 2007) permitiu constatar alguns caminhos que os professores e professoras já vem percorrendo para que a valorização das diferenças étnico-culturais estejam presentes na atuação docente na Educação Básica. Para esse trabalho, selecionamos alguns apontamentos da narrativa da professora Maria do Socorro, posto que, assim acreditamos, permite-nos uma possível aproximação com a reflexão proposta para esse grupo. Tomando o livro didático como constituinte do saber histórico escolar, argumentamos ser possível vislumbrar nas referências feitas pela professora Maria do Socorro a partir do uso do mesmo de forma autônoma, críticas à perspectiva eurocêntrica e colonialista da história. Nessa perspectiva, o que pretendemos argumentar nesse trabalho é que a fala da professora se aproxima ainda que implicitamente das reflexões empreendidas por autores latino-americanos que, sob a rubrica dos estudos decoloniais trazem a crítica ao colonialismo, e a uma perspectiva eurocêntrica presente até os dias atuais. (OLIVEIRA: 2012).

Palavras-chaves: saber docente; estudos decoloniais; ensino de história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

INTRODUÇÃO

Durante os estudos de mestrado, entre agosto de 2014 a agosto de 2016, foi realizada uma investigação com duas professoras e um professor de História em efetivo exercício docente que trabalhavam em instituições e bairros diferentes, e que desenvolviam suas atividades no Ensino Médio, na Rede Pública, com o objetivo de identificar e analisar como mobilizam saberes e práticas para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Indígena².

¹ Esse texto traz alguns trechos do segundo capítulo de minha dissertação de mestrado intitulada “Saberes e práticas docentes no contexto do ensino da história e culturas afro-brasileiras e indígenas no ensino médio em Barreiras – Ba (2010-2015)”, defendida em agosto de 2016 no Programa de Mestrado em História Regional e Local da Universidade do Estado da Bahia, Campus V. Programa de Mestrado em História Regional e Local. Trata-se porém de uma versão ampliada/perspectivada pelos estudos de doutorado iniciado em agosto de 2017 no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília.

² OLIVEIRA, Kátia Luzia Soares. Saberes e práticas docentes no contexto do ensino da história e culturas afro-brasileiras e indígenas no ensino médio em Barreiras –Ba (2010-2015) Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus V. Programa de Mestrado em História Regional e Local, 2016.132f.



As fontes para a investigação foram obtidas por meio de relatos de experiência produzidos pelos colaboradores a pedido da pesquisadora e de questionário aplicado.

Apoiando-se em Raphael Samuel, para quem “um homem ou uma mulher, falando sobre seu trabalho, sabe mais sobre ele do que o pesquisador mais diligente tem condições de descobrir”³, sentiu-se necessidade, no decorrer da pesquisa, de recorrer-se a relatos orais. Esses, foram obtidos por meio de uma solicitação simples: pedi que narrassem acerca de uma experiência no ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras e Indígenas que em suas perspectivas fossem significativas, ou seja, situações que em suas autoavaliações tiveram êxito no desenvolvimento das mesmas, alcançando os objetivos de ensino-aprendizagem.

Em tempo sinalizamos que as narrativas foram elaboradas espontaneamente e sem consulta prévia a qualquer material. Também não submetemos as narrativas à nenhuma análise discursiva. Os trechos aqui citados foram analisados dentro de um esforço de valorização da fala docente ainda que em intersecção com historiadores, teóricos da educação e teóricos decoloniais.

A leitura dos dados, feita à partir da categoria saber docente (TARDIF et al, 2000, 2011, 2012; MONTEIRO, 2007) permitiu constatar alguns caminhos que professores e professoras já vem percorrendo para que a valorização das diferenças étnico-culturais desenvolvam-se na atuação docente na Educação Básica. Em tempo, é válido salientar que o escopo teórico adotado traz a preocupação em superar pontos de vista moralizantes e normativos, “privilegiando mais o estudo do que os docentes fazem e não tanto prescrições a respeito do que deveriam fazer ou não fazer” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 35). A preocupação em superar pontos de vista moralizantes permite que se retire do professor a exigência de seguir um modelo transcendental, um modelo ideal e, com isso, o que se tem é a valorização do processo e não mais o julgamento das narrativas.

Aqui não oferecemos a análise pormenorizada desses caminhos o que estaria fora dos limites do presente trabalho; tendo em face o tempo dessa apresentação e mesmo sua natureza, aqui, selecionamos alguns apontamentos da narrativa da professora Maria do Socorro, em torno do uso do livro didático posto que, assim acreditamos, permite-nos uma possível aproximação

³ SAMUEL, Raphael. “História Local e História Oral”. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: 1989. p. 231.



com a reflexão proposta para esse grupo de discussão ao demonstrar como pode se efetivar, a partir do uso autônomo do livro didático, uma crítica ao eurocentrismo.

Narrativa docente e o papel do livro didático

Durante o período da pesquisa, a professora estava lotada na Secretaria do Estado da Bahia e cumprindo uma carga horária de 40 horas semanais em turmas do Ensino Médio. Ela também é concursada na Rede Municipal onde trabalha com o Ensino Fundamental, com carga horária de 20 horas semanais. Contando com a experiência de 23 anos de exercício profissional, Maria do Socorro iniciou sua docência como professora de História muito anteriormente à obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Também é interessante sinalizar que, quando começou sua docência em História, no ano de 1992, ela possuía Licenciatura em Pedagogia, sendo que em 2009 concluiu uma Especialização em Metodologia do Ensino.

Já em 2007, num contexto um pouco imediato à Lei 10.639/03, ela ingressou numa segunda Licenciatura, dessa vez em História, e a concluiu em 2011, dois anos após a substituição da Lei 10.639/03 pela 11.645/08, que acrescentou a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, o Ensino de História e Cultura Indígena.

Ainda em 2009, participou da Formação de 120 horas “Capoeira na Escola Patrimônio de Todos Nós” e em 2013 iniciou sua segunda especialização, “História da África”. É praticamente desse período, 2007 a 2014, que vem suas primeiras experiências com a temática.

No decorrer de toda a narrativa da professora Maria do Socorro acerca da experiência com o Ensino de História e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas, é possível perceber diversas formas de mobilizar o saber docente no sentido de trabalhar as temáticas propostas pelas Leis 10.639/03⁴ e 11.645/08⁵.

Ao que nos interessa aqui vale sinalizar que em um determinado momento de sua narração, sobressai-se a denúncia do quanto os alunos possuem pouco conhecimento prévio sobre o estudo da África (e o mesmo pode-se dizer da Cultura afro-brasileira e indígena), de

⁴ A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), instituindo a obrigatoriedade do estudo da História e Culturas Africana e Afro-brasileira.

⁵ A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, modifica a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e “inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena’”.



forma que, também, pouco podem interferir e participar na explanação de conteúdos mais direcionados para a temática.

Os conteúdos sobre a África, geralmente são muito negligenciados nos livros didáticos, parece até muito com física. Quando chega em física e química, os alunos não sabem quase nada, porque não é trabalhado; a mesma coisa quando a gente começa a trabalhar a África, Descolonização, o processo de Colonização, eles nunca contemplam com muita coisa (Transcrição, p. 2).

O que a professora sinaliza nessa fala se relaciona à constatação de um ocultamento, ou um silenciamento, no saber escolar, especialmente no saber histórico escolar, de conteúdos ligados à África.

O ensino de história da África por muito tempo foi inviabilizado no Brasil e na perspectiva da professora Maria do Socorro, entre os fatores que podem explicar tal silenciamento destaca-se o fato de que “Os conteúdos sobre a África geralmente são muito negligenciados nos livros didáticos” daí que “os alunos não sabem quase nada, porque não é trabalhado”.

Nessa narrativa, o livro didático é tomado como uma ferramenta importante no saber histórico escolar e aparece na análise da professora Maria atrelado a uma das razões para explicar o porquê do desconhecimento dos alunos em relação aos conteúdos da temática Africana, Afro-brasileira e Indígena.

Tal associação, feita pela docente é referenciada por pesquisadores que sinalizam para o importante lugar do livro didático na cultura histórica escolar, constituindo-se, muitas vezes como suporte principal de leitura entre os alunos e de acesso aos resultados da investigação histórica, bem como da sua participação na construção de referenciais e representações sobre africanos, afro-brasileiros e indígenas (BITTENCOURT, 2009; GASPARELLO, 2009; MUNAKATA, 2009; OLIVA, 2009).

Vale ressaltar que, o livro didático “é um objeto de ‘múltiplas facetas’ e possui uma natureza complexa” (BITTENCOURT, 2009, p. 71) e, por isso, “tem sido objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos” (Idem).

Como destaca Circe Bittencourt, existem professores e professoras que os abominam, culpando-os pelo estado precário da educação escolar e, para esses, o que sobressai nos livros didáticos são suas simplificações, que limitam a formação intelectual mais autônoma dos alunos, e o fato de ser uma mercadoria que obedece a lógica do mercado, um instrumento de reprodução de ideologias e de valores culturais dos grupos dominantes. Mas, ainda segundo



Bittencourt, há também os que o consideram como referencial básico para o estudo, sobressaindo-se aí o fato desse ser um depositário dos conteúdos escolares, um agente de transposição do saber acadêmico para a escola, veiculando e divulgando, com uma linguagem mais acessível, o saber científico (Idem, pp. 71-73). Nessa tensão, Bittencourt ressalta que “os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumentos de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo” (Idem, p.73).

Aqui não compete uma investigação aprofundada sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham no processo de ensino aprendizagem e particularmente no Ensino de História. A reflexão, que aqui se expõe, limita-se a considerar o significado que este desempenha na narrativa da professora Maria do Socorro, ou seja, o sentido que esta elabora em torno do livro didático, que mesmo com suas restrições, é elemento fundamental na construção de saberes docentes e discentes.

Saberes docentes mobilizados na prática da professora Maria do Socorro

Baseados no escopo teórico desenvolvido por TARDIF et.al, o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes, provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (2011, p. 54). Conforme essa perspectiva os saberes dos professores/as de História são constituídos pelos “saberes históricos, historiográficos, os saberes curriculares, os saberes didático-pedagógicos advindos das ciências da educação; os saberes sociais, os saberes oriundos das múltiplas linguagens e os saberes experienciais” (FONSECA; ROSSI, 2006, p. 109).

Aqui, embora os saberes que compõem o saber docente seja formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes (TARDIF, 2000, 2011) de forma que não possa ser tomado de forma individualizado, ao que nos interessa nessa discussão, pode-se pôr em destaque os saberes curriculares ligados aos programas, guias e manuais escolares, dentre os quais se destaca os livros didáticos.

Assim, é que é possível identificar na narrativa em questão, referências que se ligam ao entendimento do livro didático como meio para aquisição e apropriação de conhecimento, “de conceitos básicos do saber acumulado pelos métodos e pelo rigor científico” (BITTENCOURT, 2009, p. 73), mas também como seu uso se dá de modo autônomo e crítico. Ou seja, à partir de um processo próprio ao saber docente, os conhecimentos sistematizados no



livro didático são apropriados, reapropriados, elaborados, reelaborados e problematizados. É o que pode ser deduzido em outra narrativa:

A gente vê que nos livros, mesmo depois da Lei 11.645/08, eles não enfatizam muito nem o negro, nem os índios. Continua ainda aquela visão europeizada, de culturas europeias sobrepondo-se sobre às demais.[...] Em qualquer outro conteúdo mesmo, a gente sempre ver a Europa como quem dita as regras, como quem impõe, como imperialista [...]. A cultura afro-brasileira foi sempre negligenciada pelos livros didáticos. A cultura europeia aparece como referência. O negro e o índio, são evidenciados como inferiores, “selvagens”, “escravos” (Questionário: Ma. 2015).

Embora em outro momento a referida professora destaque que ocorreram alguns avanços no que se refere à presença de conteúdos de história da África nos livros didáticos, destacando, por exemplo, a presença de capítulos específicos, e de muito material de apoio para professor (Transcrição, p. 4.), em sua narrativa destaca que muitas lacunas e silêncios ainda persistem. Particularmente quanto a relação entre livro didático e a construção de conhecimentos sobre a temática, nesse fragmento a professora Maria do Socorro tece uma crítica à permanência de uma “visão europeizada”, ainda dominante nos materiais didáticos.

Dentro dessa perspectiva, a História da África, ainda aparece atrelada a História europeia. Em detrimento de uma abordagem da “África pela África” prevalece uma história dos europeus na África, consolidando a errônea impressão de que a África só possui história a partir do momento da chegada dos europeus no continente. Mesmo no contexto da História do Brasil, ou quando aparece em capítulos específicos não é incomum uma abordagem eurocêntrica, colonialista em que as estreitas relações com continente e as múltiplas heranças legadas pelos africanos são minimizadas, aparecendo somente quando se faz referência a escravidão (OLIVA, 1990).

Assim, a professora Maria do Socorro destaca criticamente no livro didático, tomado como ferramenta de apoio, os silenciamentos operados pela permanência de um enfoque exclusivamente eurocêntrico. E como alternativa a essa permanência, destaca que “precisamos desmistificar esse paradigma. Esse olhar é resultado do olhar do colonizador” (Questionário: Ma. 2015).

Ou seja, no que se refere ao tratamento e abordagem desses conteúdos, relacionados e propostos para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Indígena, a professora destaca a necessidade de desmistificar um paradigma que toma as culturas europeias ocidentais como únicas referências e em contraposição nega, silencia ou inferioriza saberes e fazeres das populações negras e indígenas.



Para isso ela mobiliza saberes e discussões que enfatizem o papel do projeto da Colonização enquanto imposição e dominação:

Quando a gente está trabalhando a colonização brasileira, o processo de colonização, e de descoberta do ouro, entradas e bandeiras, entra a questão do negro. [...] Então a gente mostra que esse foi um processo mesmo de colonização e de imposição à cultura vigente. [...] quando a gente trabalha [os conteúdos sobre África] a gente procura mostrar o resultado do processo de colonização também; eles foram muito massacrados, tanto quanto nós aqui no Brasil quando os portugueses vieram para cá, para nos colonizar. Então, essa imposição de cultura, aconteceu a mesma coisa, até de forma mais cruel na África (Transcrição, p. 2).

Pode-se perceber que é traçado uma semelhança entre a Colonização portuguesa no Brasil e na África, destacando a Colonização como um complexo processo de dominação que subjuguou e inferiorizou as experiências históricas indígenas e africanas.

Destaca-se também, que a estrutura da discussão histórica levantada pela professora Maria do Socorro, procura dá conta de ressaltar os conflitos e “imposições”, colocados às populações indígenas e negras, no contexto da escravidão, de forma que a história silenciada da *colonialidade*⁶ passa a aparecer e ser discutida em sala de aula.

Essa é uma perspectiva, contudo, que requer cuidado para não se incorrer no erro de vitimização dos colonizados, uma abordagem que pode contribuir para a permanência da negação das resistências e protagonismos dos africanos, dos afro-brasileiros e dos indígenas, que se deram nesse processo, apesar do projeto elaborado de dominação econômica e epistêmica.

Nesse sentido, há na narrativa da professora Maria do Socorro evidências de que, em sua prática, mobiliza saberes comprometidos em revelar a riqueza das experiências e trajetórias das populações afro-brasileiras, africanas e indígenas, ressaltando-os como sujeitos históricos, como protagonistas, mesmo no contexto de violência da escravidão.

Nota-se à partir da narrativa da professora Maria do Socorro que, as críticas à uma história escolar única em que a Europa é tida como o sujeito soberano, teórico, de todas as

⁶ “(...) a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).



histórias, estando essas outras histórias em uma posição de subalternidade (CHAKRABARTY, 2008, p. 57), vem atingindo o saber histórico escolar, ainda que paulatinamente.

Embora traga ainda traços de uma história escolar herdeira de um modelo desenvolvido no século XIX, que teve como base a formação da nação e desenhou uma perspectiva linear, marcada por etapas e características evolucionistas dentro de uma divisão quadripartite (SILVA; MEIRELES, 2017), sua narrativa também revela traços de uma saber docente que caminha para construções e elaborações outras a partir das apropriações e desdobramentos de críticas à lógica que forneceu argumentos “científicos” para estereótipias, discriminação e negação dos valores de culturas que não fossem europeias.

Assim, ela narra outra prática em seu percurso com o Ensino da História e Culturas Afro-brasileira e Indígena:

Eu fiz uma experiência que deu um resultado bem positivo [...] peguei o livro *Iracema*, que fala do processo de Colonização no Nordeste do Ceará, e falando da formação do povo brasileiro, que entra toda a questão do negro, do índio, do branco (Transcrição, p. 3).

Aqui há a incorporação de um texto literário que pode inicialmente ser associado a essa perspectiva de história da nação sob um viés que vem sendo criticado, figurando como um caminho para reflexão, um suporte para a abordagem em sala de aula de conteúdos relacionados à temática da Lei 10.639/03. Uma aparente contradição que, ao nosso ver, se relaciona com “o reconhecimento dos professores como profissionais, sujeitos de uma prática docente que implica um domínio de saberes” (MONTEIRO, 2007, 33). Partindo dessa premissa, entendemos que os deslocamentos, as novas apropriações e configurações se dão muitas vezes de forma, gradativa, dentro de um processo de negociação entre os saberes que já dominam e novas referências que estão sendo incorporadas.

E assim, a professora Maria do Socorro destaca sua prática docente com o livro *Iracema*:

Trabalhei um capítulo do livro [*Iracema*], trouxe o autor, a biografia, falando das fases dele, explicando porque ele trabalhou a fase indianista e aí, partindo desse conteúdo [...] surgiu todo um debate na sala de aula para mostrar a valorização do índio na nossa cultura (Transcrição, p. 3).

Por meio do texto literário *Iracema*, ou seja, a partir da mobilização de saberes que já domina, as *trajetórias* e *experiências* das populações indígenas foram revisitadas, abrindo espaço para “um debate na sala de aula para mostrar a valorização do índio na nossa cultura”.



Na perspectiva da professora, “trazer um pouquinho da Literatura pra essa temática, formação do povo brasileiro” deixou a discussão “bem interessante.” Quanto a isso, a professora expressa a reação dos alunos nos seguintes termos:

Quando eles [os alunos] viram através da Literatura como foi a chegada deles, como invasores mesmo, invadindo o território indígena, que era a terra deles, eles disseram [os alunos]: “professora a gente nunca pensou que esse processo de colonização fosse tão cruel, tivesse deixado marcas tão grandes na formação da nossa cultura!”. Colonizar é impor. Eles ficaram assim, perplexos de saber. Porque eles nunca tinham pensado nessa possibilidade. Porque como eles ajudaram tanto em nossa formação, e como é que eles foram tão menosprezados nos livros, não são tidos como importantes [...]. Porque para o colonizador, ele é visto como selvagem, sem alma, sem cultura, porque não tinha o letramento, não tinha a escrita, como se eles não tivesse cultura, como se fossem aculturados. Então eles nunca pensaram nessa perspectiva e depois disso, eles começaram a pensar como é diferente (Transcrição, p. 3).

Aqui, tem-se uma construção explicativa em que é ressaltado o caráter de violência dos colonizadores. Para além do binômio violência e submissão, a professora atua destacando a negação e invisibilidade de saberes e práticas das populações indígenas, negação que auxiliou a empreender uma concepção desses últimos como inferiores, subumanos e selvagens.

Nessa perspectiva, a fala da professora Maria do Socorro nos remete às reflexões empreendidas por autores latino-americanos que, sob a rubrica dos estudos decoloniais, denunciam que a experiência do Colonialismo, ou da Colonização, além de uma dominação política e econômica, manifestou-se como uma dominação epistemológica responsável, entre outros, pela subalternização de outros conhecimentos por uma perspectiva eurocêntrica dominante até os dias atuais (OLIVEIRA, 2012, p.39) e que se desdobra inclusive nos planos e programas de Ensino.

É dentro desse processo que pode-se chegar à percepção de que muito dos saberes que dominamos e ensinamos sobre populações colonizadas, entre elas as africanas, afro-brasileiras e indígenas, está, na maioria das vezes, comprometido com um paradigma que estabeleceu uma hierarquia cultural e epistemológica em que essas populações foram inferiorizadas, estereotipadas e mesmo desumanizadas.

Mas, acima de tudo, para além da crítica e denúncia que os efeitos da dominação colonial ou a colonialidade “evidencia-se especialmente nos sistemas educativos, em todos os níveis e idades, nos quais se prima por conhecimentos e ciências pautados na modernidade e racionalidade europocêntricos” (PAIM, 2016, p. 146) as reflexões e estudos desses autores “acenam para a possibilidade de desconstrução de representações e ‘regimes de verdades’ que desqualificam, inferiorizam ou silenciam experiências e saberes oriundos e protagonizados pelos povos subalternizados” (MATTOS; PENA, 2013, p. 230) .



Com base na proposta teórica desses estudos, podemos entender que a problematização de representações eurocêntricas que tomaram as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas negativamente, se dá, entre outros, no locus do espaço escolar, à partir da mobilização nos saberes docentes de “outras lógicas e formas de pensar diferentes da lógica eurocêntrica dominante” (OLIVEIRA; CANDAUÍ, 2010, p. 25).

Nesse sentido, arriscamos inferir que de forma geral, a prática da professora se liga, ainda que implicitamente, às discussões decoloniais. A professora Maria do Socorro não apenas faz referência crítica a um olhar colonizador, que negou a importância das populações indígenas, mas também discute sobre esse olhar, demonstrando a necessidade de um compromisso metodológico em problematizar tal questão.

É possível vislumbrar na sua narrativa que, em sala de aula, os conteúdos relacionados à temática são tomados dentro de um esforço e um compromisso de, em primeiro lugar, reconhecer esse “olhar do colonizador” e, na sequência, pensar respostas práticas para desmistificá-lo. Assim, em sua explicação histórica é ressaltada a importância das populações inferiorizadas pelo olhar etnocêntrico europeu, valorizando os saberes das populações afro-brasileiras e indígenas, destacando o papel positivo desempenhado por essas populações na formação política, cultural e social do nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, ante o exposto, com base na leitura da narrativa da professora Maria do Socorro pode-se inferir que, saberes docentes já vem sendo mobilizados de forma a permitir a problematização de uma perspectiva etnocêntrica e eurocêntrica da história brasileira. Suas discussões em sala de aula, apontam a necessidade de questionar um olhar colonizador que negou ou inferiorizou as experiências e trajetórias dessas populações.

A narrativa da professora Maria do Socorro, mostra uma prática docente que se insere no processo de resposta aos desafios curriculares trazidos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08; uma prática comprometida em mobilizar saberes voltados para a valorização da História e Culturas Afro-brasileira e Indígena, que chama a atenção para a possibilidade de nos estudos de doutoramento aprofundar as relações entre a configuração desses saberes e as (re)apropriações dos referenciais teóricos dos então chamados estudos decoloniais e como essas podem desembocar na produção de sentidos e significados outros acerca das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.



REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. “Livros Didáticos entre textos e imagens”. In: **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 11ª Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CHAKRABARTY, Dipesh. **Al margem de Europa**. Editorial: Tusquets Editores S.A., 2008.

DUSSEL, Enrique. “Mediações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GASPARELLO, Arlette Medeiro. “O livro didático como referência de cultura histórica”. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.): **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007, pp.127-167.

MATTOS, Wilson Roberto de & PENA, Patrícia Carla Alves. “Em torno do ensino de história da África na Bahia: breves considerações gerais”. In: **Revista de História Comparada**. Rio de Janeiro: 7- 2: 216-243, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X.: FAPERJ, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. “A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006)”. In: **História**. São Paulo, 28, nº 2, 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/his/v28n2/07.pdf>>. Acesso em: jan. de 2013.

_____. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. In: **Revista de História**, 161 (2º semestre de 2009) 213-244.



OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

_____ ; CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil”. In: **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr.2010.

PAIM, Elisom Antonio. “Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história”. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto. **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história.** Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 141-168.

SAMPAIO, Maria do Socorro. Relato verbal sobre experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem em história e culturas afro-brasileira e indígena, em entrevista dada à autora em 25 de maio de 2015, na cidade de Barreiras, Bahia.

SILVA, Giovane José da; MEIRELES, Marinelma. Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. In: **Revista Crítica Histórica**, v. 8, p. 7-30, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3539/pdf>

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____ ; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012.



“Gente, só é feliz quem realmente sabe que a África não é um país”: Rap na sala de aula como proposta de trabalho para as relações étnico- raciais na Educação Básica

Laura Ferrari Montemezzo

Mestranda ProfHistória/UFRGS

Professora da rede estadual de ensino

O Movimento *Hip Hop* é fruto do processo diaspórico, surgiu nos EUA na década de 1970 dentro das comunidades afrodescendentes e hispânicas que lá viviam e foi baseado na fusão das tradições da África negra, da América Hispânica, do Caribe e da cultura urbana pós-industrial. Ele é composto por quatro elementos (MC, DJ, Break e Grafite), além das influências latina e europeia. O MC (Mestre de Cerimônia) é responsável pela mensagem da música, o DJ (Disc Jockey) pela batida da música (o chamado *beat*), o Break é a dança e o Grafite a manifestação artística. Com o passar dos anos a cultura das ruas se transformou em cultura de massa e o elemento musical do *Hip Hop*, o *rap*, se tornou cada vez mais popularizado, presente em vários países. Existem *raps* dos mais variados estilos, mas no caso desse trabalho optei por usar músicas do Emicida, um rapper que faz letras engajadas dentro do *rap* político, que falam sobre preconceito racial, predominantemente, mas cruzam esse tema com questões históricas e aspectos da cultura e religião afrodescendente. Emicida é o nome artístico de Leandro Roque de Oliveira, um rapper e produtor musical paulistano bastante conhecido por suas rimas de improviso. Emicida ganhou notoriedade na cena do *rap* brasileiro ao vencer por onze vezes consecutivas a Batalha de MC da Santa Cruz e por doze vezes a Rinha dos Mcs, importantes espaços de batalhas de improviso da cidade de São Paulo. Sua carreira teve início em 2008, com a gravação do single “Triunfo”, que vendeu 700 cópias em um mês. Seu nome artístico é a fusão de MC e homicida, pois seus amigos o chamavam de assassino porque ele matava todos os adversários com suas rimas¹. Em 2008, Emicida criou o selo e a produtora “Laboratório Fantasma, que é o responsável pela produção dos clipes do rapper bem como pelo lançamento e divulgação de uma marca de roupas no estilo street, a qual já participou duas vezes do São Paulo Fashion Week. Em 2005 Emicida lançou o trabalho “Sobre crianças, quadris e lições de casa...”, álbum que reúne 14 músicas, sendo que as duas que usei em sala de aula (“Boa

¹<https://www.pensador.com/autor/emocida/biografia/>



Esperança” e “Mandume”) fazem parte desse cd. Emicida viajou até Moçambique, Angola e Cabo Verde onde estudou e escreveu as letras que compõe o trabalho. Essa experiência em solo africano pode ser notada nas letras de Mufete e Madagascar, por exemplo, entretanto, a brasilidade e os versos sobre preconceito racial, religiosidade afro-brasileira e denúncia social estão presente em quase todas as músicas, seguindo o mesmo molde dos trabalhos anteriores do artista. Por conta desse histórico e por ser um artista bem difundido entre o público jovem, optei por usar as suas canções com os estudantes.

Do ponto de vista histórico, o Movimento *Hip Hop* é uma manifestação de cultura urbana, surgida nos guetos novaiorquinos no final dos anos 1960, quando o “DJ Kool Herc trouxe da Jamaica para o Bronx a técnica dos famosos *soud systems* de Kingston” (Pimentel, 1997, s/p). Essa técnica já era utilizada pelos Djs jamaicanos para recitar versos em cima de partes instrumentais de músicas e assim ocorreu no Bronx também. A partir daí, alguns nomes despontaram como referências do Movimento *Hip Hop*, como é o caso de, por exemplo, Afrika Bambaataa, que ficou conhecido como herdeiro cultural da tradição dos griôs² africanos. Não se sabe ao certo a origem fiel do movimento *Hip Hop*, entretanto, sabe-se que ele tem fortes ligações com o processo de diáspora africana, uma vez que é composto por elementos de ancestralidade africana e ações de resistência aliadas à condição de vida das pessoas negras nas Américas e no Caribe. Segundo Pimentel, “O *rap* é só um galho da grande árvore da música negra. É filho do funk, neto do soul, bisneto do spiritual e do blues... irmão do rock. Primo do reggae, do samba, do maracatu, da embolada...” (Pimentel, 1997, s/p).

O movimento *Hip Hop* surgiu através da herança musical do *soul*, ritmo negro dos EUA, na década de 1960, que também deu origem ao *funk* norteamericano, pois o “solo musical de onde brotaria o Hip Hop que já estava armado com o soul e o funk” (Pimentel, 1997, s/p), através de influências da história negra estadunidense, como os movimentos de resistência política na luta por direitos civis de Martin Luter King e Malcom X bem como no surgimento, pós 1968, do Partido dos Panteras Negras. Portanto, a região sul dos Estados Unidos se tornará um espaço fértil para o surgimento dos mais diversos ritmos negros, não por coincidência, uma

² O griot é um mediador dentro de uma sociedade. Ele utiliza a palavra e a oralidade como seu principal instrumento. A oralidade do *rap* tem relação com a prática dos griots africanos.



vez que essa região do país foi a que mais recebeu pessoas negras na condição de trabalho escravo.

A maioria dos ritmos negros estadunidenses têm a voz e a oralidade muito marcada, mais até do que o som de algum instrumento como o tambor, bem mais presente nos ritmos da América do Sul. A característica do canto, acompanhado por algum som ou movimento realizado com o corpo é referência dos ritmos negros da América do Norte. O *rap* segue essa lógica e incorpora também os inúmeros problemas que atingiam os bairros de periferia da cidade de Nova York na década de 1970: pobreza, violência, racismo, falta de oportunidades e tráfico de drogas, por exemplo. A alternativa dos jovens que viviam naqueles espaços foi promover uma organização interna em volta da poesia e do ritmo. Segundo o Livro Vermelho do *Hip Hop*, por depender apenas da oralidade, o *rap* se presta a surgir na pobreza, uma vez que quem rima, depende unicamente da voz para produzir as improvisações.

Para muitas pessoas que vivem em locais pobres, participar de organizações da cultura *Hip Hop*, aprender a rimar, a dançar, a fazer o grafite é uma forma de subverter a lógica da periferia, que insiste em colocar muitos jovens no mundo do crime, justamente pela falta de perspectiva desses espaços.

O *Hip Hop* assume também características de um movimento de resistência, de afirmação, não só de etnia, mas também de cidadania e, mais, dissemina-se entre os jovens, a parcela da população que mais é atraída pelo mercado oficial de bens de consumo, ou pelo mercado ocioso das drogas e da violência. (Goulart, Dorneles e Reinehr, 2010, s/p)

No Brasil, percebemos essa relação entre identidade negra e movimentos musicais desde a década de 1950, iniciando-se com a rearticulação das escolas de samba no Rio de Janeiro que passaram de clandestinas a institucionais no período varguista, perpassando a década de 1960, como bem aponta o documentário “Da Senzala ao Soul”³, onde a musicalidade negra teve um papel importante nos terreiros de religião de matriz africana até a década de 1970, atingindo seu auge com o Movimento Black, representado musicalmente pelo soul. Segundo o sociólogo Eduardo O. Oliveira, eram nos Bailes Black que os jovens negros se encontravam, debatiam sobre sua condição social, sobre racismo, música e construía sua autoestima.

A cultura *Hip Hop* seguiu um caminho semelhante, iniciando nos primeiros anos da década de 1980, sobretudo a partir do movimento *break* em São Paulo, herdeiro dos bailes *Black* da década anterior (ALVES 2011, p. 90). Os temas centrais do *Hip Hop* brasileiro são

³Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5AVPrXwxh1A>



inspirados no cotidiano vivido principalmente por jovens de periferia: a falta de escola, emprego, saúde, lazer, preconceito racial e desigualdades sociais. O *rap* nacional passou a ter uma forte politização a partir do fortalecimento dos movimentos sociais do fim da Ditadura Civil-militar, no início da década de 1980. Como bem aponta Teperman,

a partir do início dos anos 1990, a excelência da produção musical e poética do grupo Racionais MC's, aliada ao rigoroso discurso de classe e raça e à recusa renitente a deixar-se assimilar pelos esquemas comerciais do mercado da música, configurou o forte paradigma político que passou a nortear a produção, a recepção e a crítica do *rap* no Brasil. (TEPERMAN, 2015, p. 10)

A partir dos anos 2000 com o advento a democratização ao acesso à internet, o *rap* passou a ter uma maior circulação e foi mais facilmente disseminado, bem como também muitos rappers como Emicida, por exemplo, tiveram a oportunidade de gravar suas músicas de forma independente e também de montar estúdios e selos para produção de álbuns e venda de produtos.

a capacidade de mobilização do *rap* passou a interessar grupos que, até então, haviam tido espaço reduzido no campo. Mais e mais, 'minorias' como mulheres, indígenas e homossexuais vêm encontrando espaço de expressão como rappers, inserindo novas reivindicações na pauta e propondo novas elaborações estéticas. (TEPERMAN, 2015, p. 10 e 11).

É o caso de rappers como Rico Dalasam, Flora Matos, Rincon Sapiência, Karol Conka, Criolo, Mc Carol Bandida entre outros: percebe-se que a nova geração do *rap*, composta basicamente por artistas que despontaram a partir dos anos 2000, incorpora outras demandas que não estão presentes nas músicas de rappers da década de 1990, como os Racionais ou MV Bill, por exemplo. A partir do momento em que artistas com outras demandas além da raça, da denúncia social e do preconceito racial entram em cena, outras pautas entram nas letras e chegam aos ouvidos de mais pessoas. A contar da década de 1980, o *rap* entra em um processo de politização mais marcado, tanto nos EUA como no Brasil. Se percebe mais nitidamente no *rap* o que "Áfrika Bambaataa chamada de 'quinto elemento': o conhecimento". Nas letras começam a ser incorporadas questões sociais com ligações de posicionamento crítico bem marcadas que estarão presentes em outras letras de *rap* dali para a frente. Acredito ser através desse quinto elemento explicitado por Afrika Bambaata, que minha pesquisa se desenvolve, pois como professora, utilizo o elemento histórico presente nas letras que levo para a sala de aula como mote para o trabalho com os estudantes. É o conhecimento histórico descrito e rimado por Emicida que serve como subsídio para que possamos pensar e refletir sobre questões das relações étnico-raciais no Brasil.



Sabemos bem, que apesar de Emicida ter curso superior, ele não é formado em História, bem como também não é Mano Brown ou nenhum rapper que esteja na cena musical brasileira atualmente. Entretanto, esses poetas conseguem em poucas palavras, as vezes em frases curtas, sintetizar ideias, conceitos e raciocínios históricos que muitos textos complexos não dão conta além do diferencial do ritmo agradar os ouvidos de boa parte dos jovens das escolas do país. É por conta disso que acredito no potencial da música na sala de aula, uma vez que ela já é consumida, através do entretenimento, pelos estudantes com os quais trabalho. Como bem afirmam Luciano Azambuja e Maria A. Schmidt, “a canção popular urbana [...] faz parte da vida prática, está presente nos processos de escolarização e é um dos elementos significativos na constituição das múltiplas identidades juvenis”(AZAMBUJA e SCHMIDT, 2012, p. 109). Minha função é muito mais acompanhar essa análise, de um material que eles já conhecem, para que os mesmos possam perceber a potencialidade da aprendizagem histórica contida nessas letras e percebam que rappers também podem escrever/cantar um discurso sobre o passado, que tem sentido para a vida desses jovens, mais até do que textos trabalhados em sala de aula. É necessário que se reconheça que a escola também produz conhecimento histórico e que ele não está apenas nos textos dos livros didáticos ou nos materiais elaborados pelos(as) professores(as). Os(as) professores(as), segundo Erica Xavier, agem como mediadores, utilizando várias ferramentas para auxiliá-los no processo de ensino aprendizagem.

O *rap* se presta bastante para esse tipo de análise, uma vez que tanto letra como batida, devem ser pensadas em conjunto, não só para fins de entendimento da mensagem da música, mas também para a análise do que representa o *rap* no contexto das culturas do Atlântico Negro e de como essas culturas foram elaboradas no cenário do trabalho escravo nas Américas. A partir de letras de *rap* nacional, podemos traçar essas ligações históricas com os estudantes: de um lado pensando conjuntamente as questões de temporalidade histórica, explicitadas nas letras. De outro, pensando o significado do movimento *Hip Hop* e do *rap* para a afirmação e construção da cultura negra brasileira.

Para além da contribuição que o(a) professor(a), junto com as ideias presentes nas letras de *rap* podem trazer na formação da construção do conhecimento histórico, ligados aos fatos sobre o passado, traçando uma linha de raciocínio de temporalidade nos jovens das escolas do país; esse ritmo, aliado ao contexto do movimento *Hip Hop* colabora para que os estudantes possam perceber um fenômeno importante para entendermos hoje a construção da cultura negra no Brasil e nas Américas: a diáspora africana, resultado do processo de travessia do Atlântico,



no contexto do processo de escravização dos africanos. Como bem aponta Gilroy, explicitando a analogia com o Atlântico e a resistência negra nas Américas,

decidi-me pela imagem de navios em movimento pelos espaços entre Europa, América, África e o Caribe como um símbolo organizador central para esse empreendimento e como meu ponto de partida. [...] Os navios imediatamente concentram a atenção na *Middle Passage* [passagem do meio], nos vários projetos de retorno redentor para sua terra natal africana, na circulação de ideias e ativistas, bem como no movimento de artefatos culturais e políticos chaves: panfletos, livros, registros fonográficos e coros. (GILROY, 2001, p. 38)

Portanto, a diáspora se dá no processo de travessia do Atlântico, onde a passagem torna fluidas as questões culturais e políticas da África e das Américas. No momento da travessia, como afirma o autor, o processo de dupla consciência e de transformação cultural ocorre, fazendo com que as culturas negras da América desenhem novos contornos e resultem numa cultura híbrida, fruto da ancestralidade africana e da resistência das pessoas que para a América vieram na condição de trabalhadores escravizados. Creio ser relevante que os estudantes entrem em contato com esse conceito, a fim de perceberem que a cultura negra do Brasil e das Américas como um todo não é uma cópia fiel da cultura africana. Talvez o mais importante não seja buscar na África essa herança e sim no Atlântico, para que os estudantes percebam que as populações que vieram para cá, contra sua vontade, e tiveram que trabalhar de forma desumana, apesar de todas as adversidades e por conta delas também, produziram cultura como forma de resistência, para enfrentar o cenário inóspito que se apresentava nas terras americanas. Pensado o processo dessa forma, os estudantes têm a chance de perceber o protagonismo de seus ancestrais negros.

Nesse sentido que percebi no *rap* um elemento da cultura negra com potencialidade para esse tipo de trabalho em sala de aula. Abandonei ideias de busca da história de reinos africanos antigos, como costumamos ver nos capítulos dos livros didáticos, e parti para o que as pessoas escravizadas e seus descendentes criaram no nosso território, para que os estudantes pudessem perceber o quanto é rica essa cultura que na maioria das vezes é silenciada na escola. O combate ao racismo passa pela noção de diáspora e da construção da cultura negra como forma de saber e de resistência e essas ideias devem ultrapassar os muros da universidade e ir para as escolas. Além de uma série de outras ações que podem ser feitas, desenvolver nos estudantes essa noção é primordial para que possamos mudar o foco dos estudos e pensarmos em conjunto com os estudantes o quanto a cultura negra representa para a nacionalidade do Brasil e o quanto representa para a vida desses estudantes que consomem elementos da cultura negra que muitas vezes são silenciados como tal, principalmente no espaço escolar. Como bem apontou Beatriz



Nascimento, a história do Brasil foi escrita por mãos brancas⁴ e isso contribuiu diretamente para que o racismo negasse a boa parte da população negra, não apenas condições socialmente e economicamente mais favoráveis, mas que também negar condições culturais e de autoafirmação dessas pessoas.

O *rap* discute questões de preconceito racial, situação financeira e elementos urbanos e portanto se presta para que possamos enxergar bons componentes de trabalho nas letras das músicas e também nas suas batidas. É uma das manifestações da diáspora mais ricas, porque alia elementos de resistência (temas das letras, sonoridade, etc) com elementos de ancestralidade africana (a oralidade e a corporeidade) tornando-o assim um estilo musical importante para compreendermos as nuances das culturas negras. Ele faz parte, como afirmou Teperman, da trilha sonora do Atlântico negro, sendo uma criação fruto do processo de diáspora, assim como outros ritmos negros, como o Soul, o Funk, o Jazz, o Blues e o Rock.

Nesse sentido que além das questões da diáspora, o estudo do *rap* na sala de aula, com o ensino de história, dialoga com as relações étnico-raciais, estabelecidas pela Lei nº 10.639/03⁵ e consolidada através das “diretrizes para a educação das relações étnico-raciais”. Seus elementos permitem que possamos refletir sobre autoestima negra, representatividade, herança cultural e valorização da cultura negra como parte constitutiva da identidade nacional, sendo, portanto, o Movimento *Hip Hop* e o *rap* em especial um rico instrumento para a educação das relações étnico-raciais, o combate ao racismo e a desigualdade social no Brasil.

A Educação para as relações étnico-raciais é uma das conquistas da luta histórica dos Movimentos Negros pelo acesso à educação por parte da população negra do Brasil. Luta essa que data da década de 1970, se quisermos ficar apenas com o contexto do século XX⁶. Ao longo de todo o período de Ditadura Civil-militar no Brasil, os Movimentos Negros sempre estiveram discutindo pautas de interesse da população negra brasileira, sendo que uma dessas pautas que mais estava em voga era o acesso à educação. No Brasil, um dos caminhos mais propícios para a ascensão social é através da instrução intelectual, uma vez que esse tipo de valor é bastante

⁴Trecho de fala retirado do Documentário “Da Senzala ao Soul” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5AVPrXwxh1A>

⁵Lei nº 10639/03: nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira. § 1º o conteúdo programático a que se refere o caput desse 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’.

⁶Cabe ressaltar que a luta pelo acesso à educação e a melhores condições de vida por parte da população negra brasileira sempre esteve presente, desde o período abolicionista, representada por intelectuais como Luis Gama, Manuel Querino, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, entre outros. Para fins dessa pesquisa optei por salientar o movimento de luta a partir da década de 1970.



reconhecido na nossa sociedade. Portanto, desde muito cedo os intelectuais negros pensam e articulam movimentos em prol do acesso à educação para pessoas de pele negra. Um importante marco nessa agenda de lutas veio em 1988, com a Constituição Cidadã, que garantiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental a todas as crianças a partir dos seis anos de vida, permitindo que crianças negras que não estavam na escola pudessem acessar os bancos escolares. Entretanto, essas crianças foram para escolas e logo perceberam que as mesmas não atendiam as demandas da população negra: escolas que não contemplavam a cultura e identidade negras nas suas propostas pedagógicas e que, de certa forma, seguiam excluindo essa parcela considerável da população. Paralelamente a isso, os Movimentos Negros seguiram firmando suas lutas e em 2003 aprovaram a Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino básico. Essa lei, acrescida das informações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, publicado em 2004, são documentos importantes para entendermos como se dão as relações étnico-raciais no Brasil e o que nós, enquanto educadores, podemos fazer para contribuir com essa luta.

Segundo as Diretrizes Curriculares, essas políticas públicas têm o objetivo de corrigir e minimizar disparidades de oportunidade e reparar danos históricos cometidos pelo regime escravista aos descendentes dessa população:

políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2004, p. 12)

Para que possamos pensar a educação das relações étnico-raciais nas escolas, precisamos em primeiro lugar rever alguns conceitos que são silenciados no espaço escolar ou são mal interpretados. Boa parte dos educadores, equipes diretivas e dos estudantes pensam que relações étnico-raciais são algo que diz respeito apenas às pessoas de pele negra. Ao contrário, quando falamos na questão étnico-racial devemos ter ciência de que “branco” é uma raça, sociologicamente falando, e descendência europeia é uma etnia, portanto, devemos discutir as relações entre todas as etnias e raças. O debate passa, conseqüentemente, pela revisão da branquitude da população brasileira, fruto de um conjunto de privilégios e vista durante séculos como uma norma e um padrão inquestionável. Segundo afirma Petronilha, “pessoas brancas não costumam sentir-se pertencentes a um grupo étnico-racial, ou dão pouca atenção para sua



identidade racial, uma vez que ser e viver como brancos é a norma aceita pela sociedade” (SILVA, p. 492). Como educadores, devemos estar atentos as cenas escolares e sempre que possível discutir com os colegas e estudantes que ações podemos fazer para combater o racismo, rever nossos privilégios brancos e educar para a diversidade.

O trabalho das relações étnico-raciais perpassa alguns conceitos importantes, como a noção de raça como um conceito sociológico, bem apontado por Nilma Lino Gomes:

o Movimento negro e alguns sociólogos, quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES, 2012, p. 45)

Lidar com raça a partir do prisma sociológico permite que pensemos em raça branca e negra, seguindo a definição acima. Consequentemente, abre espaço para que pensemos no segundo conceito, o de branquidade ou privilégios brancos. No momento que enxergamos “branco” como raça, abrimos espaço para pensarmos e discutirmos os privilégios e padrões ligados a cor de pele branca na sociedade brasileira e é nesse sentido que vários autores se referem ao conceito de raça também. O termo “*relações étnico-raciais*” não diz respeito somente às relações entre pessoas de pele negra, ao contrário, diz respeito às relações de pessoas brancas e negras no Brasil, porque tomando o conceito sociológico, branco também é uma raça.

Boa parte do preconceito racial nos moldes brasileiros (mascarado no mito da democracia racial) se dá por que muitas pessoas brancas não se reconhecem como raça e não percebem seu espaço privilegiado na sociedade, mascarando assim, falta de oportunidades, questões sociais e de acesso a serviços e bens como um determinando meramente econômico. Não que o fator econômico não tenha influência, mas não pode ser considerado como único nessa equação. No Brasil, o recorte racial deve ser feito, uma vez que características fenotípicas, como cor de pele, textura de cabelo e traços físicos influenciam nas oportunidades e caminhos traçados pelas mais diversas pessoas. Nesse sentido que trazer esses assuntos para a escola, através de elementos da cultura negra, pode contribuir para a diminuição do racismo e para a educação para a diversidade.

Portanto é importante que o *rap* seja usado em aula para que os estudantes percebam a história e a valorização das produções culturais negras da sociedade brasileira (assim como também devemos valorizar as manifestações religiosas negras) e para que



possamos reconhecer os “elementos culturais negros [...], tornando-os visíveis e participes legítimos da experiência formativa de estudantes e professores com vistas também à promoção de debates e lutas engajadas com a superação da desigualdade racial” (PEREIRA SALES, 2014, p. 201). Pensar historicamente o *rap* para contribuir com o ensino de história, com a diversidade, com a representatividade negra na escola e com as identidades formativas do Brasil, que não são excludentes entre si, ao contrário, complementam-se.

E nos como professores devemos saber operar com essas oportunidades de utilizar em sala de aula aspectos da vida cotidiana dos estudantes para a aprendizagem histórica. Nosso papel hoje em dia, se encontra mais no patamar do mediador do conhecimento e de um adulto de referência do que de alguém que detém todo o saber de uma área específica e transmite esse saber para um jovem sem o mínimo de conhecimento. Um dos meus pontos de motivação para realizar essa pesquisa foi exatamente informações e ideias que os próprios estudantes tinham a respeito da cultura *Hip Hop*, do quanto valorizavam essa cultura e do quanto vivenciavam ela. Tenho certeza que eu aprendo ao mesmo tempo de ensino, com os jovens, e nesse sentido que a relação atual entre professor e estudante deve ser pensada e vivenciada, não apenas para que a troca de conhecimento seja mais prazerosa para ambos, mas também para que possamos trazer para a escola vivências e conhecimentos que não são considerados importante para o dito “ensino escolar”.

Nesse sentido que acredito que o ensino de história, tendo o *rap* como ferramenta, não apenas na análise da sua letra, mas também como movimento cultural historicizado pode contribuir bastante com a aprendizagem histórica dos estudantes e qualificar o ensino básico, através de pesquisas como a que venho desenvolvendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Valmir Alcântara. **O rap para a ação da juventude negra. Relações raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas.** São Paulo: ed. Contexto, 2011.

AZAMBUJA, Luciano; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. “Aprendi a pensar que música também é História” a canção vai á escola: perspectivas da educação histórica. **In: História & Ensino. v. 18, nº 01,** Londrina, jan/jun 2012.

EDUCAÇÃO, Ministério. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, outubro de 2004.



GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 01 jan/abril de 2012. Belo Horizonte, MG.

GOULART, Sueli; Dornelas, Guilherme Câmara; REINEHR, Rafaela. Práticas organizativas de grupos de Hip Hop em Porto Alegre: uma análise à luz de Guerreiro Ramos. **VI ENECULT**. Salvador, maio de 2010.

PIMENTEL, Spensy. **O Livro Vermelho do Hip Hop**. Trabalho de conclusão do curso de Jornalismo da USP. São Paulo. 1997

PEREIRA, Junia Sales. Da ruína à aura: convocações da África no ensino de história. In: MAGALHÃES, M [et all]. **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista de Educação, ano XXX, nº 3 set./dez. 2007**. Porto Alegre, RS.

SOUZA, Gustavo. Novas sociabilidades juvenis a partir do movimento hip hop. **Animus: revista interamericana de comunicação midiática/Universidade Feredeal de Santa Maria**, Centro de Ciências Sociais Humanas. Vol. III n 2 Santa Maria, NedMídia, 2004)

TEPERMAM, Ricardo. **Se liga no som: as transformações do rap no Brasil**. São Paulo: Ed. Claro Enigma, 2015.

XAVIER, Erica da Silva. Algumas considerações sobre a canção como mediador cultural na perspectiva da produção do conhecimento em sala de aula. In: **IX Congresso de Educação do Norte Pioneiro**. Anais...UENP. Jacarezinho, 2009.



HISTÓRIAS NÃO CONTADAS: o ensino de história nas escolas de Itapagipe/MG e valorização da memória das populações negras

Maria Rita de Jesus Barbosa¹

Resumo

Nas fontes oficiais que narram à formação histórica de algumas cidades do Pontal do Triângulo Mineiro, a participação das populações negras na constituição social, política, econômica, assim como de personagens afro-brasileiras foram silenciadas. Neste texto apresento uma experiência do potencial pedagógico para o ensino de história, utilizando a história local, a partir das Histórias não Contadas de parte dos sujeitos históricos, presentes na formação dessas cidades, mas invisíveis às fontes oficiais, utilizando como objeto de pesquisa a história oficial de Itapagipe/MG. Diante da questão posta acima, coloco alguns questionamentos. Como fazer a abordagem da história local, no ensino de história, tendo essa uma perspectiva eurocêntrica? É possível utilizar-se de um saber histórico escolar que valorize as especificidades da história local, sem desconsiderar as interconexões com outras dimensões espaciais? Um ensino de história que seja capaz de dar vida a outros personagens, até então, silenciados nesses contextos locais. O registro da história oficial da formação da cidade de Itapagipe-MG, localizada no pontal do Triângulo Mineiro tornou-se motivo de incômodo, desde os meus estudos na graduação em história, concluído em 2010, intensificando ao longo dos anos, na minha prática docente, como professora na rede municipal e estadual e, posteriormente, no período da pesquisa do mestrado. O maior desconforto em relação ao ensino da história de Itapagipe é o lugar ocupado pelas populações negras na narrativa local. Em minha pesquisa de mestrado, defendida em 2017, analisei o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de ensino fundamental I e II de Itapagipe/MG e a força do racismo. Ao longo da pesquisa pude perceber que a marcação do lugar que o negro ocupa, ou deve ocupar está muito bem definido na história oficial da cidade de Itapagipe. O objetivo deste texto é pensar o ensino de história e da História Afro-brasileira e Africana em conexão com a história local e a memória dos silenciados, incluindo nessa abordagem, não somente, os vários sujeitos históricos, como dando a eles o seu protagonismo. Quem são esses personagens silenciados na história de Itapagipe? De quem são essas Histórias não Contadas?

Palavras-chave: Ensino de História e História Afro-brasileira, Memória, Itapagipe.

As Possibilidades No Ensino De História E Cultura Afro-Brasileira

No ano de 2015, na Escola Estadual Santo Antônio, desenvolvi juntamente com as turmas de 9º ano e a comunidade Itapagipense o projeto “Biografias Negras e Redação Premiada”, tendo como objetivo chamar a atenção para o protagonismo negro e para as

¹ Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora de História da SEE/MG e da rede municipal de Itapagipe/MG. Itapagipe, MG, Brasil. mariaritabarbosa@outlook.com



diferentes formas de luta e resistência da população afro-brasileira no tempo. Mas esse protagonismo não teria como foco, somente, personagens negras conhecidas nacionalmente, o objetivo foi igualmente valorizar pessoas negras da comunidade itapagipense. Muitas destas pessoas estão esquecidas, mesmo realizando funções e trabalhos de relevância para a cidade, no entanto não garante status e dificilmente são reconhecidos pela sociedade itapagipense.

O silêncio de muitos moradores e autoridades em relação à participação da população negra na formação do município, também me motivou na realização desse projeto, que envolve um reconhecimento com essa parte da população, que sempre esteve às margens da história da cidade de Itapagipe.

A leitura de textos historiográficos, jornalísticos, testemunhos, a interpretação de imagens, a seleção de vídeos foram alguns recursos disponibilizados para os alunos, procurando oferecer-lhes suporte teórico e bibliográfico, com o objetivo não apenas de informar, mas que permitissem aos alunos interpretar e reinterpretarem o papel desempenhado pelas populações negras historicamente na sociedade brasileira e compreender as questões debatidas atualmente advindas do racismo, a discriminação de cor e outras violências correlatas a partir do fenótipo.

A primeira parte do projeto, Biografias Negras e Redação Premiada, foram compostas pelas entrevistas. Um grupo de alunos, das turmas de 9º ano, entrevistou uma senhora benzedeira, procurada por várias pessoas da comunidade itapagipense, principalmente, mães com os bebês para que estes sejam protegidos, através das bênçãos dos mais diferentes males, quebrante, mal olhado, susto, entre outros. Os alunos compartilharam suas experiências em sala de aula anterior à exposição para a comunidade, foi possível ouvir dos alunos diferentes emoções, desde surpresa com a história de vida destas pessoas entrevistadas, compaixão, piedade, revolta.

Com o envolvimento dos professores de língua portuguesa no projeto “Biografias Negras e Redação Premiada”, um dos resultados dessas leituras feitas pelos alunos veio através de redações, com o tema: Combato meu Racismo com Minha Consciência Negra. A proposta foi colocada para as 05 turmas de 9º ano, no total de 175 alunos participaram da produção das redações. Os professores de português, observando os critérios de escrita, coesão, capacidade de interpretação, ortografia, selecionaram dez textos de cada turma, somando um total de cinquenta redações. Essas cinquenta me foram entregue para que eu pudesse selecionar trinta, procurei avaliar não somente os critérios ortográficos e gramaticais, os quais tinham sido



observados pelos meus colegas da língua portuguesa, atentei para o debate historiográfico presente nas redações.

Após essa etapa restaram trinta redações, mas como havia ficado decidido, iríamos premiar apenas três, as trinta redações foram entregues aos três patrocinadores do projeto, pessoas da comunidade itapagipense, os quais não têm relações trabalhistas e não possuem filhos estudando na Escola Estadual Santo Antônio, mas pensando na lisura e imparcialidade do projeto, todos os textos foram assinados com pseudônimos criados pelos alunos. Isso gerou expectativa, não somente entre os alunos, como também entre nós professores, pois nem mesmo quando levei o texto vencedor para a gráfica, para que fosse feito um banner, não sabia a quem pertencia à redação vencedora.

Um cartaz foi produzido para a divulgação do projeto, não apenas entre os alunos da E. E. Santo Antônio como para toda a comunidade, conferir nos anexos. Durante a realização do projeto o cartaz ficou exposto no pátio e também divulgado na página do facebook da escola, como uma forma de incentivo aos alunos e para o conhecimento da comunidade.

A divulgação do resultado do concurso da redação ocorreu no dia 20 de novembro de 2015 no pátio da escola, com a presença de todos os alunos participantes, os professores e os patrocinadores do projeto. Como ninguém sabia o nome dos autores da redação, o patrocinador que iria premiar a terceira melhor redação iniciou a leitura, para que ao longo dessa leitura o (a) autor (a) identificasse seu texto e assim foi feito com os demais. O momento foi muito emocionante para todos os presentes, patrocinadores, professores e principalmente alunos, o que pode ser observado em seus rostos, através da imagem abaixo.



IMAGEM 10- Divulgação do resultado da redação premiada.

Fonte: Arquivo da pesquisadora. Foto do momento da divulgação do resultado do projeto: “Biografias Negras e Redação Premiada”. Itapagipe, 20 nov. de 2015.

A redação vencedora foi de uma aluna do período vespertino, que apontou sobre o tratamento dado aos negros atualmente, descrevendo casos que ocorrem com cidadãos comuns e com pessoas negras que já alcançaram a fama, citando a importância das leis, e a importância do enfrentamento daqueles que são vítimas do racismo.

Outro ponto evidenciado pela aluna na redação vencedora e debatido nesta pesquisa é a violência policial contra os afro-brasileiros.

[...] Muita das vezes julgam-se as pessoas observando apenas suas características físicas, usando de uma análise superficial sobre seu caráter e personalidade. Exemplo disso, temos um fato que saiu em um jornal onde um negro sem antecedentes criminais foi morto por um policial ao ser confundido com um ladrão. [...]²

No censo comum percebemos a predominância dos discursos que clamam pela igualdade a partir do amor pelo próximo, encontrado na redação vencedora, “As pessoas

² Mayra Rodrigues de Moraes, vencedora do projeto, **Combato meu Racismo com minha Consciência Negra**, na E. E. Santo Antônio. Fragmento retirado da redação. Ver nos anexos a redação. Itapagipe 20 nov. 2015.



deveriam ter empatia pelo próximo, pois assim aprenderiam a amá-lo e respeitar suas limitações e história de vida”. Outro discurso que tem força no censo comum é o religioso, reforçado através da ideia que existe uma suposta igualdade entre todos, somente no mundo celeste, mas devemos amar a todos, mesmo no mundo terreno, afinal são todos filhos de Deus. Discurso encontrado, também, entre alguns professores na E. E. Santo Antônio.

Segundo Tania Navarro, “O imaginário religioso, nesta ótica, baseia, instiga, corrobora as ordens instituídas, sob o signo do ‘natural’ e do ‘verdadeiro’”. (NAVARRO, 2017). Os discursos dotados de autoridade religiosa sejam eles de qualquer religião, islâmico, cristão, judaico, invoca a autoridade divina e instituída e a tradição normativa para a naturalização do posicionamento social dos indivíduos em termos de hierarquia, superior e inferior, principal e secundário. O que significaria dizer aos mais pobres, entre eles uma grande parcela da população afro-brasileira, aceite a sua condição de pobre e preto, afinal “foi deus quem quis assim”³.

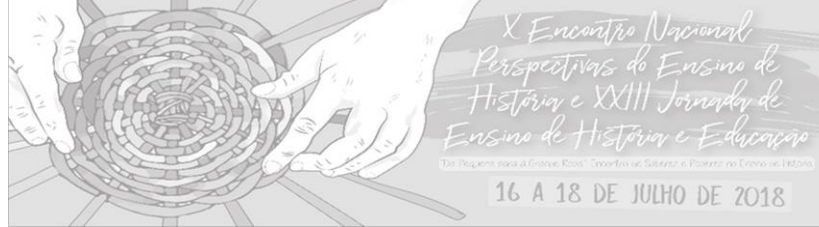
O projeto foi iniciado em meados de 2015, no momento o tema era tratado entre as turmas do 9º ano através do conteúdo do livro didático⁴ sobre a recolonização da África pelas potências europeias. Durante algumas aulas trabalhamos com textos, fotos e vídeos, que foram levadas pelos alunos, principalmente, de cidades africanas procurando desconstruir a ideia que a África é um lugar somente de miséria, guerras e doenças. Cidades africanas que remontam a construção ideológica que fazemos das cidades europeias.

O imaginário construído em relação ao atraso e miséria que assola a África e consequentemente as cidades africanas tornou-se extremamente sólido, contribuindo para que o ex-presidente Lula cometesse uma gafe na África, quando em 06 de novembro de 2003 visitou a capital da Namíbia, a qual teve que se desculpar posteriormente pela declaração. “Quem chega a Windhoek não parece que está na África. Poucas cidades no mundo são tão limpas, tão bonitas e têm um povo tão extraordinário como tem esta cidade.” (DELECRODE, 2010).

A pesquisa realizada pelos alunos teve como mérito retirar algumas pessoas da comunidade itapagipense do anonimato e sensibilizar alunos e comunidade para o descaso que muitos homens e mulheres negras são tratados. A escola recebeu muitas visitas no dia da

³ Discurso teológico que procura legitimar a crença generalizada no sobrenatural sendo legitimada por ele. Esse discurso é um produto necessário para legitimar a desigualdade social, é a justificação das posições sociais. Ver João Francisco Pereira Cabral/UNICAMP.

⁴ Ver: JÚNIOR, Alfredo Boulos. História: sociedade & cidadania - Edição reformulada, 9º ano. 2. Ed. São Paulo: FTD, 2012.



exposição dos banners, contando um pouco da história dos entrevistados com o amparo da apresentação dos alunos das turmas de 9º ano, todas as entrevistas foram transformadas em banners.

A entrevistada Idalci Maria Batista ou Dona Dalci, como é conhecida na comunidade nos remete a várias questões. Dona Dalci conta em trechos de sua entrevista sobre a infância pobre, a escassez de alimentos e várias outras dificuldades, sua adolescência relata como tempos de escravidão e falta de direitos, relatando que aos 15 anos foi obrigada a deixar a sua fazenda para morar na cidade. No entanto, não deixa evidentes quais motivos a obrigaram sair do campo. Dona Dalci afirma ser uma pessoa negra e diz estar feliz com a “profissão de benzedeira”, completando 55 anos de benção, declarando que é reconhecida e respeitada pela comunidade pelo trabalho que desenvolve, não se esquecendo de agradecer a Deus sempre, algo muito comum as pessoas com menos oportunidade de acesso ao capital cultural.

Idalci Maria Batista

Mais conhecida como Dona Dalci Benzedeira nasceu em 1939, em Itapagipe MG, na fazenda Douradinho. Morou toda sua adolescência na zona rural e com 15 anos foi morar na cidade, 20 anos depois começou sua "carreira" como benzedeira, hoje está com 75 anos de idade, completando 55 anos de benção, ela sempre gostou disso. Dalci hoje afirma que sua infância não foi muito boa, passou por dificuldades financeiras, por coisas tristes e sofreu muito com seu ex-marido, mas apesar disso, ela sempre foi feliz, pois tinha vários amigos. Dalci se considera uma pessoa negra e diz que o tratamento com os negros mudou bastante desde os tempos da adolescência, e da graças à Deus que tenha mudado, que agora está bem melhor que antes, melhor que sua juventude que foi o tempo da escravidão e falta de direitos. Adorava sair para se divertir e diz que gostaria de fazer que nem no seu passado; ir para os bailes de ferrô. Um fato marcante em sua vida foi quando eles vieram embora de sua fazenda por motivos pessoais. Hoje vive feliz e rodeada de amigos e familiares que a amam e pessoas que confiam em seu trabalho e o admira.

IMAGEM 11 – Fotografia de Idalci Maria Batista
Fonte da pesquisadora: Projeto Biografias Negras e Redação Premiada. Escola Estadual Santo Antônio. 20 nov. de 2015.



Outro entrevistado que chamou muito a atenção entre os alunos foi o senhor Alcides, atualmente ele exerce o ofício de catador de papelão nas ruas da cidade Itapagipe. No cotidiano da cidade o senhor Alcides é um sujeito, praticamente, invisível. Na entrevista que concedeu aos alunos afirmou suas origens rurais, assim como Dona Idalci, mas diferentemente dela que diz se considerar uma pessoa feliz, mesmo tendo passando por várias dificuldades, o senhor Alcides não fala em felicidade.

O senhor Alcides deixa evidente em sua fala durante a entrevista,⁵ sobre o sofrimento vivido durante os muitos anos de trabalho duro na roça, assim descreve toda a sua vida de trabalho em serviços braçais. A partir do relato do seu Alcides, procuramos compreender a presença significativa do trabalhador negro em serviços braçais no campo. Para isso torna-se necessário retomarmos o período do processo de apropriação da terra e da formação do território brasileiro, desde a colonização das terras brasileiras.

Conforme Oliveira Andrade nos primeiros tempos da colonização do Brasil, marcado por mais de três séculos de escravidão africana, o negro foi utilizado nas mais ínfimas funções no meio rural.

[...] Inicialmente, o trabalhador rural era o escravo - indígena nos primeiros tempos, e negro, em seguida - adquirido pelos proprietários de terra e utilizado no trabalho de plantação [...]. O escravo era utilizado ainda no desmatamento, na abertura de caminhos, na construção de edifícios e na cultura da terra, sempre sob o controle de feitores [...]. (ANDRADE, 1994, p. 2001).

Aos negros escravizados reserva-se além do preconceito de cor, o preconceito em relação ao trabalho. Entre os senhores brancos do século XIX no Brasil, predominava a aversão ao trabalho manual, identificado como trabalho de escravo. Em 1888 com a assinatura da Lei Áurea, extinguiu-se legalmente a escravidão no Brasil, no entanto mesmo depois de alforriado o ex-escravo continuou a ser discriminado. Conforme Andreilino Campos: "A esses povos eram negados os direitos básicos de cidadão onde o Império e governos posteriores não lhes forneceram nenhum benefício, sobretudo o acesso a terra." (CAMPOS, 2005, p.41).

Os povos que Campos se referem são os afro-brasileiros, que apesar da abolição continuaram a ocupar no mercado de trabalho os piores postos, os subempregos, aqueles relegados pelos brancos. No campo, raro foram os afrodescendentes que tiveram acesso a algum pedaço de terra negado, principalmente, com a aprovação da Lei das Terras⁶. Mas muitos

⁵ As entrevistas citadas aqui dizem respeito às realizadas pelos alunos do 9º ano, através do Projeto Biografias Negras e Redação Premiada, da E. E. Santo Antônio, sobre a minha coordenação. Itapagipe, nov. 2015.

⁶ Aprovada em 1850 a Lei das Terras, instituiu a compra como única forma de aquisição das terras. Dessa forma inviabilizava os sistemas de posse ou doação, para transformar uma terra em propriedade privada. Assim o ex-escravos enfrentariam enormes restrições para possivelmente conseguirem alcançar a condição de pequeno proprietário.



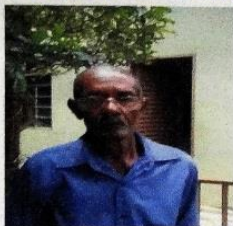
africanos e afrodescendentes, ainda que a escravidão tivesse sido abolida, continuaram nas fazendas a realizar “o serviço duro”, como o senhor Alcides se refere na entrevista.

Somando com dona Idalci e o senhor Alcides foram mais sete pessoas entrevistadas, pelos alunos do 9º ano, durante a realização do projeto, somente uma dessas pessoas, a partir da análise das entrevistas, demonstrou não possuir relação com o trabalho no campo.

Outra fala que chama atenção no depoimento do senhor Alcides referisse em como ele pensa que os outros vêem seu trabalho, e como se sente em relação a ser vítima de racismo. Segundo o senhor Alcides as pessoas de classe média alta, e alta seriam mais racista, assim como os mais pobres valorizariam mais seu trabalho de catador de papelão, definindo com as seguintes palavras a visão de alguns, pertencentes às classes mais ricas da cidade de Itapagipe, em relação o seu trabalho, “[...] não todos, mas ainda se via um olhar mal.”⁷

⁷ Alcides Fernandes dos Santos, entrevista concedida aos alunos do 9º ano, da E. E. Santo Antônio no decorrer do “Projeto Biografias Negras e Redação Premiada”. Itapagipe, nov. 2015.

Alcides Fernandes dos Santos



Idade: 83 anos

Data de nascimento: 14/01/1932

Local de nascimento: zona rural perto do município de Itapagipe-MG

Biografia:

Senhor Alcides Fernandes dos Santos nasceu em uma “roça” (zona rural) a alguns km do município de Itapagipe-MG, ele se mudou para Itapagipe a 30 anos atrás, antes disso o Senhor Alcides trabalhava na roça como cultivador para seu próprio sustento e de sua família que era bastante humilde, ele passou sua infância e juventude na roça trabalhando no sol e com certeza sofreu muito preconceito na época, por ser negro, depois de muitos anos de sofrimento e trabalho duro na roça ou se quer na cidade vários serviços braçais ele conseguiu se aposentar.

Perguntei um fato importante na vida dele; ele me disse que foi quando ele conseguiu se aposentar e sair da roça, ter uma vida mais simples sem sofrer tanto nos serviços pesados, pelo contrario de muitas pessoas por ai o senhor Alcides tem orgulho de ser uma pessoa negra e não nega que ainda a muito racismo por ai, mais que mudou um pouco, o racismo hoje “se alimenta” mais pelas classes media alta, alta, afirma Alcides que as pessoas mais “pobres” valorizavam mais o seu trabalho, ao contrario da burguesia que ainda tinha certo preconceito, não todos mais ainda se via um “mal olhar”.

Ele afirma que sente falta de uma coisa na roça, a simplicidade pois o mundo “complicou-se” hoje em dia, e que dentro de sua família e alguns conhecidos se via mais humildade do que hoje em dia.

IMAGEM 12 - Fotografia de Alcides Fernandes dos Santos

Fonte da pesquisadora: Projeto Biografias Negras e Redação Premiada. Escola Estadual Santo Antônio. 20 nov. de 2015.

A desconfiança e o temor do senhor Alcides em relação aos mais ricos, possui fundamentação teórica entre os vários pesquisadores das questões raciais. Conforme Ribeiro Júnior os números referente ao tráfico negreiro, ou seja, a diáspora forçada de africanos para o Brasil, não deixam dúvida quanto à dimensão da participação dos negros africanos e crioulos na construção das culturas brasileiras, “[...] participação que apesar de evidente as elites brasileiras constantemente tentaram e tentam condenar ao esquecimento.” (RIBEIRO JÚNIOR, 2007, p. 179).

O negro participou na formação cultural e social, trabalhou para a formação econômica do país, mas essa participação foi silenciada pelas elites brasileiras. Mas o que significa ser negro?



Para Fanon o negro tem de sê-lo diante do branco, pois os elementos utilizados para definir o negro não foram fornecidos por eles, mas pelo outro, o branco. “[...] que os teceu para mim através de mil detalhes, anedotas, relatos.” (FANON, 2008, p. 105).

As características fenotípicas do negro, como a cor de sua pele o rotula socialmente, o corpo negro é inscrito como marca de identidade. Nesse sentido conforme Hall o negro é transformado em uma categoria de essência. “Somos tentados a exibir o significante “negro” como um dispositivo que pode agregar a todos negros e negras, policiando as fronteiras políticas, simbólicas e posicionais como se fossem genéticas.” (HALL, 2003, p.345). Negro não deve ser definido como uma categoria única em uma direção homogênea, segundo Hall existe um conjunto de diferenças históricas e experiências que devem ser consideradas e que localizam, situa e posiciona o povo negro em diferentes contextos históricos.

Ao negro é negada a sua identidade individual, ela é substituída por uma identidade plural. O que faz com que o sujeito negro seja compreendido de acordo com a essencialização de seu grupo étnico-racial. De acordo com Viviane Fernandes e Maria Cecília de Souza, em seu artigo, “Identidade negra entre a exclusão e a liberdade” (FERNANDES, 2017). afirmam que um negro representa todos os negros e um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo. “Ou seja, na relação social, a “marca” que lhe é impingida faz recair sobre ele um olhar de descrédito que impede que ele possa ser percebido pela totalidade de seus atributos e de forma individual.” (FERNANDES, 2017).

Logo no Brasil o negro perde suas características individuais, sendo definido pelo grupo, através da cor da pele e de um passado comum, que remete a todos os negros, principalmente um passado ligado à escravidão, submissão e exclusão.

Os entrevistados durante a realização do projeto “Biografias Negras e Redação Premiada”, tanto Dona Idalci se declara uma pessoa negra, como o senhor Alcides, inclusive afirmando ter orgulho de ser negro, no entanto declarar-se negro no Brasil é menos comum que se espera. Trata-se de um processo a ser construído historicamente, em uma sociedade que padece de um racismo disfarçado. Como destaca Souza, ser negro no Brasil é tornar-se negro. “Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.” (SOUZA, 1983, p.77).



Ser negro no Brasil é uma questão que se mostra bastante complexa, pois aqui o negro pode embranquecer, em termos sociais. Ser negro significa assumir uma identidade negra⁸? A construção de uma identidade social faz-se a partir da afirmação positiva e o estabelecimento de um sentido de pertencimento a um grupo social de referência, aqui, os negros. Essa identidade pode ser abandonada e substituída, nesse sentido se reafirma a importância da construção de processos identitários positivos de pertencimento ao grupo negro. A construção dessa identidade é gradativa inicia-se nas primeiras relações sociais, no âmbito familiar e vai tendo desdobramentos, posteriormente na escola e através de outras relações que os sujeitos vão estabelecendo.

Como a escola lida com essa questão, da construção de uma identidade negra positiva. Segundo Gomes este é um desafio enfrentado por negros e negras no Brasil. “[...] em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo [...]”. (GOMES, 2005, p.43).

A escola pode interferir no processo de construção da identidade negra, ou de forma positiva ou a estigmatizando, isso vai depender de como ela e os professores se posicionam diante do negro e sua cultura. A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e nós, professores, como agentes responsáveis pela transmissão desse saber, não nos tornamos responsáveis na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão?

Considerações e Reflexões: Possíveis Mudanças nos Alunos

Com o projeto “Biografias Negras e Redação Premiada”, o debate ampliou-se do âmbito escola/comunidade, discussões a partir de textos historiográficos em torno do protagonismo negro e as diferentes formas de luta e resistência utilizada pelos africanos e afro-brasileiros na busca de liberdade e conquista de direitos na sociedade brasileira. O diálogo com textos, imagens, pesquisa e vídeos que expressam as condições atuais da população afrodescendente e denunciam a vigência do preconceito de cor e do racismo.

Após o acesso aos diferentes aportes, os alunos formularam suas concepções sobre o racismo, estas concepções foram construídas em forma de redação. Participaram do projeto

⁸ A identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Ver Nilma Lino Gomes/2011.



todas as turmas de 9º ano da Escola Estadual Santo Antônio. Os textos foram selecionados e os três melhores foram premiados. Os critérios observados, apresentação do tema, discussão teórica e histórica, capacidade argumentativa e objetivo final, possíveis meios para a busca de uma solução para as situações de discriminação e o preconceito racial.

A observação *in loco* das relações interpessoais entre professores/alunos, alunos/alunos pode ser considerada uma atenuante diante de minha posição de pesquisadora, mas não me desobriga da utilização metodológica como a aplicação de questionários aos alunos participantes da pesquisa, entrevista com alguns membros do corpo docente da escola.

Os questionários remetidos aos alunos das turmas de 9º ano, participantes do projeto, pareceram demonstrar que o debate possa ter produzido possíveis reflexões nas turmas. Uma turma de 9º ano foi selecionada para responder o questionário contendo questões relacionadas à auto identificação cor/raça e às demais sobre preconceito, discriminação e racismo, vivenciado ou presenciado.

As classificações raciais e de cor presentes nos questionários estão de acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE, que utiliza preto, pardo, branco, amarelo e indígena, para classificar a cor da população brasileira.

Um total de 28 alunos entre 14 e 16 anos responderam os questionários. Foram 14 meninas e 14 meninos, no quesito cor, 16 alunos se declararam pardos, 08 brancos, 02 pretos e 02 indígenas, no item raça dois alunos que haviam declarado de cor branca, porém se auto-identificaram da raça indígena. No entanto o interessante é que confrontando este resultado dos questionários com as fichas de matrículas, dos alunos que participaram da pesquisa, os dados alteraram de forma drástica.

Como dito anteriormente, no ato da matrícula na Escola Estadual Santo Antônio, existe à necessidade de preencher o campo relacionado à cor do aluno, caso o item não seja respondido, a escola não consegue cadastrar o aluno no SIMADE. Na turma do 9º ano, de acordo com o que foi respondido pelos pais, responsáveis ou mesmo pelos alunos, somente dois alunos haviam se declarado pardos, não constando um único indígena e 26 deles se declararam brancos, informações um tanto distintas daquelas respondidas pelos alunos no questionário.

As matrículas são realizadas, geralmente, no início do ano letivo, os questionários da pesquisa foram respondidos pelos alunos no início do mês de dezembro, poucos dias após o



encerramento do projeto, Biografias Negras e Redação Premiada, o que permite supor que as mudanças nas respostas dos alunos tenham sido motivadas pelo envolvimento no projeto.

No Brasil, a classificação racial leva em consideração o caráter miscigenado da população, uma vez que o tratamento dado à pessoa se diferencia, principalmente, a partir da cor, sendo que quanto maior aproximação do fenótipo branco menor a chance de ser discriminado. Neste sentido, os sujeitos de cor preta são mais passíveis de discriminação racial, que os das categorias de cor intermediárias, como o pardo. Explicando o porquê de muitos pais no momento da matrícula optarem por uma categoria intermediária, declarando a cor de seus filhos como parda, esquivando-se ao máximo da categoria preta ou negra.

A cor da pele dos indivíduos representa o fenótipo perceptível, que os coloca em condições passíveis de serem vítimas de discriminação. De acordo com D' Adesky:

[...] todo o indivíduo de origem ou ascendência africana suscetível de ser discriminado por não corresponder, total ou parcialmente, aos cânones ocidentais, e cuja projeção de uma imagem inferior ou depreciada representa uma negação de reconhecimento igualitário, bem como a denegação de valor de uma identidade de grupo e de uma herança cultural e uma herança histórica que geram a exclusão e a opressão [...] (D' ADESKY, 2001, p.34).

Outro dado interessante, sendo o número idêntico de participantes de ambos os sexos, o número de alunas que se declaram de cor parda foi bem superior ao dos meninos, entre as 14 alunas, apenas 02 se declararam branca, 01 preta e 01 indígena, as demais se declaram pardas, no entanto entre os meninos o número ficou 01 de cor preta, 01 indígena, 06 pardos e os restantes brancos, o interessante é que este resultado não é compatível com o declarado nas fichas de matrícula ao contrário os dois alunos classificados como pardos na ficha de matrícula são do sexo masculino.

Outra interrogação presente no questionário e que considero relevante para o debate empreendido nesta pesquisa, questiona sobre como os alunos se classificam em relação ao racismo e o preconceito de cor, 27 alunos declararam não serem racistas, apenas 01 declarou ser um pouco.

Referências Bibliográficas

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. **Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”**: uma conversa com historiadores. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.



ALBERTI, Verena. **Ouvir contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2004.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Modernização de pobreza:** a expansão da agroindústria canavieira e seu impacto ecológico e social. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. **A efetivação da Lei 10.639/03 na percepção dos militantes/ professores negros baianos.** Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 3, p. 216-232, 2015, p. 222.

CAMPOS, Andreilino. **Do quilombo à favela –** A produção do ‘espaço criminalizado’ no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2005.

D’ ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo:** racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAVIS, Darien J. **Afro-brasileiros Hoje.** São Paulo: Selo Negro, 2000.

DELECRODE, Carla. Nunca antes na história deste país: Top 10 frases mais inacreditáveis de Lula. **OPINIÃO & NOTÍCIA.** 18 ago. 2010.

Disponível em: <<http://opiniaoenoticia.com.br/brasil/politica/%E2%80%9Cnunca-antes-na-historia-deste-pais%E2%80%9D-top-10-frases-mais-inacreditaveis-de-lula/>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Viviane Barboza, SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** USP, São Paulo, n. 63, abr. 2016, p.103-120. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0103.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 43. Disponível em:



www.acaoeducativa.org.br/.../10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobr.

Aceso 15 jan. 2018.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** Identidade e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte/Brasília, Editora UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 345.

RIBEIRO JÚNIOR, Florisvaldo Paulo. Educação e tolerância democrática diálogos antirracistas no limiar do século XXI. **CADERNOS DE HISTÓRIA**, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 177-191, set. 2007, p. 179.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.



A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA: Memórias e experiências de docentes da educação básica

Odair de Souza I

professorodair2014@gmail.com

Mestrado Profissional em Ensino de História – UFSC/SC

Resumo: O artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa em andamento no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Santa Catarina, onde desenvolvemos a pesquisa em forma de entrevista com as narrativas dos docentes de história do ensino médio da escola pública estadual Luiz Carlos Luiz, no município de Garopaba, Santa Catarina. Objetiva-se nestas entrevistas investigar com os docentes, por meio de suas memórias e experiências, como está a aplicação da lei 10.639/2003 (que trata da obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas) bem como as orientações emanadas das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A partir de então propõe-se a possibilidade de uma nova postura epistemológica radical alicerçada na decolonialidade do poder, do saber e do ser fundamentados nos pensadores decoloniais latino-americanos como Walter Dignolo, Ramon Grosfoguel, Enrique Dussel, Anibal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, entre outros e no questionamento e rompimento com os saberes eurocêntricos e numa nova metodologia e práticas apoiados na interculturalidade crítica inspirado em Catherine Walsh.

Palavras-chave: Educação para as Relações Étnico-Raciais. Decolonialidade. Interculturalidade. Histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

A sociedade brasileira historicamente tem manifestado práticas de racismo, discriminação e preconceitos contra vários segmentos da população e, em particular, contra a população negra.

Para combater a prática do racismo, várias iniciativas foram realizadas pelos órgãos governamentais, por diversos movimentos sociais e, entre eles, o Movimento Negro, no esforço de eliminar ou coibir a prática de racismo. Uma das formas, entre tantas outras, foi a inclusão nos currículos de educação básica do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana vinculada a uma educação para as relações étnico-raciais.

Por isso e, por pressão do Movimento Negro, na constituição de 1988, os deputados federais, inseriram alguns artigos que vinculavam igualdade racial e combate ao preconceito. Elucidativo disto é o artigo 5º da Constituição de 1988 o qual afirma que “*a prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão nos termos da lei*”

1Professor de História no ensino fundamental final e no ensino médio na Escola de Educação Básica Frederico Santos e professor de História no ensino fundamental final na Escola Básica Dr. Ivo Silveira, ambas no município de Paulo Lopes/SC. Bacharel e licenciado em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), especialista em Gênero e Diversidade na Escola – GDE - pela Universidade Federal de Santa Catarina e mestrando no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória-UFSC) . E-mail: professorodair2014@gmail.com



(inciso LXII) e no artigo 248 §1º menciona que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

Após a constituição de 1988, alguns documentos e normativas foram publicadas no Brasil, sobretudo, no âmbito do sistema educacional, no sentido de fornecer subsídios aos docentes da educação básica para o trabalho inclusivo com a diversidade e, em especial, com a étnico-racial. Um desses documentos normativos foi a publicação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a qual apresenta um único parágrafo sobre o assunto no artigo 26, parágrafo 4 ao menciona que “o ensino de história do Brasil levará em conta a contribuição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias”. Este parágrafo praticamente é a repetição do que está na constituição, sem nada mais significativo e de aprofundamento para a prática do ensino, ou seja, esse parágrafo da legislação não foi suficiente para implementar no sistema de ensino uma prática curricular capaz de orientar os educandos, os docentes, os gestores, os governantes, os profissionais da educação em geral para uma postura e uma educação antirracista. Nesse sentido, Costa (2011) ao comentar a LDB referente ao tema da educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana pondera que no tocante a

garantia de direitos à negros e negras, a LDB silenciou. Não há evidências de que o processo de elaboração dessas diretrizes tenha se orientado por fundamentos epistemológicos capazes de fornecer elementos necessários a elaboração de um imaginário social que rejeite as antigas concepções raciais. Não situou na agenda da educação escolar o combate ao racismo, embora este se faça presente em todas as instâncias da sociedade brasileira. Ignorou não somente o disposto constitucional quanto ao ensino da História do Brasil levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias, como também iniciativas neste sentido, que já se encontravam em curso [...]. Um silêncio que no tocante a educação escolar, não implicou apenas na negação dos direitos aos negros brasileiros, como também indicou numa explícita tentativa de, pelo silêncio, negar a própria existência dos sujeitos, de modo a relegar-lhes à indiferença, torná-los invisíveis e imperceptíveis, ou seja, inexistentes enquanto sujeitos histórico-sociais. (COSTA, 2011, p. 92).

As mudanças só vieram a acontecer a partir de 2003 com a homologação da lei 10.639/2003 e com a publicação do parecer do Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno/ nº 03/2004, aprovado em 10 de março de 2004 que visava atender os dispositivos da Lei 10.639/2003 bem como a resolução 001/2003, de 17 de junho 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, doravante daqui em diante chamada “Diretrizes”.

Esta lei, bem como as “Diretrizes”, trouxeram novos temas e indicaram novas metodologias e práticas para o ensino de História que não estavam contemplados em grande



parte dos currículos de história e dos planejamentos da imensa maioria dos docentes. Surge daí, então, a necessidade de se dispor de materiais didáticos, audiovisuais, entre outros, para atender a essa nova demanda no ensino de história.

Porém, após mais de dez anos da publicação da lei e das “Diretrizes”, várias teses, dissertações e artigos como os de Oliveira (2010), Santos (2011), Dias (2011), Pereira (2011), Paula (2013), Borges (2014), Passos (2014), demonstram que a implementação da lei 10.639/2003 ainda encontra forte resistência em sua execução nas unidades escolares de todo o país. Isto evidencia o quanto o Brasil, o Estado de Santa Catarina e os municípios, em sua grande maioria, ainda tem uma dívida histórica com a população negra, pois continuam inviabilizando a formação de professores e/ ou a execução de efetiva proposta legal em sala de aula.

Assim, algumas perguntas ainda se fazem necessárias: porque mesmo após mais de dez anos da promulgação da lei pelo Congresso Nacional e das “Diretrizes” pelo Conselho Nacional de Educação sua aplicação e execução ainda são quase inexistentes em muitas escolas? O que favorece esse silenciamento e a quem interessa? Porque as dificuldades de ser implementados tais temas nos currículos das escolas, bem como uma educação para as relações étnico-raciais? Seria falta de conhecimento do que é educação para as relações étnico-raciais? E por fim, é possível pensar o ensino para uma educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para além da matriz colonial europeia e subverter essas epistemologias por outras, que considere todos esses povos e populações subalternizadas por esse pensamento hegemônico europeu ao longo dos séculos?

Na tentativa de responder esses questionamentos é que desenvolvemos no mestrado profissional em ensino de história na Universidade Federal de Santa Catarina a pesquisa “Educação para as relações étnico-raciais e ensino de história: memórias e experiências de docentes da educação básica”. Para isso entrevistamos quatro docentes do ensino médio da Escola de Educação Básica Luiz Carlos Luiz, no município de Garopaba/SC para investigar junto a eles/elas quais suas memórias e experiências de docência para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais e, se isso tem contribuído para uma prática docente antirracista e de combate aos preconceitos e discriminações.

Adotamos como referenciais teóricos as produções dos pensadores decoloniais como Aníbal Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007), Catherine Walsh (2005) bem como os autores/autoras que trabalham educação para as relações étnico-racial como Gomes (2003;



2008; 2013), Silva (2011) e na análise das entrevistas, utilizamos a metodologia de mônadas apoiados em Galzerani, (2013, p. 100), que em diálogo direto com Walter Benjamin (1984) afirma que mônadas são “como miniaturas de significados mais explosivos deste projeto de educação dos sentidos como centelhas capazes de nos instigar à capacidade de reflexão”.

Nas entrevistas dos docentes, suas narrativas mostram que a educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana estão relativamente distante das salas de aula, dos currículos, dos livros didáticos, dos planejamentos anuais e diários dos docentes e, principalmente das preocupações dos governantes. Sintomático, é a narrativa expressa por alguns docentes, quando perguntada/o sobre a lei 10.6239/2003.

No município tem capacitação, mas são temas que eles colocam. Já trabalho há 23 anos no município – Garopaba – e sobre essa legislação nada. [...] na verdade as capacitações são feitas no início do ano, nas últimas semanas de férias e depois, em julho, no recesso, mas nada foi discutido ainda em relação a este tema. Na verdade, o projeto é mais na escola, né? A gente escolhe o projeto no início do ano, mas em relação a este tema não se tem projeto. Mas está no currículo trabalhar. Não tivemos capacitações, mas está no currículo trabalhar. (Professora Marilete, 2017)

Nas reuniões do ensino médio não se comenta nada sobre isso. Eu sempre venho todas elas. Projeto coletivo no sentido de trabalhar algo para a semana da consciência negra? Não está se fazendo nada. Na verdade, esse ano a gente tava fazendo né, em forma de projetos. Aí, eu comecei esse projeto, foi o que te falei. Logo em seguida mudamos completamente de projeto e aí eu perdi todo o trabalho que tinha feito, perdi o fio da meada. (Professor Gilmar, 2017)

Não tem projeto integrado em nenhuma das escolas. Nas minhas aulas eu sempre trabalho sozinha a base legal. (Professora Mauricélia, 2017)

Vários são os motivos apontados para isso, como falta de materiais didáticos adequados, ausência de capacitação, carga horária excessiva, entre outros. Porém, para além destes motivos evidentes existe outro mais longo e duradouro, iniciado com a colonização das Américas que persiste até a atualidade. É o que Quijano (2013) denomina de colonialidade e que se desdobra em colonialidade do poder, do saber e do ser. Esta colonialidade faz com que não se estude ou não se evidencie as histórias e culturas de povos subalternizados como os indígenas, e no nosso caso em particular, os africanos e afro-brasileiros.

Quando a professora Marilete diz que “na verdade as capacitações são feitas no início do ano, nas últimas semanas de férias e depois, em julho, no recesso, mas nada foi discutido ainda em relação a este tema” e da mesma forma o professor Gilmar anuncia que “nas reuniões do ensino médio não se comenta nada sobre isso. Eu sempre venho todas elas. Projeto coletivo no sentido de trabalhar algo para a semana da consciência negra? Não está se fazendo nada”, com esta forma de conduzir o processo educativo está predominando a colonialidade do poder, desdobrada na do saber e do ser.



Para Aníbal Quijano, a colonialidade do poder se expressou de forma aprofundada quando os europeus, ao conquistarem a América fizeram-na não somente do ponto de vista militar, mas também conquistaram e introjetaram subjetividades nas populações dominadas. Assim “[...] a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Funda-se numa imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder”. (QUIJANO, 2013, p. 50).

Esta colonialidade do poder mundial ao se impor, subalterniza, invisibiliza povos e culturas, saberes e epistemes. O educador brasileiro Luiz Fernandes de Oliveira (2013, p. 50) considera que:

o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se então a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação pode-se realizar sob várias formas como pela sedução pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente do europeu, mas também daqueles do conjunto dos educados sob sua hegemonia.

Esta citação, um pouco prolongada, é para refletirmos como essa colonialidade nos invade, nos atinge de maneira brutal, pois nos força a acreditar que o único modelo de pensamento válido é o europeu. Portanto, nesta perspectiva estão descartados os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, dos povos afro-brasileiros, dos quilombolas, ciganos, povos do campo, ribeirinhos, entre outros. Isto nos atinge em cheio: educadores e educadoras, gestores, estudantes que emergimos nesta colonialidade e somos levados a pensar que não podemos ter pensamentos Outros, para além das epistemes eurocêntricas. Dessa maneira, a colonialidade do poder traz em seu bojo a colonialidade do saber. Ou seja, esta colonialidade do saber fundada pela cultura e o mundo acadêmico europeu perpassa todas as instituições do mundo acadêmico latino-americano, chega às escolas e sistemas educativos de todos os países. Sobre esta colonialidade do saber, temos que subverter, pois

a colonialidade do saber operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão da divisão racial do trabalho. Do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala da colonialidade do saber entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeu que nega o legado intelectual e histórico dos povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-o por sua vez a categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma outra raça. (OLIVEIRA, 2012, p. 54)

Para além, da colonialidade do poder, do saber, a colonialidade também impôs a colonialidade do ser, onde os povos subalternizados impregnaram de tal forma a episteme



européu que parece difícil radicalizar e romper com essas formas de conhecimento. Autores que trabalham essa categoria conceitual como Walter Mignolo e Nelson Maldonado-Torres dizem que estas relações entre poder e conhecimento os leva a colonialidade do ser.

Oliveira (2012, p. 59) exemplifica dizendo que em outros *termos a colonialidade do ser para esses autores se refere a experiência vivida da colonização e seus impactos na linguagem, que responde sobre a necessidade de se explicitar sobre os efeitos da colonialidade na experiência de vida e não somente na vida dos colonizados.*

Estas colonialidades (do poder, do ser e do saber) estudadas por esse grupo de pesquisadores latino-americanos impactou e impacta todos nós, pois fomos, somos e continuamos violentados por essas colonialidades em todos os espaços: educativos, midiáticos, redes sociais, livros, revistas, igreja, etc.

Na educação, sobretudo, que é o enfoque desse texto, e na educação das relações étnico-raciais, apesar de vislumbramos alguns avanços no trato com as diferenças, com as diversidades e com princípios epistemológicos diferentes do europeizado, ainda mesmo assim precisamos avançar muito. Nossos currículos, nossos planos de ensino, nossas aulas compartimentadas ainda privilegiam um tipo de aluno/a, um tipo de enquadramento curricular que embora tentamos fugir, muitas vezes nos sentimos pressionados por essa matriz colonial eurocêntrica autoritária. Quantos conhecimentos ainda não fazem parte dos programas das Universidades, nos cursos de formação, na mídia impressa e falada, nos livros didáticos sobre as epistemes dos indígenas, dos quilombolas, dos afro-brasileiros? Quantos conhecimentos ainda precisamos adquirir para nos descolonizarmos efetivamente dessa matriz europeia? Nossos currículos, nossos planejamentos e planos de ensino têm que passar por uma revisão geral que incorpore elementos outros, de outros povos, de outros saberes, de outros pensamentos.

Neste sentido, as leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, bem como as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras tem que obrigatoriamente ser incorporadas as nossas práticas pedagógicas, não como mais um documento curricular oficial a ser vinculados a nosso currículos, mas como um documento político que nos faz refletir sobre novos saberes, histórias e culturas do nosso povo, da nossa gente, das nossas Américas e das nossas Áfricas para além da europeia. Essas leis e diretrizes precisam ser urgentemente visibilizadas e não silenciadas.

Ainda que soframos os resquícios da colonialidade do poder, do saber e do ser, podemos introduzir muitas possibilidades dos estudos de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras,



bem como a educação para as relações étnico-raciais em sala de aula rompendo com paradigmas e modelos eurocentrados de conhecimento bem como as metodologias e práticas tradicionalmente aceitas nos meios educacionais. Temos que romper com práticas disciplinares, livros didáticos como texto central de nossas aulas, padronização das salas de aula e dos horários e “inventar” junto com /e para os estudantes aulas mais dinâmicas e criativas como: projetos interdisciplinares, envolvendo no ensino fundamental final os componentes curriculares de história, geografia, língua portuguesa, entre outras e no ensino médio, história, sociologia e filosofia, entre outras; debates em sala de aula sobre temas como racismo – na mídia falada e escrita; seminários de apresentação com alguns temas contemporâneos como racismo em campos de futebol, cotas nas universidades, racismo na televisão; produção de textos dissertativos sobre o tema para exposição no mural da escola; produção de vídeos com entrevistas com as pessoas da comunidade ou da escola para depoimentos sobre racismo na sua vida ou na vida de outros, confecção de *blogs* ou *facebook* para postar as produções dos estudantes entre outros.

Tais procedimentos didático-metodológicos poderão vir acompanhados de um rompimento com as epistemologias eurocentradas se adotarmos os referenciais teóricos da interculturalidade crítica, que “*opõe-se ao sistema político e econômico neoliberal e considera a educação intercultural como direito e meio para contribuir com a transformação da condição subalterna das minorias*”. (SILVA; FERREIRA; DA SILVA, 2013, p.258). Dessa forma, estes autores defendem que a proposta intercultural se vincula necessariamente a uma educação intercultural na qual,

o cerne da educação intercultural crítica parte do diálogo crítico entre grupos socioculturais, no qual as culturas se articulam, mas não se subordinam. Essa educação nasce na luta dos grupos considerados minorias que reivindicam novas formas de cidadania, de democracia e de valorização de suas epistemologias. A educação intercultural crítica não se restringe a incluir novos temas ao currículo ou mudar as formas de ensinar. Essa educação coloca em xeque as clássicas pedagogias escolares eurocentradas e abre um intenso diálogo com as pedagogias dos movimentos sociais. (2013, p.258)

Com isso, acreditamos dar um passo a mais no ensino de História e cultura africana e afro-brasileira vinculados à educação para as relações étnico-raciais numa proposta de educação que se encaminhe para a promoção de uma sociedade mais justa, menos desigual, solidificando assim os encaminhamentos propostos nos documentos oficiais.

As impossibilidades da implementação das diretrizes curriculares em sala de aula já foram demonstradas em várias pesquisas abordadas no início desta comunicação, porém, alguns passos estão sendo dados neste caminho e outros continuarão a ser percorridos independentes



dos obstáculos que venhamos a ter. Por isso, algumas pistas se oferecem ao leitor para fundamentar suas aulas e pensar metodologias e práticas para além do livro didático.

Referências

BENJAMIN, Walter. **A origem do drama barroco alemão**. São Paulo: brasiliense, 1984.

BORGES, Jorgeval Andrade. **A vez da África?** O ensino de história africana em escolas públicas da Bahia. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2014. 316 f.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira**. Brasília: DF, junho/2005.

BRASIL, **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, SECAD, 2006, 231 p.

BRASIL, **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2013. 104 p.

COSTA, Cândida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no ensino médio**. Cuiabá: editora da UFMT, 2011, 284 p.

DIAS, Karina de Araújo. **Formação continuada para a diversidade étnico-racial: desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em educação). Centro de Ciências de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011, 277 p.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Escola e conhecimento de História e Geografia: uma disciplina acadêmica e a educação das sensibilidades. **Antítese**. vol. 6, nº 12, jul/dez. 2013. pp. 126 – 147

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-racial. In: RAMOS, Marise Nogueira, ADÃO, Jorge Manoel e BARROS, Graciete Maria Nascimento (Coords.). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, 170 p.



GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise. **Indagações sobre o currículo – diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008. 48 p.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre La colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMES, Santiago e GROSGOQUEL, Ramon. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica, mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. 281 f.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. 320 p.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história da África e da cultura afro-brasileira**: formação, saberes e práticas educativas. Tese. (Doutorado em educação). Faculdade de educação – FAGED – Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2013, 327 p.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poésis**. Revista do Programa de Pós-graduação em Mestrado em Educação. Vol. 8, nº13, p. 172 – 178, jan/jun. 2014.

PEREIRA, Paula de Abreu. **A educação para as relações étnico-raciais**: experiência numa escola pública de Santa Catarina. Dissertação. (Mestrado em educação). Centro de ciências da educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011, 318 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GOMES, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica, mas allá del capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana – Instituto Pensar/Universidade Central – IESCO/Siglo del Hombres editores, 2007, p. 93 – 126.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em redes de trocas**: a temática africana e afro-brasileira em questão. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010. 334 f.



SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius, SILVA, Carolina Mostaro Neves da, FERNANDES, Alexandra Borges (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011, 216 p.

WALSH, Catherine. Introducion. (Re) pensamiento crítico y decolonialidad. In: WALSH, Catherine. (Org.) **Pensamiento crítico y matriz decolonial**: reflexiones latino-americana. Quito: ediciones Abya-Yala, 2005.

GRD 14. História e memórias de professores de História

Coordenadores:

João Paulo Gama Oliveira (UFSE)

Lisiane Sias Manke (UFPEL)

Magno Francisco de Jesus Santos (UFRN)



Zilda Diniz Fontes – educadora além de seu tempo

Alline Rodrigues Bento

PPGE/FE/UFG

alline.0@hotmail.com

Na busca de conhecer mais da história da educação em Morrinhos/GO, nos deparamos com uma educadora que se destacou no campo educacional: Zilda Diniz Fontes. Além de professora, foi teatróloga, escritora, compositora, romancista, poeta e autora de projetos culturais, contribuindo com relevância para a educação e cultura do município, já que sua atuação não se limitou ao ensino no ambiente escolar formal.

O presente trabalho objetiva apresentar a breve biografia de uma educadora que se destacou em tempo e seu contexto, como parte inicial de um projeto de pesquisa. A relevância da sua atuação se refere principalmente por ser em diversos contextos nas décadas de 1940 a 1980, fato que, possivelmente, colaborou para a educação de gerações de distintas formas.

Zilda Diniz Fontes nasceu em 25 de abril de 1920, seus pais foram Laudomila dos Reis e José Mendes Vieira. Ela se destaca na história da educação do município de Morrinhos entre as educadoras que atuaram nos períodos de 1940 e 1980. O desempenho de suas atividades tem relevância, pois além de educadora no ambiente formal da escola, foi também teatróloga, escritora, poetisa, compositora, romancista e autora de projetos culturais no município.

A respeito da formação educacional de Zilda, destaca-se que, apesar de não ter localizado registros, há indícios de que iniciou na sua cidade natal nas escolas de educação primária, provavelmente no único grupo escolar da época, criado em 1924, chamado Grupo Escolar Coronel Pedro Nunes. Sua formação seguinte foi o curso normal, uma das poucas opções de carreira feminina, no Colégio Santa Clara, na cidade de Goiânia - Go. Fundado em 1921 pelas irmãs franciscanas Maria Benedita Tafelmeier, Bonifácia Vordermayer, Ludmilla Schoropp e Willibalda Mayer, este Colégio foi, segundo Menezes (2009, p.188), o segundo do estado a ofertar os estudos em regime de internato para as meninas e “por este motivo e pela criação do curso normal, em 1926, congregou alunas das cidades e fazendas vizinhas, bem como de distantes rincões e de outros estados”, sendo o caso de Zilda Diniz Fontes, interiorana de Goiás.



Em 1935, Zilda terminou o curso normal e retornou para Morrinhos com quinze anos de idade. Seguiu seus estudos optando pela licenciatura curta em Português e Desenho na Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), também em Goiânia. Como afirma Rabelo e Ribeiro (2011), esta foi uma campanha do governo federal lançada em 1953 com o intuito de ofertar formação superior aos professores que atuavam no ensino secundário sem habilitação. Os cursos tinham duração média de um mês, e ao final, os professores eram submetidos a um exame de suficiência para a disciplina específica para a qual realizou o curso e, com a aprovação, recebia o registro com a autorização de lecionar.

Zilda iniciou o curso de Pedagogia e Supervisão Escolar, em 1974, com o incentivo de sua irmã, Nilza Diniz Silva, na Fundação Educacional de Ituiutaba - MG (hoje Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) e no ano de 1977 conclui o curso no processo denominado de Licenciatura Curta, que foi implantado durante o regime militar, permitindo a formação superior em três anos.

Ela iniciou sua atuação nas diversas instituições de ensino do município desde os anos de 1930, quando se formou no curso normal. Além do Grupo Escolar Coronel Pedro Nunes, onde fora aluna no início da sua formação educacional, Zilda também lecionou na Escola Normal Dr. Hermenegildo de Moraes as disciplinas de Português, Educação Física, História, Geografia, Francês e Metodologia para os cursos Normal e Complementar. Como afirma Silva (1995, p. 75), esta escola que fora criada em 1939 sob a responsabilidade das Madres Agostinianas, ofertava aulas para o ensino primário, complementar para o Curso Normal e mantinha ainda uma Escola Domestica na qual, além das atividades regulares nos cursos, as alunas aprendiam e trabalhavam nas aulas de atividades domésticas. Destaca-se ainda dessa instituição a finalidade religiosa, explícita pelas irmãs no Estatuto da escola enviado aos pais, com tom poético, no qual o objetivo e fim da mesma eram “(...) educar a mocidade e formar o coração da verdadeira jovem cristã, eis a nobre missão das Religiosas Agostinianas que, para conseguir tal fim, não poupam esforços (...)”.

No Ginásio Senador Hermenegildo de Moraes foi outra instituição que Zilda atuou, nesta como professora de Português. Inaugurada em 1937, Silva (1995) relata que esta instituição fora fundada pelo arcebispo D. Emanuel Gomes de Oliveira e iniciou seu funcionamento em 1938 sob a direção de Padre Osvaldo Casellato. O Ginásio ofertava o ensino primário, curso preparatório para o ingresso no “ginásial”, como era chamado o ensino secundário, que necessitava de exame de admissão e ainda havia a oferta de internato para o público masculino. Silva (1995) destaca que esta instituição significou importante marco para a difusão do ensino



secundário no interior de Goiás, já que essa modalidade de ensino estava mais presente nos grandes centros.

A biografada também fez parte do quadro de professores do Colégio Estadual Xavier de Almeida (CEXA) desde o início do seu funcionamento que se deu em 1958. Silva (1995) ressalta que inicialmente, recebeu o nome de Ginásio Estadual Xavier de Almeida e, em 1959, com a criação do 2º ciclo secundário, passou a ser denominado de Colégio Estadual Xavier de Almeida. Zilda lecionou inicialmente Desenho e, após a criação do curso Científico, passou a lecionar Português e Literatura. Segundo Silva (1995, p.137), Zilda, além de dinamismo e exigência nas suas aulas, motivava seus alunos nas produções textuais, sendo que “(...) vários de seus alunos, a exemplo do que ocorrera e ocorria no Ginásio Senador, fizeram redações excelentes, algumas publicadas nas revistas da Festa da Arte e outras premiadas em concursos”.

Zilda passou a dirigir o CEXA no ano de 1974 e se dedicou até sua morte, em 1984. Em parceria com Bruno José Vieira, Zilda compôs um hino para o Colégio, que passou a ser cantado em ocasiões importantes, executado pela Banda Marcial do Colégio. Assim dizia o hino:

“Estadual, alargas o horizonte/ da mocidade e sempre o farás./ Por isso eu digo/ Com Justo e nobre orgulho/ Constróis belo futuro/ Pra ‘Atenas de Goiás’/ Estadual! Estadual! Estadual!/ Estadual, recibes igualmente/ O rico e o pobre que buscam instrução/ Tuas palavras/ Serão sempre lembradas,/ Teu nome consagrado/ No altar do coração./ / Estadual! Estadual! Estadual! (SILVA, 1995, p. 138).

Zilda lecionou ainda a disciplina de Português no Centro de Formação de Professores, criado em 1962 com o nome de Centro de Professores Primários. Como afirma Silva (1995), a criação desse Centro foi uma experiência realizada pela Campanha de Erradicação de Analfabetismo, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o objetivo de melhorar a formação dos professores. Com a extinção da campanha em 1963, o Centro passou a funcionar a partir de convênio entre o Projeto MEC/UNICEF/UNESCO e o governo do estado.

No Colégio Estadual Sylvio de Mello (CESM), criado em 1974, Zilda também foi professora. Esta instituição ofertava cursos técnicos em Contabilidade, Científico e Magistério, cumprindo a reforma estabelecida pela Lei 5692/71, que instituiu a profissionalização do ensino secundário, com o objetivo de atender à demanda do mercado de trabalho com a formação de mão de obra qualificada e rápida. De acordo com Silva (1995), a criação do CESM significou um avanço para a organização educacional da cidade, principalmente para aqueles que almejavam se qualificar e adquirir um diploma, mas não tinham condições de ir para cidades centrais ou capitais onde era mais comum a oferta dos cursos técnicos.



Contribuições literárias

Suas contribuições literárias não se limitaram à instituição escolar, sua vasta produção literária se destaca devido à importância para a educação e a cultura do município no período. Segundo Silva (2011), foi influenciada pela professora irmã Aparecida, do Colégio Santo Clara, em Goiânia, que era exigente com as produções escritas e pelo professor José Cândido Ribeiro, em Morrinhos, um dos fundadores da Escola Normal de Morrinhos (1931-1939). Este professor, além de um vasto conhecimento em outras línguas (espanhol, francês, inglês, hebraico, latim, grego e um pouco de alemão), também lecionou a disciplina de Português, língua que dominava muito bem, na Escola Normal de Morrinhos, no Ginásio Senador Hermenegildo de Moraes e na Escola Normal Dr. Hermenegildo de Moraes.

A respeito da produção literária poética de Zilda, destaca-se o livro “A poética de Zilda Diniz Fontes”, escrito por sua irmã Nilza Diniz Silva para homenageá-la. Nesta obra, Silva (2011) analisa os poemas ligados à história da cidade de Morrinhos, faz destaque àqueles em que Zilda escreveu sobre as relações humanas e fez denúncias da violência existente na sociedade e ainda as poesias que Zilda expressou a sua individualidade e intimidade. Silva (2011, p.7), ressalta que era através da poesia que Zilda sentia-se segura para fazer as denúncias daquilo que a incomodava como “as injustiças, a violência, o descaso do poder público para com o menor, a mentira do adulto para com a criança apresentando-lhe um mundo falso.”. Silva (2011) caracteriza as suas poesias como mais ligadas ao Romantismo e ao Simbolismo, imbuídos de lirismo e os últimos, mais ligados ao Modernismo.

Em meados de 1967, Zilda escreveu duas novelas radiofônicas: “Apenas uma esperança” e “Silvia”, adaptação do romance Helena, de Machado de Assis. Ambas foram transmitidas pela rádio local.

“Morrinhos – de capela a cidade dos Pomares” foi seu único livro editado e publicado no ano de 1980. Zilda inicia o mesmo explicando que a sua produção se deveu a uma promessa feita ao Pe. Antônio Fernandes dos Santos. Segunda a autora, o referido padre já havia incumbido a ela e a outros a tarefa de escrever a história de Morrinhos e das famílias que a constituíram. Em resposta ao pedido, ela escreve:

“Prometi que tentaria e dou agora por encerrada a tarefa, embora não exatamente como foi pedido. Inúmeras falhas serão encontradas, bem o sei, algumas provenientes das fontes de pesquisa, outras minhas mesmo. Sinto-me, porém, em paz com a consciência porque, por mais modesta que seja a minha contribuição para conhecimento da terra onde nasci, será sempre uma contribuição. O caminho está aberto. Que outros o sigam.” (FONTES, 1980, p. 13)



Seu livro está dividido em sete capítulos. No primeiro, denominado “Histórico” a autora fez um apanhado histórico da construção do município de Morrinhos, destacando as famílias que foram personagens protagonistas nessa construção. Relatou ainda as leis e decretos que tornaram Morrinhos um município e descreveu a posição geográfica da cidade. No segundo capítulo, “Vultos morrinhenses”, Fontes (1980) fez um levantamento biográfico de nomes que fizeram parte da história morrinhense e afirma que o fez com a intenção de homenageá-los e torná-los públicos. No terceiro, “Teatro”, fez um apanhado do teatro em Morrinhos, destacando que os registros das apresentações possuem caráter histórico, retratando a época e as pessoas. Em “Letras”, quarto capítulo, a autora relata a importância da história e da produção de alguns escritores. No quinto “Música” e no sexto “Artes plásticas”, a autora faz referência aos personagens que se destacaram na constituição cultural de Morrinhos, ressaltando nomes da música e das artes plásticas. E, concluindo seu livro em “Festa de Arte”, Fontes (1980) relata como surgiu a Festa de Arte na cidade de Morrinhos. Afirma que a mesma iniciou da necessidade de mostrar à população morrinhense as produções artísticas, que até então eram apreciadas somente pelos próprios artistas ou para um grupo reduzido de amigos.

Contribuição na dramaturgia

Além de toda a produção literária, destaca-se com relevância a atuação de Zilda no teatro. Influenciada pelo pai, José Mendes Vieira, Zilda iniciou suas representações em meados de 1960, depois passou a representar e dirigir e, mais tarde escrever e dirigir as suas peças teatrais em escolas, eventos culturais do município e em eventos artísticos das cidades da região. Segundo relatos de Nilza Diniz Silva, seu pai, que exercia a profissão de agrimensor, chegou ao município de Morrinhos por volta de 1916. Apaixonado por teatro, fez com que a infância e juventude de Zilda estivessem rodeadas dessa atividade, com certeza favorecendo também o seu gosto pela dramaturgia. Seu pai chegou a fundar, em 1920, a Sociedade Dramática de Morrinhos, mas esta não se manteve por muito tempo, por falta de adeptos.

Zilda escreveu nove peças teatrais e dirigiu oito delas, entre o fim da década de 1960 e início dos anos de 1980. Em “Por quê?”, escrita em 1968, é retratado o tema de prostituição e suicídio no ambiente familiar, enfatizando o preconceito social para com as mulheres. Na peça “Tudo na vida tem seu preço”, de 1969, Zilda faz uma homenagem a irmã, Nilza Diniz Fontes. Aborda o tema dramático na vida da irmã que foi a adoção de uma criança, que na juventude, não se relacionou bem com a família que o adotara, também destacando o sofrimento da mulher enquanto mãe. “Quem será o próximo” foi a terceira peça escrita em 1970 que tem como enredo



as questões morais de família, enfatizando o sofrimento das mulheres enganadas pelos homens. Em 1973, Zilda escreve a peça “Ela” que versa sobre os sofrimentos das famílias em períodos de guerra, retratando a situação social do país na época. “Cheretildo Tildo”, escrita em 1978, foi uma narrativa para público infantil, abordando a importância do cuidado do homem com a natureza. “Socorro, macaco palhação”, de 1979, também peça infantil, tem como protagonistas crianças que vivem a fantasia de bruxas, caverna, feitiços e animais, enfatizando a importância da proteção da fauna. Na peça “A Comandante”, escrita em 1981, Zilda faz a adaptação de uma “personagem” real da cidade, que vivia passeando pelas ruas, vestida com uma “farda”, vigiando as pessoas e a cidade de maneira geral, retratando também a situação vigilância e repressão social da época. “Os invasores” de 1982, tem como enredo a referência à problemas sociais, como a pobreza enfrentada pelas pessoas que não tem onde morar e, por isso, se tornam “invasores” de barracos, enfatizando as desigualdades e dificuldades sociais vividas pelas pessoas que saíram da zona rural e foram para a “cidade grande” na esperança de uma vida melhor. E, por fim, a única que não foi apresentada, “Com estas mãos”, escrita também no início dos anos de 1980, trata de temas sociais como injustiça e preconceito com pessoas que foram presas e enfrentavam dificuldades para retomarem suas vidas fora da prisão.

Observa-se que as peças teatrais foram escritas por Zilda entre as décadas de 1960 e 1980, durante o período do golpe militar, instaurado a partir de 1964. Diante disso, torna-se pertinente considerar a conjuntura histórica do período no Brasil e em Goiás, especificamente no município de Morrinhos, principalmente ao que se refere à concepção educacional que estava em vigor.

Contexto Histórico

O ano de 1964 marca o início do golpe militar e civil no Brasil, que se estendeu até 1985, durante mais de duas décadas. Segundo Fausto (2014, p. 259), o movimento fora lançado, supostamente para defender o Brasil “(...) da corrupção e do comunismo e para restaurar a democracia”. A partir da instauração do militarismo, Fausto (2014) salienta que os Atos Institucionais (AIs) passaram a alterar as instituições do país, tendo como finalidade em algumas de suas ações, fortalecer o Poder Executivo e diminuir a atuação do Congresso. Dessa forma, o regime militar apresentou, como uma de suas características, a infração dos princípios fundamentais da democracia, contrariando assim o que inicialmente havia proposto.

Além disso, Saviani (2011, p. 367) ressalta que o “o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança”, o que não



vinha de encontro com o sistema de ensino que apresentava baixa produtividade, com altos índices de repetência e evasão e por isso, representava um obstáculo para a economia que precisava ser removido. Diante do modelo econômico “associado-dependente” adotado principalmente pela presença de empresas internacionais no Brasil, tornou-se necessário que houvesse o aumento de preparação de mão de obra qualificada para essas empresas, juntamente com a melhora dos índices de eficiência do sistema de ensino.

Dessa forma, no que se refere à concepção pedagógica durante o governo militar, Saviani (2011, p. 369) afirma que se configurou um novo sentido pedagógico na área da educação, conseqüência essa das novas ideias difundidas no campo econômico, referente à racionalização do trabalho, numa perspectiva taylorista e fordista, e também o controle comportamental, sob o prisma behaviorista. Assim, “no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão ‘pedagogia tecnicista’”.

Nesta proposta pedagógica, como ressalta Saviani(2011),houve a racionalização dos processos educativos, objetivando-se diminuir as intervenções subjetivas que pudessem colocar em risco a eficiência a organização pedagógica, uma transposição do sistema fabril para as instituições escolares. Para tanto, o professor e o aluno passaram a serem meros executores desse processo, que fora planejado, concebido, coordenado e controlado por especialistas que, aparentemente, possuíam neutralidade, imparcialidade e objetividade.

Diante do aumento da burocratização na organização escolar, com orientações minuciosas dos procedimentos educacionais para se ter controle das atividades desempenhadas, houveuma intensafragmentação do processo pedagógico. Isto posto, Saviani (2011, p. 383) afirma que “o magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos”, pendendo-se de vista as especificidades do processo educacional.

Considerando essa concepção pedagógica tecnicista do governo militar, Germano (2000) destaca que a reforma educacional proposta pelo Regime Militar previa a ampliação da escolarização de 1º grau, obrigatória de 4 para 8 anos; estabelecia as relações entre educação e trabalho, ainda que de forma problemática, como questão central no ensino de 2º grau e determinava a universidade como forma prioritária para a organização do ensino superior, o que significava avanços em relação ao que existia. Para tanto, Germano (2000) afirma que seria necessário um investimento financeiro significativo na educação, mas na verdade, o que ocorrera foi o contrário: entre o período 1964-1985 os gastos da União com a educação pública



diminuíram. Além disso, com a instauração do Estado Militar, estabeleceram-se condições para a expansão do ensino privado, que passou a ser visto como negócio lucrativo.

Germano (2000, p. 196) salienta que “(...) os governos militares tentaram não somente se desincumbir de financiar a educação pública e gratuita, mas também cuidaram de estabelecer condições legais que permitissem a transferência de recursos públicos para a rede particular”. Com efeito, Germano (2000) ressalta que o plano de privatização do ensino colaborou inelutavelmente para depreciação da escola pública de 1º e 2º grau e, com isso, favoreceu para a ampliação das desigualdades sociais.

Em relação à manutenção das classes dominantes, por meio da educação, Félix (1986 apud ANDRADE,2012) ressalta que com a Lei 5.692/71, priorizou-se o ensino técnico profissionalizante, buscando qualificar trabalhadores para atender às demandas do mercado de trabalho no comércio e na indústria. Nesse sentido, Andrade (2012) evidencia que indiretamente, a Lei 5.692/71 contribuiu para a continuidade das desigualdades sociais, pois os menos favorecidos tinham como oportunidade para busca de melhores condições de vida apenas o ensino técnico.

Nesse sentido, na cidade de Morrinhos, houve o mesmo incentivo à educação tecnicista durante o período militar. Andrade (2012, p.14) afirma que em 1974 “(...) em plena a ditadura militar, o Colégio Estadual Sylvio de Mello foi inaugurado para receber os cursos técnicos ou Ensino de 2º grau (...)”. Os cursos oferecidos, foram inicialmente, Técnico em Agronomia e Pecuária, com duração de 3 anos. Posteriormente, passou a oferecer os cursos Técnicos em Contabilidade e Magistério, também com duração de 3 anos, sendo dois cursos de Magistério: um destinado à formação de professores de 1ª a 4ª série e outro voltado à formação de professores de 5ª e 6ª série (também chamados de estudos adicionais).

Vale salientar que no município, desde 1962, já havia a oferta de cursos de formação técnica. Neste ano foi criado o Centro de Formação de Professores de Morrinhos e, como ressalta Silva (1995), a criação desse centro se tratou de uma campanha realizada pelo MEC para a erradicação do analfabetismo, com o intuito de melhor qualificar os professores que ainda eram leigos. Andrade (2012) frisa ainda que o Colégio Estadual Xavier de Almeida, em 1963, também passou a ofertar cursos de formação voltados para a área técnica, sendo eles Técnico em Contabilidade e Auxiliar de Escritório.

Apesar dessa oferta de cursos já ser feita em Morrinhos, mesmo antes da instauração do Estado Militar, Silva (1995, p. 130) afirma que “a Lei de Ensino 5692/71 trouxe modificações



ao currículo da escola que passou a adotar o mesmo regime das outras escolas estaduais, com regimento imposto pela Secretaria de Educação”.Corroborando com esta constatação em Morrinhos, Saviani (2011) ressalta que, de fato, na pedagogia tecnicista, imposta pelo regime militar, havia a formulação prévia de planejamentos que padronizavam o sistema de ensino, havendo assim o ajuste das práticas pedagógicas e das diferentes disciplinas.A esse respeito, Covre (1990, apud ANDRADE, 2012) também destaca que o ensino tecnocrata não prepara sujeitos ativos, questionadores, o que seria a função social da escola. Pelo contrário, oferece formação passiva e alienada à sociedade.

Com esse cenário imposto à educação escolar, com uma formação tecnicista voltada somente para a preparação de mão de obra qualificada para atender o mercado de trabalho, as peças teatrais de Zilda Diniz Fontes podem ter significado uma possibilidade de colaboração, mesmo que de forma indireta, para a formação humana, integral dos indivíduos que tiveram acesso aos ensaios e apresentações.

Salienta-se que Zilda Diniz Fontes fora uma mulher que se destacou no município diante da diversidade das suas atuações, dentro e fora da escola. Portanto, fora uma mulher além de seu tempo que contribui com a história da educação e cultura do município de Morrinhos-GO.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Fabiana Aparecida de. **A criação do curso normal até a promulgação da Lei 5.692/71 com foco em Morrinhos.** In: *História Educação e Sociedade: demandas e tendências* ISSN:2236-6431, 2012, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Anais da II Semana da Licenciatura em História do IFG. Disponível em <http://sam.ifg.edu.br/ifgoias/goiania/2semanahistoria/images/pdfanaishist/fabiana_aparecida_de_andrade-a_criacao_do_curso_normal_ate_a_promulgacao.pdf> Acesso em 28 de maio de 2018.
- FAUSTO, Boris. **O regime militar e a transição para a democracia (1964-1984).** In: FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil.* São Paulo: Edusp, 2014. p.257-310.
- FONTES, Zilda Diniz. **Morrinhos: de capela a cidade dos pomares.** Goiânia: Oriente, 1980.
- GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 2000.



MENEZES, Irmã Áurea Cordeiro de. **O Colégio Santa Clara, um pioneiro em Goiás.** *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás*, Goiânia, n.20, p. 187-193, 2009. Disponível em < <http://www.ihgg.org/arquivosupload/1/file/revista%20do%20ihgg%20n%2020.pdf>> Acesso em 04 de ago. de 2017.

RABELO, Rafaela Silva & RIBEIRO, José Pedro Machado. **Permanências e mutações no ensino de matemática no Lyceu de Goiânia na década de 1960.** *Anais do XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática*, XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011, p. 1-10. Disponível em < <http://www.lematec.net.br/CDS/XIIICIAEM/artigos/2021.pdf>> Acesso em 04 de ago. de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Nilza Diniz. **Escola – Célula importante da Educação.** Goiânia: Kelps, 1995.

_____. **A poética de Zilda Diniz Fontes.** Goiânia: Editora Kelps, 2011.



João Baptista de Mello e Souza: memórias de um professor de História do Colégio Pedro II

Sônia Maria da Silva Gabriel¹

João Baptista de Mello e Souza nasceu, em 1888, no Vale do Paraíba Paulista durante o declínio da produção cafeeira e passou sua infância nessa região que como o restante do Brasil vivenciava a abolição da escravatura (1888) e a instalação da República (1889). Ex-aluno do Colégio Pedro II durante a década de 1910, ingressou na renomada instituição, em 1926, como catedrático de História. Sua atuação profissional como professor e como funcionário público, a exemplo da organização das comemorações para o Centenário da Independência e na comissão para a Conferência Interestadual de Ensino Primário, ambas na década de 1920, ocorreram no contexto de debates sobre educação e projetos políticos-pedagógicos de reforma moral e intelectual durante a Primeira República (1889-1930).

No início do século XX, os excluídos da ordem republicana aparecem como presença incômoda de analfabetos que impedem o progresso da nação e a escola é reafirmada como arma para superação dos entraves (CARVALHO, 1989). No contexto de entusiasmo pela educação e de um ambicioso projeto político-pedagógico de reforma moral e intelectual está o sujeito histórico João Baptista de Mello e Souza, nascido em Queluz, interior de São Paulo, em 28 de maio de 1888. Filho de um casal de professores, sua instrução primária ficou a cargo da sua mãe que lecionava e dirigia uma escola em seu próprio lar. O cotidiano dessa educação familiar se evidencia em suas obras e textos de divulgação dos colégios que a família fundou no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX, revelando o quanto suas memórias em relação à educação, tanto como aluno quanto professor, marcaram a trajetória do também escritor e jornalista.

Em Queluz, a casa dos Mello e Souza e a escola se confundiam no espaço doméstico. A rotina era permeada pelos estudos, organização das aulas e pelos rumores das alunas da professora Dona Carolina. A sala de aula era a sala de visitas com janelas amplas e porta aberta para a rua. João Baptista e os irmãos estudavam em casa “pois vivendo numa escola, ali

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).



tínhamos livros, quadros murais, mapas, tudo o que nos era mister, inclusive a professora” (MELLO E SOUZA, 1949, p. 22). As crianças da família Mello e Souza eram conhecidas na pequena cidade como os filhos da professora, auxiliavam a mãe na tarefa de lecionar para as meninas das famílias queluzenses e era motivo de orgulho, mas também de preocupação essa condição filial; o comportamento dos filhos de Dona Carolina deveria ser adequado para não suscitar questionamentos sobre a educação que a mãe professora lhes proporcionava.

A casa materna é uma presença constante nas autobiografias. Nem sempre é a primeira casa que se conheceu, mas é aquela em que vivemos os momentos mais importantes da infância. Ela é o centro geométrico do mundo, a cidade cresce a partir dela, em todas as direções (BOSI, 1998, p.435).

A direção profissional tomada pela maioria das crianças, quando adultos, foi o exercício do magistério, fato previsto pelo inspetor estadual de ensino Arnaldo Barreto, numa das visitas periódicas à casa e escola de Dona Carolina, ao se despedir, lhe fala que “sua casa é um celeiro de futuros artistas e professores... todos os seus filhos, pelo que vejo, têm aptidões pedagógicas...” (MELLO E SOUZA, 1949, p.70). Previsão que a memória de João Baptista preservou e ele registrou no livro *Meninos de Queluz* (1949). Esta obra memorialista, em particular, e demais livros do autor, inclusive *Majupira - Romance Brasileiro da Atualidade* (1938), uma ficção, evidenciam a força das memórias familiares com foco na educação considerando que as memórias do indivíduo dependem de seus relacionamentos familiares, profissionais, sociais envolvendo os grupos dos quais faz parte (BOSI, 1998, p.54).

João Baptista manifesta em sua vida profissional, por meio de, além de suas obras, atuações em cargos públicos do governo, no então Distrito Federal, em escolas, nas instituições das quais fez parte e nas relações familiares o apreço ao *status* de mestre. Apreço este que ele registra nos folhetos que imprimiu sobre o Colégio São Paulo, a viagem que realizou aos Estados Unidos da América, na década de 1950 e o livreto que foi impresso em comemoração ao aniversário de 80 anos do Catedrático do Colégio Pedro II, além das crônicas e artigos que publicou em jornais como O Imparcial, Correio Paulistano, Correio Popular (Campinas-SP) e Jornal do Brasil, durante a primeira metade do século XX, materiais que conservou, em parte, num álbum.

O início da carreira como professor se deu no Colégio São Paulo, fundado por sua mãe no bairro de Copacabana, em 1914, quando a família, devido dificuldades financeiras mudou-se da cidade de Queluz para o Rio de Janeiro. Em 1917, João Baptista foi nomeado, por concurso, professor de História Geral e do Brasil da antiga Escola Normal do então Distrito Federal. Fez parte da Sociedade de Geografia e da Academia Carioca de Letras. Formado



também em Ciências Jurídicas, em 1910, obteve posto de oficial do Ministério da Justiça e abandonou o cargo quando foi aprovado para Cátedra de História Universal do Colégio Pedro II, em 1926 (MELLO E SOUZA, 1955), revelando sua ambição intelectual e de demais membros da família Mello e Souza, a exemplo do matemático e escritor Malba Tahan e de José Carlos de Mello e Souza, seus irmãos mais novos. Ex-aluno do mesmo colégio, formou-se bacharel em Ciências e Letras, em 1905, e as memórias desse período em que foi interno da instituição foram publicadas no livro *Estudantes do meu tempo – crônicas do antigo Colégio Pedro II* (1943).

Como funcionário público ele atuou na organização das comemorações do Centenário da Independência e na pesquisa e relatório sobre a Difusão do Ensino Primário no Brasil, na década de 1920, ocupando a função de secretário da comissão organizadora. Foi Chefe de Gabinete dos Ministros Afonso Penna Júnior e Augusto Vianna do Castelo, no decorrer dos governos dos presidentes Epitácio Pessoa (1919-1922), Arthur Bernardes (1922-1926) e Washington Luís (1926-1930); representou o Brasil em Congressos Internacionais de Esperanto, mas seu ideal não era entrar para a política, conforme consideração da sua filha Carolina Frick em suas memórias publicadas no livro *In Illo Tempore: Memórias de Carolina*, em 2013, numa curiosa semelhança ao título do álbum pessoal de lembranças do seu pai: *In Illo Tempore*. Apesar do registro de Carolina Frick sobre as intenções não políticas do seu pai, o fato é que até 1926, quando ingressa no Colégio Pedro II, período em que esta pesquisa estabelece seu recorte, a aproximação de João Baptista com a política é intensa, o que se comprova a partir dos lugares que ocupou na atuação enquanto funcionário público, no Rio de Janeiro, e anteriormente, ainda morador da cidade vale-paraibana quando relata as relações de convivência de João de Deus, com os políticos da região, e, as visitas que fazia aos mesmos indicadas por seu pai.

Uma das questões que orientam esta pesquisa é encontrar os lugares pelos quais João Baptista de Mello e Souza esteve enquanto construía sua identidade de professor. Um professor influente e que, de acordo com as informações guardadas por ele e registradas por aqueles que foram seus alunos, colegas e familiares, circulava entre pessoas que formavam opinião e tomavam decisões acerca da educação no país. Um desses lugares diz respeito à Assembleia da Conferência Interestadual do Ensino Primário. As conferências nacionais oportunizaram a aproximação de educadores dos estados brasileiros em diferentes centros culturais do país (CARVALHO, 1989). João Baptista e Orestes Guimarães produziram o relatório sobre a difusão sobre o ensino primário (GUIMARÃES; MELLO E SOUZA, 1922), e, com Valle



Freitas escreveu o relatório sobre as escolas rurais e urbanas (MELLO E SOUZA; VALLE, 1922) solicitados por Alfredo Pinto, titular do ministério, para ser apresentado durante a conferência. Das seis teses preparadas pela comissão, duas tiveram a participação de João Baptista de Mello e Souza que também foi o organizador dos Anais da Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada no Rio de Janeiro de 12 a 16 de outubro de 1922 e publicado pela editora O Norte.

O relatório apresentou um Brasil que, naquele momento, dispunha de 90% de crianças sem acesso à escola primária. Os textos que João Baptista escreveu a partir dos dados do relatório consideraram as precárias condições físicas das escolas e “não deixa a menor dúvida quanto ao que se possa aguardar de tão precário aparelhamento pedagógico (sic)”². O professor analisou as escolas rurais e urbanas, estágio e programas de ensino, refletindo a necessidade de transformação do ensino e do professorado; citou como exemplos de países com instalações dignas de escolas rurais os Estados Unidos e alguns países sul-americanos; avaliou o tempo de duração dos cursos escolares criticando os muito curtos e os muito longos; sugeriu, a partir de modelo estrangeiro, ampliar a duração dos trabalhos diários dos alunos para evitar que, fora do ambiente escolar, ficassem sujeitos a influências prejudiciais à educação que estariam recebendo na escola. A preocupação com a formação do caráter se evidencia na tese *O Ensino da História na Formação do Caráter* (MELLO E SOUZA, 1926) que o professor escreveu para ingresso como catedrático do Colégio Pedro II, mas é também onipresente em suas obras literárias onde se apresenta um desfile de personagens que têm reforçadas as características que o professor escritor considerava relevantes para que o indivíduo fosse útil à sociedade.

A comissão preparatória da Conferência Interestadual do Ensino Primário (1920-1921) discutiu as considerações apresentadas por João Baptista, dentre elas, a divisão das escolas em duas categorias: escolas urbanas e escolas rurais; a criação ou subvenção das escolas deveria ser responsabilidade do Governo Federal nos Estados; em ambas o ensino deveria se revestir de feição moderna como esboço da cultura integral do espírito; no período final dos cursos o ensino teria cunho acentuadamente profissional de acordo com a conveniência da população escolar; dever-se-ia simplificar os programas de ensino, evitando sobrecarga intelectual que poderia ser inútil para as crianças, conservar apenas que fosse aproveitável para as necessidades

² Artigo publicado em jornal. Não consta a denominação do jornal nem o autor do texto, em investigação, apenas uma anotação manuscrita localizando o tempo “1920-1921”. Os dados são a partir dos “Annaes da Conferência Interestadual do Ensino Primário”, organizados sob a direção de João Baptista de Mello e Souza, secretário da conferência. Os recortes sem a conservação da indicação do jornal e a data, infelizmente, é recorrente no álbum e documentos avulsos.



da vida; a elaboração do programa e o estágio nas escolas urbanas e rurais seria fixado pelo Conselho Nacional tendo em vista a formação do caráter nacional e evitando a influência do espírito regionalista.

A década de 1920 foi movimentada em relação aos diversos debates sobre a ampliação do acesso ao ensino, a criação de ligas e associações; a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, as inúmeras Conferências Nacionais de Educação evidenciam essa preocupação (BITTENCOURT, 1990). Período pós Primeira Guerra Mundial (1914-1918), no cenário do Tenentismo, a exemplo das Revolta dos 18 do Forte de Copacabana³ (1922), Comuna de Manaus (1924), Revolução Paulista (1924), Coluna Prestes (1925-1927), no contexto da República do Café com Leite, a legitimação da República e do voto direto vinculava-se à educação do povo, por sua alfabetização, inicialmente. Mas as disciplinas também seriam instrumentos importantes para a formação de um cidadão que fosse útil para o progresso da nação.

Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações (CARVALHO, 1989, p.10).

A disciplina de História, na concepção pedagógica do professor João Baptista de Mello e Souza cumpriria a missão de formação do caráter. Em 1926, ele submeteu duas teses para concorrer à cátedra de História do Colégio Pedro II. A encadernação intitulada *Theses apresentadas a Congregação do Collegio Pedro II*, apresenta: I. A Ideia da Independência na América; II. O Ensino da História na Formação do Caráter, esta pesquisa detém-se na segunda tese em que o então candidato discorreu sobre o tema em seis capítulos dispostos em: Conceito moderno de História; Metodologia e finalidade do ensino da História; A educação moral e cívica nas aulas de História; Os homens celebres; As belas ações; e O ensino de História e as obras de ficção.

Na segunda tese, o professor argumentou sobre a relevância do ensino de História e a necessidade de estar relacionado com a formação do caráter. No relatório publicado nos anais sobre a Difusão do Ensino Primário no Brasil, em 1922, há a sugestão ao Conselho Nacional para elaborar os programas, tendo em vista a formação do caráter nacional e evitando a influência do espírito regionalista; a História e demais disciplinas escolares são alvos de projetos educacionais que visam uniformizar a cultura escolar (BITTENCOURT, 1990). O

³ Fato histórico enraizado na memória familiar dos Mello e Souza por ter supostamente envolvido o irmão Rubens de Mello e Souza, aviador falecido em acidente aéreo em 1924.



professor iniciou sua tese explicando as mudanças sobre o conceito História recorrendo aos: Mézeray, Mougeolle, Voitaire, Vauban, La Fontaine, Michelet. Desses autores às passagens bíblicas com as do rei Saul e José, governador do Egito, aos personagens Napoleão, Frederico Barbarossa, Carlos VI e Bejazet, ele usava do estilo que o acompanharia por sua vida no Magistério e na escrita, enredar seus leitores e ouvintes por passagens históricas e literárias de modo a seduzi-los à atenção. Técnica que ele sugeriu na tese como forma de prender a atenção dos alunos.

O uso de referência aos bons exemplos é recorrente em seu texto, a disciplina História tinha, em sua concepção, por fundamento a verdade e seria essencial para a formação pois, “sob qualquer forma, a história não pode e não deve prescindir de seu valor moral” (sic) (MELLO E SOUZA, 1926, p.126). Explicou, ainda, que para o ensino de História, no contexto da época, duas orientações seriam distintas, mas não antagônicas: primeira: destinava-se para estudantes que não pretendiam cursar a universidade. Se limitava a fortalecer a tendência nacionalista do ensino; e, segunda: destinava-se para estudantes que pretendiam cursar a universidade. Sugeriu que no Colégio Pedro II, as duas correntes deveriam ser simultâneas, pois naquele momento não havia programas especiais para a primeira nem para a segunda orientação. Retomou, no texto, a importância da disciplina História no sentido de que

Sem prejuízo da feição científica moderna de que se deve revestir, há de contribuir para a formação moral e cívica da juventude. E’ principio universalmente consagrado que não basta ilustrar o espírito: é mister – e de preferencia – *formar o carater.* (sic) (MELLO E SOUZA, 1926, p. 131).

Concluiu que aos professores de História do ensino secundário caberia maior parte da, pelo autor considerada, nobre responsabilidade. Elencou duas outras razões, além da que afirma que a disciplina de História é a que melhor apresenta oportunidades para que o professor desperte admiração pelos exemplos que dignifiquem o homem. Na primeira, considerou as precárias condições do ensino primário elementar sobre o qual detinha conhecimento a partir da participação na comissão organizadora da Conferência Interestadual de Ensino Primário. Na segunda, elogiou a criação da cadeira de Instrução Moral e Cívica alegando que o legislador reconheceu a deficiência da função do ensino secundário, utilizando o conceito lacuna. Mas, criticou que a cadeira fosse apenas para primeira série ginásial e o aluno não estaria ainda em idade que pudesse assimilar o proposto, sendo assim, seria tarefa do professor de História, nas séries seguintes, prosseguir pois, “não há negar que na feitura do cidadão em uma sociedade verdadeiramente democratica, ao professor de história cabe uma função da mais alta relevancia” (sic) (MELLO E SOUZA, 1926, p. 133).



João Baptista concorreu com Jonathas Serrano e ambos foram aprovados para a cátedra; o primeiro para atuar no Internato e o segundo no Externato do Colégio Pedro II. A ambição intelectual de João Baptista de Mello e Souza em lecionar na tradicional instituição se explica também na relevância que o catedrático tinha, pois selecionavam os conteúdos dos programas, publicavam livros didáticos e evidenciavam suas metodologias de ensino (SANTOS, 2011). As relações do catedrático João Baptista revelam-se nos diversos textos e crônicas publicados e preservados em seu álbum e nas relações familiares, a exemplo das com o irmão Malba Tahan, José Carlos de Mello e Souza e com as irmãs Laura e Julieta que deram seguimento ao antigo colégio da família, fundado pela matriarca, com a nova denominação Externato Mello e Souza. A família de professores permaneceu atuando no, e em torno do, magistério por mais de meio século.

Considerando as relações familiares, políticas, educacionais e literárias que se estabelecem nas memórias do professor João Baptista busca-se elementos no campo da História Cultural para analisá-las a partir do espólio composto por livros, fotografias, documentos pessoais, cartas escritas por e endereçadas ao autor, certificados de estudos, lembranças de atos religiosos, poemas líricos e sarcásticos; constam, ainda, depoimentos de ex-alunos, familiares e colegas de profissão, recortes de jornais, impresso de divulgação de viagem ao Estados Unidos da América, e, as teses de ingresso no Colégio Pedro II.

A aproximação analítica das fontes, em particular da citada tese e as contribuições do seu autor lecionando no Colégio Pedro II estimulam a reflexão sobre o ensino de História do início do século XX, pois, reiterando, em relação aos catedráticos, eles eram referência na visão historiográfica e modelos de práticas que eram adotadas na educação no Brasil; além da preocupação com a didática no ensino da disciplina, os catedráticos demonstravam atenção para com a formação integral do aluno considerando os aspectos morais, afetivos e sociais (SANTOS, 2011), prática que parece alinhar-se com o já citado projeto político-pedagógico de reforma moral e intelectual da década de 1920.

As fontes, oferecem, ainda, pistas sobre a atuação desta família de professores presentes em lugares estratégicos da educação, cultura e política dos anos finais do Império, no interior paulista, à década de 1960, no Rio de Janeiro. Portanto, esta pesquisa, apoia-se em fontes escritas, iconográficas e memorialísticas, considerando o pensamento e as práticas pedagógicas do professor Mello e Souza no contexto dos debates e projetos educacionais anteriores ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.



Referências:

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho. O Ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)**. SP: Loyola, 1990.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FRICK, Carolina Mello e Souza. **In Illo Tempore: Memórias de Carolina**. Rio de Janeiro: Edição da autora, 2013.

GUIMARÃES, Orestes; MELLO E SOUZA, J. B. **Difusão do ensino primário no Brasil**. In: Anais... da Conferencia Interestadoal de Ensino Primario, realizada no Rio de Janeiro de 12 a 16 de outubro 1922. Rio de Janeiro: O Norte, 1922. p. 426-439.

MELLO E SOUZA, J. B.; VALLE, Freitas. **Escolas ruraes e urbanas – estagio e programa de ensino escolas ruraes e urbanas**. In: Anais da Conferencia Interestadoal de Ensino Primario, realizada no Rio de Janeiro de 12 a 16 de outubro 1922. Rio de Janeiro: O Norte, 1922. p. 124-139.

MELLO E SOUZA, J. B. **Os Meninos de Queluz**. Rio de Janeiro – RJ: Editora Aurora, 1949.

_____ **À Sombra do Bambual: Comédia de Costumes Norte-Americanos**. Coleção Dionysos do Serviço Nacional do Teatro. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1955.

_____ **Theses apresentadas á Congregação do Collegio Pedro II**. Rio de Janeiro - RJ. A Encadernadora, 1926.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar história no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.

GRD 15. Aprendizagem, metodologia do ensino e avaliação em temas controversos da História

Coordenadores:

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (UFPR)

Marcelo Fronza (UFMT)

Andressa Oliveira Garcia Pinheiro de Oliveira (Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesserolli – Curitiba)



“UM TIRANO ESTÁ DE VOLTA!”: O CINEMA E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE TEMAS CONTROVERSOS

Aline Maciel¹

Daniela Boaventura Daubian²

Oswaldo Rodrigues Junior³

Introdução

Este artigo apresenta resultados de experiência no projeto “Cinema na aula de História”, realizado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, no subprojeto História da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Cuiabá. A experiência foi realizada no 3º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Cuiabá-MT.

O objetivo do trabalho foi investigar as ideias históricas dos alunos acerca do nazismo e de Adolf Hitler. Para isso, os objetivos específicos foram: a) investigar a relação das(os) discentes com o cinema; b) construir uma proposta de intervenção, na perspectiva da investigação em Educação Histórica, a partir dos debates da “burdening history” e dos “temas controversos”; c) propor o uso do cinema como fonte histórica na aula de História.

Metodologicamente o trabalho foi sustentado na perspectiva de investigação em Educação Histórica. Dentre os enfoques desse tipo de pesquisa propostos por Barca (2007), optamos pela investigação das ideias substantivas que englobam noções gerais ou particulares acerca de conteúdos históricos.

Tendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID como um espaço de formação e “iniciação à investigação segundo um conceito de professor-investigador, propondo-se a exploração de ideias substantivas dos alunos nas aulas de História” (BARCA, 2007, p. 34), a construção da proposta de investigação seguiu os seguintes procedimentos: a) levantamento de ideias prévias dos alunos; b) análise das ideias prévias apresentadas pelos alunos; c) organização das aulas de tipo ‘aula-oficina’; d) proposta de aplicação aos alunos de

¹ Graduanda em História pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Cuiabá. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFMT.

² Graduanda em História pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Cuiabá. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFMT.

³ Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso - PPGHIS/UFMT; Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Mato Grosso - ProfHistória/UFMT. Coordenador do subprojeto História/UFMT/Cuiabá do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.



um exercício de metacognição; e) análise das ideias construídas, com a intenção de observar a progressão das ideias históricas dos alunos.

A escolha do conteúdo histórico e da fonte histórica da investigação

Optamos pelo trabalho com o conteúdo histórico nazismo considerando os debates da “história difícil” ou “burdening history”. Sobre isso, Bodo von Borries (2011) observa que aprender sobre experiências pesadas de danos, injúrias, vergonhas/culpas é mais difícil do que tratar de temas relacionados a vitórias, glórias e satisfação. Ainda, que a aprendizagem inclui o processo de conflito e mudança. Dessa forma, este autor define que a “burdening history” “[...] inclui o sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto, mas que estas questões necessitam ser apreendidas, levando-se em conta determinados problemas” (SCHMIDT, 2015, p. 16). Dessa maneira, entendemos que esses conteúdos da “burdening history” envolvem emoções e julgamentos morais.

Na mesma direção, Falaize (2014) observa a necessidade de trabalho com os temas controversos no ensino de História defendendo a necessidade dos traumatismos da história nacional serem inseridos, dentre eles a “Shoah”. Sobre o trabalho com os temas controversos, o autor observa que,

Essas tensões didáticas implicam toda uma série de práticas de aula específicas, que passam pelo recepcionamento de testemunhas, pela visita de “lugares de memórias”, pelo uso sistemático e muito frequente do filme: no fundo, sobre esse tema em particular, e de modo amplo, os professores fazem dessa aula de história um momento importante do ano, “uma aula não como as outras”, momento em que para muitos o ensino da história encontra toda a sua razão de ser (FALAIZE, 2014, p. 234).

Considerando a possibilidade de “uma aula não como as outras” optamos pelo cinema como fonte histórica, entendendo que essa linguagem ocupa um espaço privilegiado na formação dos indivíduos nas sociedades ocidentais. Compreendida como testemunho do contexto em que foi produzido ou representação do passado, a obra cinematográfica foi tomada como obra de interpretação e fonte histórica da investigação.

Conforme Barca e Pereira (2015) defendemos que a escola pode ser um espaço de alfabetização dos jovens estudantes para as linguagens cinematográficas, sendo múltiplas as possibilidades de uso dessa linguagem na sala de aula. No caso específico da História, muitos profissionais tem observado que as ideias históricas dos jovens estudantes sobre o passado tem a contribuição dos filmes e programas de televisão (WOELDERS, 2007 apud BARCA; PEREIRA, 2015).



Na perspectiva da Educação Histórica, o cinema deixa de ser um mero recurso didático, se transformando em fonte histórica. Dessa maneira, de acordo com Souza (2015), o filme pode ser entendido como um relato, que ao aludir a realidade, produz sentidos acerca do evento histórico. As “mentiras apresentadas como verdades” são o elemento central para compreendermos essa produção de sentidos.

Partindo desses pressupostos foi escolhido o filme *Ele está de volta* (2015), adaptação cinematográfica do romance satírico *Er ist wieder* do escritor Timur Vermes, publicado em 2012. A película, dirigida por David Wnendt, narra uma história em que Adolf Hitler acorda em um terreno baldio de Berlim em 2011. “Perdido no tempo”, o personagem passa a ser reconhecido nas ruas, no entanto, as pessoas imaginam ser ele um comediante ou ator. Indignado com as mudanças na Alemanha, Hitler cria um canal no Youtube para divulgar as suas ideias, e acaba ganhando espaço nas mídias com a viralização das suas ideias. O romance possui um alto teor crítico, que permite promover diferentes relações entre o presente e o passado.

A proposta de intervenção

Selecionados o conteúdo histórico e a fonte histórica passamos a realização da intervenção. A investigação foi realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso. No dia 17 de maio de 2017 procedemos a aplicação do exercício de conhecimentos prévios que tinha como objetivos averiguar a relação dos jovens estudantes com o cinema, a sua relação com os “filmes históricos” ou o cinema com temáticas históricas, as ideias acerca de objetividade e verdade histórica no cinema, e as ideias sobre aprender História utilizando o cinema.

Na data da aplicação estiveram presentes 24 (vinte e quatro) alunas(os). O questionário estava compostos por 10 (dez) questões, sendo 6 objetivas e 4 mistas.

Na primeira questão tivemos os seguintes resultados:

Quadro 1 – Resultado da questão 1

1) Quando você não está estudando quais são as suas atividades de lazer?

Cinema	10
Música	18
TV	10
Games	5



Internet	20
Leitura de livros e revistas	11
Leitura de histórias em quadrinhos	3
Esporte	5
Conversar com amigos	9
Dormir	1
Netflix	1

Fonte: pesquisa do(as) autor(as) (2017).

Dentre as 93 (noventa e três) respostas observadas, 21 (vinte e uma) tem relação direta com as linguagens cinematográficas pensadas de maneira mais ampla. O que equivale a aproximadamente 19,53%. Considerando que na internet, os alunos também podem ter acesso a conteúdos cinematográficos, o número poderia subir para 38,13%, dado bastante expressivo tendo em vista o conjunto de possibilidades.

Na questão 2 (dois), todas(os) as(os) estudantes responderam que gostam de cinema. Sobre a frequência com que assistem filmes, 14 (catorze) estudantes responderam “muitas vezes” e 3 (três) “uma vez por semana”. Dessa maneira, a maioria dos estudantes tem acesso e contato com as linguagens cinematográficas, o que justificou a proposta de investigação.

As questões 4 (quatro) a 7 (sete) se referiam aos hábitos de ida ao cinema aos gêneros de preferência e ao último filme assistido.

Na questão 8 (oito) solicitamos que os alunos respondessem se conheciam algum filme com temática histórica. Dentre as respostas foram citados os filmes: Canudos (10) e Bastardos Inglórios (4) e a série Vikings (5).

A questão 9 (nove) tratou de investigar se os alunos consideram que os filmes, séries e documentários com temáticas históricas contam o que realmente aconteceu. As respostas foram as seguintes:

Quadro 2 – Resultados da questão 2

Sim	6
Não	10
Nem sempre	4
Depende	1
Não sei	1



Mais ou menos	1
---------------	---

Fonte: pesquisa do(as) autor(as) (2017).

Os resultados demonstraram, que 6 (seis) alunas(os) acreditam na objetividade e verdade histórica presente nos filmes, séries e documentários com temáticas históricas, enquanto 10 (dez) rejeitaram essa possibilidade. 6 (seis) estudantes optaram pela relativização com o uso de expressões como “nem sempre”, “depende” e “mais ou menos”, enquanto 1 (um) indicou desconhecimento. Esse dado teve um impacto significativo na construção da proposta de intervenção.

Na última questão perguntamos aos estudantes se eles consideram que é possível aprender História com o cinema e se eles gostariam de fazê-lo. Foram 21 (vinte e uma) respostas positivas. Dentre as justificativas, 16 (dezesesseis) estudantes afirmaram que é mais interessante aprender História com o uso das linguagens cinematográficas.

Em linhas gerais, o exercício de conhecimentos prévios nos permitiu justificar a investigação com o uso do cinema na aula de História, pois apresentou resultados expressivos indicando a relação dos jovens com o cinema e o seu interesse pelo uso dessa fonte histórica na aula de História.

Tendo como ponto de partida o debate acerca da objetividade e verdade histórica no cinema, na primeira aula anterior a exibição do longa ocorreu uma conversa com os alunos, com o intuito de discutir a natureza do filme. Nesse sentido, os estudantes foram instigados a pensar sobre as respostas dadas no questionário de conhecimentos prévios e a problematizar a percepção do filme como “cópia do passado”. A intenção foi preparar os alunos para assistirem e analisarem criticamente o filme.

Ainda nessa aula foi realizada uma breve introdução acerca da temática estudada, o nazismo, tentando observar as ideias prévias dos estudantes acerca do conteúdo histórico. Nesse momento, muitos deles apresentaram ideias acerca do nazismo e da figura de Adolf Hitler, principalmente ideias construídas a partir de filmes sobre a época. As ideias prévias destes alunos acerca do período tratado estavam relacionadas ao horror, ou seja, pensamentos fundamentados em determinadas memórias e não em uma crítica por eles formulada, a partir das fontes anteriormente apresentadas. Os alunos destacaram o Holocausto como parte mais marcante do governo de Hitler, não vendo possibilidade de pensar este período por uma outra perspectiva fundamentada em uma crítica baseada em uma visão histórica de desconstrução.



Destacamos o tema populismo e o poder da mídia na construção de líderes carismáticos, fazendo o uso do filme *Ele está de volta*, que aborda a questão sociopolítica alemã utilizando de exemplos da época do Terceiro Reich pensados na contemporaneidade. Uma vez que a mídia – primitiva - foi amplamente utilizada, buscamos fazê-los pensar no uso dos meios de comunicação atuais e seu uso por governos “populistas”.

Com isso decidimos explicar que podemos compreender tal período de maneira crítica, utilizando uma fonte histórica fílmica do gênero comédia, para assim evidenciar uma nova possibilidade de se pensar o governo de Hitler, ou um novo uso dos meios de comunicação, ou até mesmo teorias nazistas na atual sociedade alemã – uma vez que o filme trabalha com o subgênero “documentário”.

Também foi salientado que o filme abordaria por meio da comédia o poder da mídia na difusão de ideias dentre outros temas, desta maneira preparando-os para analisar e tecer uma crítica, tentando entender o objetivo do humor presente no filme.

A partir disto foi explicado os conceitos manipulação, visto que o filme não reproduz uma verdade histórica, mas verdades, construções que alteram/mascaram a realidade e que articulam a imagem, o som e o movimento, juntamente com os elementos estéticos como, iluminação ou enquadramento, formando assim a linguagem cinematográfica e que confere um significado específico que transforma e interpreta aquilo que foi recortado do real extraído das evidências documentais.

Na sequência o filme foi exibido na íntegra para os estudantes da turma. Após a exibição do filme e a sua discussão em sala, propusemos uma atividade em forma de narrativa histórica, sobre os temas abordados no filme com o uso de textos de apoio. Uma review do filme publicada por Melissa Andrade no portal mediageek⁴ e um texto sobre o desrespeito de turistas ao Memorial do Holocausto escrito por Vitor Paiva para o portal hypeness⁵. A proposta teve como intuito exercitar a autonomia crítica dos alunos e também prepará-los para exercícios dissertativos presentes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e/ou concursos vestibulares.

⁴ ANDRADE, Melissa. **Review:** O incômodo Ele está de volta e a manipulação midiática. Disponível em: <http://www.mediageek.com.br/o-incomodo-ele-esta-de-volta-e-a-manipulacao-midiatica/>. Acessado em 1 de maio de 2017.

⁵ PAIVA, Vitor. **Artistas expõem o desrespeito de selfies tiradas por turistas no Memorial do Holocausto.** Disponível em: <http://www.hypeness.com.br/2017/01/artista-expoe-o-comportamento-contraditorio-de-turistas-no-memorial-do-holocausto/>. Acessado em 1 de maio de 2017.



Alguns resultados da investigação

Na análise das atividades tomamos como referencial teórico a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2001; 2007; 2010). Entendida enquanto fenômeno do mundo vital, a consciência histórica é “[...] a soma de operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

O fato desta consciência ser um fenômeno do mundo vital não significa entender que a consciência histórica é homogênea, mas que opera mediante diferentes formas de geração de sentido histórico expressas na narrativa histórica entendida como “[...] sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica” (RÜSEN, 2010, p. 95).

Diante desse debate, Rüsen (2010) chama atenção para “os fundamentos narrativos da consciência histórica” (RÜSEN, 2010, p. 94) propondo um esboço de tipologias de narrativas históricas. A narrativa tradicional considera as tradições essenciais para as pessoas descobrirem os seus caminhos. Vinculada as noções de origens e genealogia, este tipo de narrativa tende a afirmar o passado. A narrativa exemplar é sustentada na concepção da *historia magistral vitae* (a história mestra da vida) servindo para a constituição de regras de conduta com sentido de regularidade em relação ao passado. As narrativas de tipo crítica dizem “não” a tradição negando o passado como se fossem “anti-histórias”. Por fim, a narrativa genética considera que apenas “negar” o passado não é suficiente constituindo um sentido de transformação.

No dia 25 de maio de 2017 foi aplicado o exercício de metacognição. Nesta data tivemos a presença de 11 (onze) alunos, o que justifica o menor número de atividades de metacognição quando comparadas as atividades de conhecimentos prévios.

Dentre as narrativas produzidas pelos alunos observamos um conjunto de narrativas tradicionais como nos casos da aluna C, que afirmou “É uma questão de realidade, por exemplo, Hitler pode ser considerado, do meu ponto de vista, um mal necessário, pois a Alemanha hoje em dia é extremamente respeitada”. O aluno D narrou que “Na época da 2ª Guerra Mundial, Adolf Hitler conseguiu o poder suficiente para conseguir e manifestar a sua ideologia nazista através [sic] de seus discursos divulgados através [sic] da rede de comunicação em massa (como televisão, rádios, jornais), para conseguir espalhar as suas ideias”.



Nos dois casos observamos narrativas, que ao interpretarem o conteúdo histórico estudado apresentam um sentido de afirmação do passado meramente descrevendo os acontecimentos do passado ou mesmo justificando este passado.

Em alguns casos observamos narrativas históricas que se aproximam das características do tipo exemplar, principalmente quando os alunos fazem relações entre Adolf Hitler e políticos do mundo contemporâneo constituindo um sentido de regularidade. A aluna E narrou que,

No Brasil as coisas não estão muito diferentes, podemos ver políticos usando um tal poder de persuasão em cima das pessoas para saber de quais formas vão fazer para obter mais votos, uma forma é usando os seus seguidores para divulgar o seu modo de trabalho político, e vem falando o que a população vem cobrando a muito tempo.

O aluno F observou que, “hoje vemos a mesma situação na Coreia do Norte, um ditador tão rigoroso, ignorante e cruel quanto Fuhrer, na Coreia do Norte as pessoas não tem liberdade de expressão, são proibidas de sequer pensar em coisas diferentes das que para o Kim sejam as corretas”.

O aluno G afirmou que,

Levando em questão o filme “Ele está de volta”, podemos perceber que a ideia passada é praticamente o que nós estamos vivendo no Brasil. Um cara certo poder e certo “carisma” aparece e seus ideais começam a ser divulgados pela mídia e abrange uma grande massa de pessoas, fazendo com que elas o idealizem como herói e apoiem suas ideias.

Outro exemplo é a narrativa do aluno H, “No Brasil pode ser citado vários políticos do passado e da atualidade que são populares, e até considerados mitos por um número de pessoas”.

Nessas narrativas, as(os) estudantes constroem um sentido de que há uma regularidade entre o passado e o presente identificando a similaridade entre os personagens históricos.

No caso das narrativas críticas, observamos alguns exemplos na narrativa produzida pela aluna A “Em seu campo de concentração Hitler executou milhares de crianças, idosos, mulheres por serem de raça, crença ou cultura diferente da sua filosofia”. A aluna I afirmou que “[...] no caso do filme “Ele está de volta” supostamente, um tirano está de volta (Hitler), planejando retomar seus planos que foi deixado para trás, mesmas atrocidades, mesmos desejos corruptos, como a câmara de gás”.

Nos dois casos, as alunas negam o passado de assassinatos, tirania e atrocidades julgando-o como um período negativo da História.



Observamos ainda, dois exemplos que podem se aproximar do tipo genético ao realizar a relação entre presente e passado na direção da transformação. A aluna B narrou que,

No período da Segunda Guerra na Alemanha houve um governo conhecido como nazismo, sob a liderança de Adolf Hitler, que era considerado um líder populista, pois tinha o total aprovação e apoio do povo.

No mundo de hoje, alguns políticos possuem as mesmas características que Hitler possuía, como, falar o que o povo quer ouvir, fazer discursos longos com ideias do próprio povo, e o carisma que atrai as pessoas, um exemplo disso no Brasil é o Bolsonaro, que foi transformado em um herói, por mais que os seus discursos sejam machistas, homofóbicos ou racistas, grande parte da população o apoio, pois na mídia, mais precisamente na internet, faz sucesso com o público jovem, por conta da sua sinceridade ou porque quando é criticado ele responde em tom sarcástico ou agressivo, ganhando na internet o apelido de ‘bolsomito’, com muitos desses fãs apoiando a sua candidatura dele a presidência.

Agora será que isso está se encaminhando para uma espécie de nazismo no Brasil? Será que nós deveríamos votar em alguém só pelo carisma e não pelas suas ideias, propostas e projetos para o Brasil? Pois na concepção de alguns deveríamos, pois é melhor um presidente carismático do que um presidente que faça algo pelo Brasil.

Ao narrar a aluna parece estabelecer um relação exemplar de regularidade, que é quebrada pelos questionamentos e o posicionamento em relação ao presente na direção da mudança.

A aluna J defende que,

As mudanças na política precisam acontecer começando por conhecimento, interesse das pessoas para que menos Adolfs Hitlers entrem nas câmaras e ditem as nossas leis, e roubem nossa comida, nossos direitos. Para isso acontecer é necessário aprender a lutar pelos direitos de cidadania que nos são prometidos por lei.

Na tentativa de contribuir para a alfabetização dos jovens estudantes para análise crítica da linguagem cinematográfica, podemos observar ainda trechos de narrativas dos alunos como “é claro que depois de seu suicídio em 1945, seria impossível alguém ficar com a mesma idade de sua morte 46 anos depois”, “no filme “Ele está de volta” ver a reação das pessoas com um ator supostamente se passando por Hitler” como críticas as “mentiras” representadas na película assistida. Nesse caso, os alunos apresentaram uma leitura da fonte histórica enquanto “representação” ou “reprodução” do passado.

Consideramos ainda que os resultados do trabalho permitem compreender as dificuldades advindas do trabalho com os temas controversos na História, que colocam os alunos em contato com questões traumáticas. No entanto, destacamos o potencial encontrado nas narrativas históricas analisadas, o que permite inferir que neste caso, os alunos quando confrontados com a “história difícil” conseguiram se posicionar relacionando passado e presente. Mais do que isso, nos permitiram observar, que esse tipo de conteúdo favorece a



formação para o “novo humanismo” conforme propõe Rüsen (2007). Um exemplo é o trecho da narrativa da aluna A, quando afirma que “contudo, podemos dizer que líderes podem fazer escolhas desumanas, se não houver uma democracia para impedir”. Nesse caso, ao lidar com o passado traumático ou difícil, o ensino de História permitiu uma narrativa humanizadora.

Referências bibliográficas

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga (orgs.). **Perspectivas de investigação em educação histórica**: atas das VI jornadas internacionais de educação histórica. Vol. I. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2007, p. 26-42.

BARCA, Isabel; PEREIRA, Pedro. O cinema na aula de História: uma exploração com alunos do 8º ano. In: **Diálogos** (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 73-86, jan.-abr./2015.

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? In: **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010, p. 93-108.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. In: **Caicó**, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015.

SOUZA, Éder Cristiano de. Cinema, Cultura Histórica e Didática da História: repensar a relação entre filmes e conhecimento histórico. In: **Revista de Teoria da História**, Ano 6, Número 12, Dez/2014, Universidade Federal de Goiás, p. 202 – 229.



IDEIAS HISTÓRICAS DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ACERCA DA CRIMINALIDADE INFANTIL: CINEMA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Amanda Goveia da Costa¹

Igor Cavalcante Soares²

Richard Santos Salazar³

Introdução

O presente trabalho é fruto da nossa experiência no projeto “Cinema na aula de História” realizado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto de História da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Cuiabá. Nesse sentido, frente à crise educacional brasileira e os ataques à educação, vide Proposta de Emenda a Constituição (PEC) 55, que prevê o congelamento de investimentos no ensino, é necessário ressaltar o êxito de políticas que surgem para tentar superar esta crise, marcada essencialmente pelo descaso do governo para com o sistema de ensino.

O PIBID surge com a proposta de suprir e incentivar o ingresso nas carreiras docentes, uma vez que a efetiva desvalorização do professor propicia o desinteresse por parte dos jovens em ingressar nos cursos de formação de professores. Tal ausência de novos educadores vem sendo percebida nas diferentes áreas, inclusive na História, foco deste trabalho. Nessa lógica, o PIBID foi criado como forma de impulsionar os estudantes das licenciaturas a permanecer no sistema educacional, especialmente o público, tendo em vista o alto número de evasões que ocorrem no decorrer do curso.

Uma das principais propostas do PIBID é possibilitar o contato dos acadêmicos com a realidade escolar, bem como elaborar e desenvolver projetos que beneficiam a dinamicidade do ensino. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura, os objetivos do PIBID são:

[...] antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades

¹ Graduanda em História pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Cuiabá. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFMT. Email: Amandagouveiadacosta@hotmail.com

² Graduando em História pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Cuiabá. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFMT. Email: igusoaress@gmail.com

³ Graduando em História pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Cuiabá. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFMT. Email: live1345@hotmail.com



públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4.

Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/pibid>>

Sendo assim, nota-se que o PIBID foi criado com o intuito de contribuir com a formação dos futuros docentes, bem como possibilitar e ampliar o contato das universidades com as escolas públicas, rompendo as fronteiras que muitas vezes imperam entre as duas instituições, as quais deveriam ser articuladas, visto que ambas são formadoras de agentes sociais e políticos. Ainda, as escolas selecionadas do projeto são aquelas que apresentam baixos índices na avaliação realizada pelo governo. Percebe-se, com isso, que o PIBID também tem o propósito de auxiliar, de diversas formas, as escolas que não estão atingindo níveis considerados adequados de qualidade. Com isso ressaltamos a importância da permanência deste ameaçado programa, tanto para formação de professores, como para a melhoria do sistema de ensino de maneira geral.

Trataremos agora da descrição do projeto.

Panorama do projeto desenvolvido

O projeto “cinema na aula de História” foi realizado em uma escola pública Estadual de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, localizada na região central da cidade, na turma do 3º ano I do Ensino Médio, com 33 alunas (os). O objetivo principal do trabalho foi refletir sobre questões sensíveis e latentes a sociedade, como a redução da maioria penal, utilizando a linguagem cinematográfica, pois com tal dinamicidade do recurso fica mais simples para os estudantes, a partir do observado, expor suas ideias.

A escolha do conteúdo histórico partiu do conceito de “burdening history” ou “história difícil”, que de acordo com Bodo von Borries (apud SCHMIDT, 2015) significa as experiências pesadas de danos, injúrias, vergonhas/culpas mais difíceis de serem trabalhadas do que temas relacionados a vitórias, glórias satisfação. Dessa forma, este autor define que a “burdening history” “[...] inclui o sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto, mas que estas questões necessitam ser apreendidas, levando-se em conta determinados problemas” (SCHMIDT, 2015, p. 16).

Entendemos que a aula de História, frequentemente vista como monótona, deve ser um meio de estimular a curiosidade dos estudantes, não ficando naqueles “antigos” moldes de simples “decoreba”. A disciplina é feita por e pelos homens a partir da sua atuação, e os alunos



que ocupam os bancos escolares devem compreender este fato, de modo que compreendam que eles também são agentes históricos.

A relação entre o cinema e a história remete ao movimento historiográfico francês nomeado Escola dos Annales⁴. Movimento este que surgiu com a proposta de ampliação da documentação, anteriormente baseada em documentos oficiais e ligados a questões políticas, incentivando, posteriormente, debates acerca da utilização do cinema como fonte para a história, que tomou corpo em meados da década de 1970, com a Nova História⁵. Nesse sentido, com o tempo e o avanço da historiografia novos tipos de documentos foram incorporados pela história, sendo o cinema, entendido de modo geral como audiovisual, pôde se encaixar por ter relação com a nova concepção de História que estuda todas as atividades do homem no tempo e no espaço, através de fontes podendo ser escritas e também audiovisuais.

Sendo assim, o filme passou a ser utilizado tanto como fonte histórica para o pesquisador, como para o ensino na aula de história, desde que analisado criticamente e devidamente contextualizado. Um dos principais cuidados que deve ser ressaltado é de que tais mídias possuem intencionalidade. Ou seja, ao transmitir a mensagem o filme transmite também algo a mais que lhe é intrínseco e que age sobre o conteúdo.

Dessa forma, tal uso demanda cuidados específicos, é necessário entender o filme como um produto e analisar criticamente a linguagem do filme, até as características mais específicas como a narrativa, o cenário, o texto e etc., e também a relação do filme com a produção externa ao filme: autor, público, crítica e etc., a fim de compreender também a realidade que ele representa.

Diante disso, ao analisar um filme historicamente, o professor deve planejar a sua utilização na prática docente. Ao abordar o filme em uma sala de aula, o professor precisa pensar no público-alvo com que ele trabalhará, e em como utilizar o filme naquela realidade específica. Nosso grupo optou pela utilização de debate sobre as temáticas do filme e uma redação após a exibição do conteúdo do filme.

⁴ A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico surgido na França, em 1929. Este movimento foi impactante e renovador, questionando a historiografia tradicional positivista e trazendo consigo o conceito de problema e a proposta de ampliação da documentação.

⁵ A chamada Nova História faz parte da terceira geração dos Annales e traz consigo o desenvolvimento do debate sobre a ampliação da documentação e problemas históricos, pois com a Nova História toda atividade humana é considerada história. Sendo assim, cabe ao historiador dar um sentido verossímil a fonte e construir sua narrativa histórica a partir da problematização feita ao documento. Trazendo novos objetos e novos métodos de se escrever a história.



O filme escolhido foi *Capitães da Areia*, uma adaptação do romance homônimo de Jorge Amado, que tem como cenário as ruas e as areias das praias de Salvador. A história trata da vida de meninos sem família que viviam em um trapiche na década de 1930. Pedro Bala é o líder destes meninos que cresceram nas ruas de Salvador e praticavam assaltos na cidade para sobreviver. O filme foi lançado em 2009 e dirigido por Cecília Amado, neta de Jorge Amado.

Nesse sentido, fez-se necessário expor o contexto histórico da publicação do livro. Publicado em 1937, recentemente implantado o Estado Novo, o livro teve exemplares queimados em praça pública de Salvador por ser considerado propagandista do “credo vermelho”. Na década de 1940, marcou época na vida literária brasileira e a partir daí sucederam-se várias edições e adaptações para o rádio, teatro e cinema.

O filme *Capitães da Areia* foi escolhido pois remete a um clássico na temática das crianças privadas de qualquer amparo social, destinadas a um futuro incerto dos que são propositalmente marginalizados e eliminados do convívio social. Desse modo, encaramos a obra como um documento sobre a vida dos meninos abandonados das ruas de Salvador, em que Jorge Amado a descreve com grandiosidade, dramaticidade e lirismo.

A metodologia de investigação em Educação Histórica sustentou o trabalho a partir da perspectiva de Isabel Barca (2007). Essa metodologia pode ser explicada a partir de três eixos: exploração do pensamento histórico e ideias de segunda ordem, análise destas ideias prévias e, por fim, a reflexão dos usos do saber histórico. Primeiramente, parte-se da exploração do pensamento histórico, segundo critérios de qualidade dentro dos atuais debates da História. Esta exploração implica em considerar as ideias de segunda ordem dos alunos, isto é, considerar como os alunos concebem o pensamento histórico, quais são as ideias prévias destes sujeitos. Posteriormente, a partir dos resultados destas ideias, é planejada a intervenção utilizando fontes históricas, no modelo de aula-oficina.

Finalmente, após explorar e analisar, se preocupar em refletir sobre os usos desse passado, usos do conhecimento histórico, a fim de se obter consequências na vida cotidiana desses sujeitos. Essa reflexão sobre os usos dos significados atribuídos as ideias prévias é fundamental para a formação da consciência histórica desses alunos.

Desta forma, inicialmente foram aplicados questionários de conhecimentos prévios para aferir a relação dos jovens estudantes com os filmes e mesmo o conhecimento deles sobre esse tipo de mídia. Este questionário de conhecimentos prévios continha seis questões objetivas e quatro discursivas. Com os resultados desse questionário podemos observar que os alunos tem



interesse e gostam de cinema e essa mídia está presente em atividades de lazer. Nota-se que o gênero de maior preferência dos alunos que responderam o questionário é ação e que aproximadamente 40% acham que os filmes, documentários históricos não contam a verdade ou exatamente como aconteceu.

Partindo desses dados inicialmente a intervenção consistiu em discutir a natureza do filme entendido como representação do passado (NAPOLITANO, 2015). Assim, debatemos as intencionalidades nesse tipo de mídia ressaltando que o filme é um olhar do presente, contexto em que foi produzido, em direção ao passado, contexto que pretende representar.

Todavia, verifica-se que os alunos compreendem ser possível aprender história com cinema e ainda apresentam interesse em aprender História com filmes, documentários ou séries, pois consideram que o cinema é melhor para ilustrar e facilitar o entendimento, tornando as aulas mais interessantes. Como podemos observar nas afirmações a seguir:

Sim, pois além das aulas esses meios facilitariam e ampliaria nossa visão sobre o assunto. (Aluno A)

Sim, porque possui mais incentivo para que possamos nos empolgar. (Aluno B)

Sim, gostaria pois eu acho que é um método de você se envolver mais e aprende com facilidade o que ocorreu em outros períodos. (Aluno C)

Dando continuidade ao planejamento, foram realizadas intervenções. A primeira aula ficou reservada para uma breve exposição da proposta a ser desenvolvida com os discentes, apresentando a eles as potencialidades do cinema para superar as dificuldades de aprendizagem no ensino História. Também ficou a cargo deste primeiro momento, uma abordagem acerca do enredo do filme, bem como a exibição do mesmo.

Durante a exibição do filme ouvimos comentários que indagavam sobre questões que vão além da dimensão do cotidiano do aluno. Dentre eles, destacam-se recortes temáticos que foram objeto da proposta do grupo como a marginalização da infância, criminalidade infantil, emancipação feminina e preconceito racial.

Prosseguindo com a intervenção, na segunda aula, após utilizar como apoio didático o projeto relatado, foi realizado um debate com objetivo de compreender as ideias históricas dos(as) alunos(as). A atividade final foi uma redação em forma de texto dissertativo argumentativo com a temática da redução da maioria penal. A preocupação com o trabalho em grupo foi sempre constante devido ao fato de que a interação é de substancial importância para a troca de conhecimentos. Dessa forma, o grupo esteve aberto ao diálogo e todas as



questões relacionadas aos recortes temáticos abordados no filme foram divididas entre os integrantes do grupo e discutidas.

Percebemos durante o decorrer do debate a falta de uma mediação mais dinâmica, visto que a participação foi intensa e às vezes o sistema de réplica ou tréplica não se adequava, porém, falhas fazem parte da construção e do processo de formação e optar por realizar o debate ajudou a esclarecer pontos até então estranhos à realidade dos alunos. É importante evidenciar que a discussão esteve sempre sustentada em métodos e teorias já consolidados pela História como disciplina ao longo do tempo. Historicizar os argumentos e estabelecer uma relação entre passado e presente facilitou a compreensão e retirou da consciência dos discentes a ideia de que o grupo estava cometendo anacronismo.

Prosseguimos com a intervenção, a atividade de metacognição proposta foi a produção de uma narrativa histórica tendo como temática a redução da maioridade penal. Analisando as narrativas observamos que muitas respostas consideraram a realidade social das crianças e adolescentes demonstrada no filme e debatida na aula para argumentar seu posicionamento contrário a redução da maioridade penal. Dentre as justificativas percebemos a ausência do estado na educação e amparo as crianças como a situação de violência em que uma parcela considerável se encontra. Como relatado nas narrativas a seguir:

Uma vez que essa redução ocorra de nada servirá visto que o sistema prisional brasileiro é falido. (Aluno D)

E mesmo reduzindo mais e mais eles buscariam jovens abaixo da idade da maioridade penal. (Aluno E)

Neste caso, observamos que os alunos conseguiram apresentar ideias históricas contextualizadas (BARCA, 2007), em certo grau se aproximando de uma compreensão global do conteúdo trabalhado (GAGO, 2007).

No entanto, a grande maioria reproduziu a ideia de que os atos ilícitos que um menor de idade pratica não são justificados pela ausência do estado, nem por toda condição de violência ao qual é submetido, sendo, portanto justo que a criança e adolescente fosse penalizado com a prisão. Como observamos nas afirmações a seguir:

Em meu modo de pensar acho justo mesmo a redução da maioridade penal, nisso penso que poderá diminuir os assaltos praticados por esses jovens adolescentes. (Aluno F)

Se um adolescente ou até mesmo uma criança tem consciência de roubar, assaltar, usar drogas ou até mesmo vender e cometer outros crimes piores, então tem a consciência da sua consequência. (Aluno G)



Neste caso, observamos ainda a presença das ideias históricas restritas (BARCA, 2007), que contribuíram para uma compreensão restrita (GAGO, 2007) dos alunos, não sendo possível evidenciar a relação entre passado e presente.

Conclusão

Dessa forma, concluímos pela importância das investigações em Educação Histórica que tem permitido compreender as ideias históricas dos jovens estudantes, contribuindo para pensarmos o sentido da História enquanto disciplina escolar e o seu valor na sociedade. Ainda, a necessidade de tratarmos dos temas controversos (FALAIZE, 2014) no ensino da História.

Além disso, enquanto pibidianos acreditamos que a oportunidade de trabalhar com o cinema foi de grande valia enquanto experiência e aprendizagem, pois o cinema se constitui em fonte histórica privilegiada para a aprendizagem histórica dos alunos da educação básica, principalmente no tocante a “burdening history”. Ao tratar-se da criminalidade infantil a escolha de um filme que aborde o tema de outra lógica pode facilitar o aprendizado e o diálogo.

Referências Bibliográficas

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. **Perspectivas de investigação em educação histórica: atas das VI jornadas internacionais de educação histórica**. Vol. I. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2007. p 26-42.

GAGO, Marília. Um olhar acerca da multiperspectiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. **Perspectivas de investigação em educação histórica: atas das VI jornadas internacionais de educação histórica**. Vol. I. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2007, p. 68-88.

FALAIZE, Benoit. L'enseignement des sujets controverses dans l'école française: les nouveaux fondements de l'histoire scolaire em France. In. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v.6, n.11, p.193-223, jan./abr. 2014.

NAPOLITANO, Marcos. **A história depois do papel**. PINSKY, Carla. Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2015, p. 235-289.



SOUZA, Éder Cristiano de. **Cinema, Cultura Histórica e Didática da História**: repensar a relação entre filmes e conhecimento histórico. In: Revista de Teoria da História, Ano 6, Número 12, Dez/2014, Universidade Federal de Goiás, pp. 202 –229.



O TEMA DA HISTÓRIA DIFÍCIL EM TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Carla Gomes da Silva¹

Resumo: O trabalho apresenta resultados parciais da investigação que vem sendo desenvolvida acerca de teses e dissertações sobre aprendizagem e que está inserido no Programa Memórias e Conflitos Sociais – CNPQ- “Projeto indígenas, quilombolas e napalm: uma história da guerrilha do Vale do Ribeira” sob Coordenação da Prof.^aDra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt² – LAPEDUH-UFPR e, em parcerias com outras 4 (quatro) universidades públicas brasileiras do sul do Brasil³. Os resultados advêm de uma pesquisa documental, a partir do recorte relacionado a dois conceitos que permeiam o projeto principal. Primeiramente as pesquisas que tomam como objeto temas relacionados ao conceito de “burdening history” ou história difícil, de Bodo von Borries (2011) e que possam ser articulados com o artigo “Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica” (SCHMIDT, 2016). Em um segundo momento, as pesquisas que abordaram conteúdos substantivos relacionados a ditadura militar brasileira e a questão da escravização africana, partindo da proposição de conceitos substantivos e conceitos epistemológicos ou de segunda ordem, de Peter Lee (2001) para quem “[...] existem dois tipos de conceitos necessários para se entender e explicar a história, Existem conceitos substantivos, como agricultor, imposto, datas, eventos, que são muito importantes, em Inglaterra começamos a ter em conta outros tipos de conceitos também, os ‘conceitos de segunda ordem’. É este tipo de conceito, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência a disciplina.” (LEE 2001). Foi necessário, portanto que as pesquisas estivessem, ainda, inseridas no contexto do processo de ensino aprendizagem de história. As teses e dissertações produzidas no Brasil, no período 10 (dez) anos, ou seja, de 2006 a 2016, foram localizadas no Banco Nacional de Teses e Dissertações e no banco de dados da Capes. O elemento metodológico para o estudo inicial constituiu-se de: pesquisa documental e análise de conteúdo (LESSARD-HÉBERT, 2005, p.143). Os resultados parciais apontam para 83 (oitenta e três) teses e dissertações distribuídas em 10 (sete) Instituições de Ensino Superior (IES), todas públicas do sul do Brasil e que ofertam pós-graduação em Educação e/ou História na modalidade de mestrado e doutorado acadêmico. Nas análises de conteúdos prévios encontrei 19 dissertações e 2 teses que tratam do ensino aprendizagem história e abarcam pesquisas na área de formação inicial de professores de história; sobre ideias prévias de alunos; pesquisas sobre os conteúdos inseridos nos livros didáticos de História; pesquisas com o uso de mídias musicais e mídias fílmicas sobre os conceitos substantivos elencados neste trabalho; Sobre prática docente pesquisas relacionadas ao “fazer” do professor; pesquisas que envolvem temas relacionados a Lei 10.639/03 e, pesquisas que tratam do uso de fontes históricas, em sala de aula, sobre a ditadura militar no Brasil e a escravização africana.

PALAVRAS CHAVES: Aprendizagem histórica; “burdening history”. Ditadura militar no Brasil. Escravização africana no Brasil.

1 - INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se acha inserida nas discussões que vem acontecendo no LAPEDUH⁴, e que, a partir de 2016, deu início ao *Projeto indígenas, quilombolas e napalm: uma história da guerrilha do Vale do Ribeira* sob Coordenação da Prof.^a Dra. Maria

¹ Doutoranda em Educação da UFPR sob orientação da Prof.^a Maria Auxiliadora M. S. Schmidt. Professora QPM/Pedagoga-2014 em História da SEED/PR. Pesquisadora do LAPEDUH-UFPR. Pesquisadora do Projeto Memória brasileiras: Conflitos sociais- LAPEDUH-UFPR-CAPES carlatathuepg@gmail.com

² Pós doutora em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Professora do Programa dos programas de graduação em História e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do LAPEDUH-UFPR e do Projeto Memória brasileiras: Conflitos Sociais.dolinha08@uol.com.br

³ Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

⁴ Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.



Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e em parcerias com outras 4 (quatro) universidades brasileiras. O interesse em trabalhar com conceitos substantivos sobre a ditadura militar e a escravização africana no Brasil inseridos nas pesquisas acadêmicas produzidas em universidades públicas, nos cursos de pós graduação a nível de mestrado e doutorado, região sul do Brasil, adveio, em parte, da pesquisa realizada durante a fase do mestrado onde realizei uma ampla busca por teses e dissertações produzidas no Brasil num período de 30 anos abrangendo 1985 e 2015, perpassando, durante o processo, por algumas teses e dissertações que tinham suas temáticas assentadas em alguns dos conceitos substantivos (LEE,2001) que permeiam o projeto “Indígenas, quilombolas e napalm: uma história da guerrilha do Vale do Ribeira”. A opção foi por trabalhar os dois temas apontados neste trabalho

Tendo como referencial teórico a “burdening history” ou história difícil de Bodo von Borries (2011) e o artigo “Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica” (SCHMIDT, 2016), iniciei uma nova busca no acervo já armazenado e novamente um busca online , desta feita, com um olhar mais detalhado para as teses e dissertações que abarcavam os conceitos substantivos e de segunda ordem conforme estabelecido pelo pesquisador inglês Peter Lee, para quem os conceitos substantivos são os conteúdos a serem trabalhados pelos professores e alunos durante as aulas de História “[...] existem dois tipos de conceitos necessários para se entender e explicar a história, existem conceitos substantivos, como agricultor, imposto, datas, eventos, que são muito importantes[...]” (LEE, 2001). Como exemplos a Revolução Francesa, Ditadura Militar no Brasil, Segunda Guerra Mundial entre tantos outros, uma vez que substantivo é uma “...palavra que, exclusivamente e sem auxílio de outra, designa a substância; que designa um ser real ou metafísico.” (Michaelis. 2014). Mas, para que esses conceitos possam ser aprendidos se fazem necessários os conceitos de segunda ordem que, conforme citam Schmidt e Barca (2009)

“[...]estão envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido. Entre os conceitos de segunda ordem estão as categorias temporais [...], as formas de compreensão ou pensamento histórico, como o conceito de narrativa, evidência inferência, imaginação e explicação histórica.” (p.37)

Assim, escolhi trabalhar com dois conceitos substantivos que são parte do cotidiano dos moradores da região do Vale da Ribeira: a ditadura militar e a escravização africana no Brasil, como estes conceitos estão inseridos nas pesquisas acadêmicas da região sul do Brasil e se dialogam como os processos de ensino e aprendizagem de história.



1.1 - A HISTÓRIA DIFÍCIL E A RECONCILIAÇÃO HISTÓRICA COMO MECANISMO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Schmidt (2016) traz à baila, em seu texto, discussões sobre a aprendizagem histórica pelo viés da história difícil, como elemento a ser trabalhado em sala de aula pelos professores de História por estarem presentes nas narrativas dos alunos

Apesar de evidenciarem em suas narrativas marcadores relacionados a guerras, ditaduras e terrorismo como impulsionadores de mudanças, causou preocupação o fato de que essa percepção não vinha acompanhada de posicionamentos ou argumentos de que esses marcadores estivessem articulados a processos de desumanização da própria humanidade. Ademais, não evidenciavam o envolvimento da história desses jovens na história do país e do mundo. Por exemplo, com relação à história do Brasil, os principais marcadores para as mudanças que ocorreram no país estavam relacionados com personagens da história política, tais como “Era Vargas”, “Período JK” e “Era Collor”. (SCHMIDT, 2016,p.12)

O uso de temas controversos vem sendo palco de pesquisas e teorizações de inúmeros pesquisadores e teóricos da história dentre eles Bodo von Borries (2011) por meio do conceito de “burdening history”, em que os processos históricos de difícil aceitação pelos sujeitos são, por vezes, omitidos ou “esquecidos” para que o sentimento de culpa ou vergonha não sejam transferidas para os sujeitos do presente

No entanto, principalmente quando confrontados com acontecimentos relacionados à história difícil, tensa, traumática, as crianças e jovens precisam construir critérios de elaboração de sentido para a ação na vida prática, que sejam referenciados na perspectiva de um novo humanismo (SCHMIDT, 2016,p.13)

Borries (2016) argumenta sobre a importância da reconciliação histórica por meio da aprendizagem histórica. Assim, busquei compreender como os pesquisadores têm abordado os conceitos de ditadura militar e escravização negra no Brasil e suas relações com a aprendizagem histórica, verificando se estas pesquisas estão voltadas para a perspectiva da reconciliação histórica. Pautei-me na afirmativa de Borries quando este afirma que esta perspectiva inclui o sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto, mas que estas questões necessitam ser apreendidas, levando-se em conta determinados problemas (BORRIES, 2016,p.32-35) e também na proposição de Schmidt (2016) ao dizer que

Resta considerar que a escola e o conhecimento histórico que nela circula, é uma das possibilidades de aprendizagem histórica de jovens e crianças. Neste particular, torna-se importante levar em consideração, também, outros elementos da cultura histórica da nossa sociedade, tais como os conflitos de memórias e a hegemonia de determinadas perspectivas do passado e de personagens históricos publicizados pela mídia, que têm contribuído para a construção de determinados significados e sentidos em relação ao passado do mundo e do Brasil, por partidas crianças e dos jovens alunos. (SCHMIDT, 2016,p.12)



Como os sujeitos do presente estão inseridos no contexto dos conceitos substantivos que envolvem as “histórias difíceis”, Schmidt afiança que é no cotidiano da cultura escolar e fora dela que encontramos subsídios para trazer a perspectiva dos conceitos substantivos como elemento essencial para aprimorar processo de ensino aprendizagem de história e a construção da consciência histórica do sujeito.

1.2 - PORQUE OS CONCEITOS SUBSTANTIVOS DE DITADURA MILITAR E ESCRAVIZAÇÃO AFRICANA NO BRASIL

A participação efetiva no projeto de pesquisa que tem como objeto o Vale da Ribeira e sua gente, bem como as pesquisas de campo realizadas no ano de 2017 me moveram no sentido de estudar com mais ênfase duas situações históricas brasileira que fazem parte direta da história do local do Vale. O Vale da Ribeira é uma região que geograficamente abarca o nordeste do estado do Paraná e o sudeste do estado de São Paulo, sendo formado por 31 municípios que compõem parte do litoral destes dois estados bem como, regiões que se embrenham pela Serra do Mar e sua Mata Atlântica. Esta localização geográfica pode ter sido fator determinante para que dois períodos históricos de grande significância, tenham ocorrido na região: 1-a Escravização Africana no Brasil e 2-a “Operação Registro” que está inserida na Ditadura Militar. A escolha também se deu por pertencerem ao local os sujeitos do presente (descendentes e comunidades remanescentes quilombolas) diretamente ligados a este passado histórico e que carregam, consigo, elementos que podem ser traduzidos em narrativas históricas pertencente à conjuntura histórica desta pesquisa.

O primeiro conceito substantivo elencado foi a escravização africana no Brasil. Nos períodos em que a escravização era uma constante no Brasil surgiu no Vale da Ribeira o Quilombo de Ivaporanduva (Iporanga-SP) que se consolidou no século XVII, com a participação de escravos abandonados por sua proprietária⁵. Ao se transferir para a região das Minas Gerais, acabou deixando-os na região do Vale. Esta situação de “abandono e liberdade” foi aos poucos sendo difundida para outros lugares, por meio dos viajantes que passavam pela região fazendo “seus negócios”, o que fez com que houvesse um aumento populacional de escravos libertos, abandonados e mesmo foragidos. O difícil acesso aos lugares do Vale da

⁵ QUEIROZ, Renato da S. **Caipiras negros no Vale do Ribeira: um estudo de antropologia econômica**. São Paulo: FFLCH/USP 1983.p.41-46.Disponível em <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/03D00073.pdf>. Acessado em 07/04/2018



Ribeira pode ter sido um dos fatores intervenientes para que a população negra local prosperasse na região.

A outra temática que envolve diretamente a minha pesquisa e o projeto, está relacionada ao conceito substantivo de Ditadura Militar no Brasil. O Vale da Ribeira, ao final dos anos 1960 e início dos anos de 1970, foi diretamente ligado aos acontecimentos da ditadura militar, ao ser palco da “Operação Registro” como foi denominada pelo Exército Brasileiro. Operação esta de cerco ao grupo contrário ao regime político do Brasil que fez da região do Vale uma de suas bases de treinamento, comandada pelo ex-capitão do Exército Brasileiro Carlos Lamarca.

As relações presente-passado ainda estão enraizadas na memória dos sujeitos que vivem na região do Vale da Ribeira, seja por meio dos relatos repassados por seus antepassados no que diz respeito a escravização local, seja por meio dos sujeitos que viveram diretamente os acontecimentos relacionados a “Operação Registro”.

[...] a ausência de experiências relacionadas a episódios controversos da história do Brasil, da história de pessoas comuns e da própria história dos jovens, dificultando uma aprendizagem histórica significativa e, portanto, a formação de uma consciência histórica mais complexa. (SCHMIDT, 2016,p.11)

Diante o acima exposto veio o questionamento de como os pesquisadores das universidades, em seus programas de pós-graduação em Educação, ou áreas afins, têm tratado a temática da ditadura militar e da escravização africana no Brasil se estas fazem referências ao Vale da Ribeira focando as relações com o processo de ensino aprendizagem de história que, por vezes, não são trabalhados de forma efetiva em sala de aula.

2 - PESQUISA DOCUMENTAL: CONCEITOS SUBSTANTIVOS RELACIONADOS A DITATURA MILITAR E A ESCRAVIZAÇÃO AFRICANA NO BRASIL PRESENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Esta pesquisa foi dividida por etapas. Iniciei as ações por meio de:

1-Pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002) é aquela pesquisa em que os documentos já foram publicados e são de conhecimento público, sendo, portanto, necessária a execução de parte do trabalho. Busquei junto aos bancos de dados e das bibliotecas virtuais das universidades públicas brasileiras teses e dissertações que discorram sobre os processos de ensino e aprendizagem histórica relacionadas aos conceitos substantivos de ditadura militar e escravização africana no Brasil.



2-Pesquisa documental - Com a análise de teses e dissertações a partir do referencial teórico adotado, tendo como perspectiva a estratégia da análise de conteúdo, uma vez que, este tipo de análise, segundo Lessard-Hébert (2005, p.143) “Incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos”, sendo, portanto, necessária pois “Trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementariedade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para “triangular” os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas. (Lessard-Hébert ,2005, p.144)

2.1 - Critérios para a pesquisa documental:

Para esta pesquisa utilizei critérios de busca on-line no site google onde estabeleci, como recorte temporal, o período de 10 anos, ou seja 2006 a 2016, ainda critérios como: 1-Palavras chaves: IES públicas da região sul do Brasil; pós-graduação *stricto sensu* em Educação e História; teses e dissertações de ensino de história; 2- pesquisa em bases de dados, das quais fiz uso de duas para este estudo de caso: a) Plataforma Sucupira ⁶ onde obtive os dados mais recente relacionados as IES⁷ que ofertam pós-graduação *strictus sensu* mestrado e doutorados acadêmicos e pós graduação em mestrado profissional;b) e a BDTD que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico (QUADRO 1). Esta base de dados permite hiperlink com todas as universidades brasileiras que disponibilizam em suas bases de dados as teses e dissertações acadêmicas para visualização e download. 3-Download de teses e dissertações sobre ditadura militar e a escravização africana no Brasil produzidas no período de 2006 a 2016.

⁶Plataforma com informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. A Plataforma prona a parte gerencial-operacional de todos os processos e permitirá maior participação das pró-reitoras e coordenadores de programas de pós-graduação.A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje.Disponível em:<http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>. Acesso em 10/04/2018.

⁷ IES: instituição de Ensino Superior.



QUADRO - Interface da BDTD



Fonte: da autora

2.2 - Dados estatísticos necessários para o entendimento da pesquisa documental

Ao analisar dos dados junto a Plataforma Sucupira percebi, no ano de 2015, 6.060 cursos distribuídos em 3.946 programas de pós-graduação *stricto sensu* de 416 IES no âmbito nacional. Destes cursos 1397 estão distribuídos na região sul do Brasil em 934 Programas de pós-graduação (TABELA 1).

TABELA 1: Programas e cursos de pós-graduação *strictus sensu* na região sul do Brasil

Região	Programas de pós-graduação					Cursos de pós-graduação			
	Total	ME	DO	MP	ME/DO	Total	ME	DO	MP
CENTRO-OESTE	352	141	11	51	149	504	293	160	51
NORDESTE	878	389	16	146	327	1206	717	343	146
NORTE	238	110	3	48	77	319	189	81	49
SUDESTE	1916	400	41	374	1101	3034	1518	1142	374
SUL	934	310	11	152	461	1397	773	472	152
TOTAL	4318	1350	82	771	2115	6460	3490	2198	772

Legenda: ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado Acadêmico; MP: Mestrado Profissional.

Fonte: <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>

No site⁸ estão disponibilizadas as informações sobre os programas e cursos de pós-graduação em IES públicas (estaduais e federais) e particulares da região sul do Brasil com Mestrados e doutorados acadêmicos e mestrados profissionais na área de Educação. É possível

⁸Fonte: [http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados\(2018\)](http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados(2018))



visualizar que 41 IES detêm 253 cursos de pós-graduação *strictus sensu* em Educação nos 177 programas existentes (2015), não separei aqui as públicas ou privadas.

No que diz respeito aos cursos de pós-graduação *strictus sensu* em História elenquei na tabela 3 as informações sobre os programas e cursos de pós-graduação em 16 IES públicas (estaduais e federais) e particulares da região sul do Brasil que ofertam os mestrados e doutorados acadêmicos e mestrados profissionais na área (Tabela 2)

Tabela 2- Número de pós-graduação *strictus sensu* em História na Região Sul do Brasil e as respectivas IES

Área de Avaliação		Programas de pós-graduação					Cursos de pós-graduação			
		Total	ME	DO	MP	ME/D O	Total	ME	D O	MP
HISTÓRIA		71	22	0	10	39	111	62	39	10
SIGLA DA IES	UF	Programas de pós-graduação					Cursos de pós-graduação			
		Total	ME	DO	MP	ME/D O	Total	ME	D O	MP
PUC/RS	RS	1	0	0	0	1	2	1	1	0
UCS	RS	1	0	0	1	0	1	0	0	1
UDESC	SC	1	0	0	0	1	2	1	1	0
UNISINOS	RS	1	0	0	0	1	2	1	1	0
UEL	PR	1	1	0	0	0	1	1	0	0
UEM	PR	1	0	0	0	1	2	1	1	0
UEPG	PR	1	1	0	0	0	1	1	0	0
UNICENTRO	PR	1	1	0	0	0	1	1	0	0
UNIOESTE	PR	1	0	0	0	1	2	1	1	0
UFFS	SC	1	1	0	0	0	1	1	0	0
UFPEL	RS	1	1	0	0	0	1	1	0	0
UFSC	SC	1	0	0	0	1	2	1	1	0
UFSM	RS	1	0	0	0	1	2	1	1	0
UFPR	PR	1	0	0	0	1	2	1	1	0
TOTAL		14	5	0	1	8	22	13	8	1

Legenda: ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado Acadêmico; MP: Mestrado Profissional.

Fonte: <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados> (2018)

Ao acessar as bases de dados das 57 IES da região sul do Brasil obtive como resultado 83 teses e dissertações que tinham em seus títulos os conceitos substantivos de ditadura militar e escravidão africana no Brasil em 10 IES. Sendo 18 dissertações e 3 teses na área de Educação que abordam os conceitos dentro do contexto de ensino e aprendizagem de história;



já na área de História 51 dissertações e 11 teses especificamente sobre historiografia dos conceitos substantivos. (TABELA 3).

TABELA3-Relação de IES na Região Sul

SIGLA	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	MESTRADO		DOUTORADO	
		E	H	E	H
<i>UDESC</i>	Universidade do Estado de Santa Catarina	1	3	X	X
<i>UEL</i>	Universidade Estadual de Londrina	5	6	X	X
<i>UEPG</i>	Universidade Estadual de Ponta Grossa	0	2	1	0
<i>UFPEl</i>	Universidade Federal de Pelotas	0	1	0	X
<i>UFPR</i>	Universidade Federal do Paraná	5	9	2	5
<i>UFRS</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	3	13	0	4
<i>UFSC</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	1	4	0	2
<i>UFSM</i>	Universidade Federal de Santa Maria	0	3	0	0
<i>UNICENTRO</i>	Universidade Estadual do Centro-Oeste	0	4	X	X
<i>UNIOESTE</i>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	3	6	X	0
<i>TOTAL</i>		18	51	3	11

Fonte: Da autora (2018)

3 - RESULTADOS

De 83 pesquisas acadêmicas selecionadas para este estudo, 21(vinte e uma) tratam dos conceitos substantivos que permeiam esta pesquisa, 14(quatorze) das quais sobre a escravização africana no Brasil todas inseridas em PPG de Mestrados e 7(sete) sobre conceito de ditadura militar no Brasil sendo 5(cinco) dissertações de mestrados acadêmicos e 2(duas) teses de doutorado acadêmicos (TABELA 4).

TABELA 4: Temáticas abordadas nas pesquisas acadêmicas analisadas

TEMÁTICA	ESCRAVIZAÇÃO AFRICANA		DITADURA MILITAR	
	D	T	D	T
<i>Consciência histórica dos jovens alunos</i>	2	X	1	1
<i>Construção de Identidade da criança</i>	1	X	X	X
<i>Currículo</i>	1	X	X	X
<i>Formação continuada de professores</i>	1	X	1	
<i>Formação inicial de professores</i>	2	X	X	X
<i>Ideias prévias de jovens</i>	2	X	X	X



<i>Livro didático</i>	4	X	X	X
<i>Prática docente- mídias (HQ, filmes, músicas, etc.)</i>	1	X	1	1
<i>Produção do conhecimento pelo aluno</i>	X	X	1	X
<i>Uso de fontes históricas</i>	1	X	1	X
TOTAL	14	X	5	2

Fonte: Da autora (2018)

Do total de dissertações (ANEXO 1) e teses sobre ditadura militar no Brasil 5 (cinco) são dissertações das quais duas do PPG em Educação da UFPR; 3 (três) dissertações do PPG em História Social da UEL e 2 (duas) teses do PPG em Educação da UFPR. Com relação as pesquisas relacionadas ao conceito substantivo de escravização africana no Brasil do total localizei 14(quatorze) dissertações: 2 (duas) no PPG História 1 (uma) UDESC e 1 (uma) da UEPG; 3 (três) dissertações no PPG de História Social da UEL; 9 (nove) no PPG de Educação 1 (uma) da UEM, 4(quatro) da UFPR, 3 (três) da UFRS, 1(uma) da UFSC e 1(uma) da UNIOESTE.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a leitura e análise dos resumos e introduções das dissertações e teses elencadas para esta pesquisa percebemos que, na construção da maioria das pesquisas, a presença de conceitos substantivos, tais como ditadura militar brasileira e a questão da escravização africana no Brasil é referenciada como suporte para indicar, subsidiar, testar, contrapor, construir novos conceitos, mas por vezes não aparecem explicitamente. Os resultados obtidos ainda apontam para a pouca produção de pesquisas acadêmicas no âmbito do ensino e aprendizagem da História onde o objeto de estudo é especificamente um dos dois conceitos substantivos elencados para esta pesquisa. Isto pode ser sugestivo para ampliação de campo de pesquisa acadêmicos onde os dois conceitos substantivos acima e suas relações com os processos de ensino e aprendizagem sejam mais explorados.

A pesquisa ainda indica a região do Vale da Ribeira, enquanto espaço físico e sua gente, não foram esmiuçados como temática de pesquisas acadêmicas nos Programas de Pós Graduação *strictus sensu* em Educação e História das IES públicas da região sul do Brasil, sinalizando novas possibilidades de pesquisas.

REFERENCIAS

ANDRADE. Anna Maria; TATTO, Nilto. **Inventário cultural de quilombos do Vale do Ribeira**. São Paulo : Instituto Socioambiental, 2013.



BORRIES, Bodo von. **Jovens e consciência histórica**. W.A Editores, Curitiba, 2016.

BRASIL. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15/07/2017

BRASIL. **Portal de periódicos CAPES/MEC**. Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 22/05/2017

BRASIL. **Plataforma Sucupira-CAPES**. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>. Acesso em: 22/05/2017

CERVO, A.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6ª ed.. São Paulo: Pearson, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em História**. In: BARCA, Isabel (Org.) *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: UMINHO, 2001.

LESSARD-Hebert, Michelle, Gabriel Goyette, Gerald Boutin. *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. 4ª ed. Instituto Piaget. Lisboa. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Aprendizagem da “burdeninghistory”**: desafios para a **educação histórica**. Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. Dossiê Ensino de História.

ANEXO I

DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA-CONCEITOS SUBSTANTIVO DITADURA MILITAR NO BRASIL

IES/ANO	PPG	AUTOR	GRAU	ORIENTADOR	TITULO
UFPR/2008	Educação	Lilian Costa Castex	Mestre	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	o conceito substantivo <i>ditadura militar brasileira</i> (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba - PR
UEL/2008	Educação	Roberto César de Andrade	Mestre	Magda Madalena Tuma	Construindo discursos e compartilhando memórias: A década de 70 e a formação de professores de história na



					Universidade Estadual de Londrina
UEL/2011	História Social	Julho Zamariam	Mestre	Maria de Fatima Cunho	A canção como mediadora cultural no processo de produção do conhecimento histórico em sala de aula
UEL/2013	História Social	Fernando Rossi	Mestre	Maria de Fatima Cunha	O cinema como mediação na produção do conhecimento histórico sobre a ditadura no Brasil (1964-1985)
UEL/2015	História Social	Brayan Lee Thompson Avila	Mestre	Marlene Rosa Cainelli	As narrativas de alunos do ensino médio de Londrina-PR sobre a ditadura militar brasileira (1964-1985)
UFPR/2013	Educação	Luciano de Azambuja	Doutor	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Jovens alunos e aprendizagem: perspectivas a partir da canção popular
UFPR/2014	Educação	Éder Cristiano de Souza	Doutor	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Cinema e educação histórica: Jovens e sua relação com a história em filmes

Fonte. Da autora a partir das bucas em bases de dados do BDTD (2018)

DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA-CONCEITOS SUBSTANTIVO ESCRAVIZAÇÃO AFRICANA NO BRASIL

IES/ANO	PPG	AUTOR	GRAU	ORIENTADOR	TITULO
UFPR/2005	Educação	Selma de Fatima Bonifácio	Mestre	Luis Fernando Cerri	História e(m) quadrinhos: análises sobre a História ensinada na arte sequencial
UFRS/2006	Educação	Maria Conceição Lopes Fontoura	Mestre	Marilu Fontoura de Medeiros	A exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares: uma questão só de desconhecimento histórico?
UFSC/2006	Educação	Andréa A de Moraes Cândido de Carvalho	Mestre	Maria de Fátima Sabino Dias	As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História
UFPR/2008	Educação	Adriane de Quadros Sobanski	Mestre	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África
UFPR/2008	Educação	Edimara Gonçalves Soares	Mestre	Tânia Maria Baibich-Faria	Do quilombo à escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas

UFRS/2008	Educação	Walter Gunther Rodrigues Lippold	Mestre	Augusto Nivaldo Silva Trivinos	A Africano curso de licenciatura em História da universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso
UFRS/2009	Educação	Eliane Almeida de Souza	Mestre	Carmen Lucia Bezerra Machado	A Lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico racial em escolas públicas de Porto Alegre
UEM/2009	Educação	Delton Aparecido Felipe	Mestre	Teresa Kazuko Teruya	Narrativas para alteridade: o cinema na formação de professores e professoras para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na Educação básica
UNIOESTE/2010	Educação	Artemio TenCaten	Mestre	Gilmar Henrique da Conceição	A prática da educação étnico-racial: um estudo da Implantação da lei federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público
UFPR/2013	Educação	Anne Cacielle Ferreira da Silva	Mestre	Tânia Maria F. Braga Garcia.	Manuais de história para o ensino fundamental: A presença de fontes legais relacionadas à escravidão no Brasil
UEL/2012	História Social	Gláucia Ruivo Murinelli	Mestre	Regina Celia Alegro	Narrativas de futuros professores de história sobre os afrobrasileiros no contexto do pós-abolição: um estudo em meio a Lei Federal 10.639/03
UEL/2013	História Social	Janaína dos Santos Correia	Mestre	Marcia Elisa Teté Ramos	O uso de fontes em sala de aula: a obra de Maria Firmina dos Reis (1859) como mediadora no estudo da escravidão negra no Brasil
UDESC/2013	História	Caroline A M Alamino	Mestre	Cristiani Bereta da Silva	O pensamento Histórico dos jovens sobre movimentos de resistência à escravidão e os usos dos livros didáticos de história (2001-2011)



UEL/2015	História Social	Vanessa Kiara Rodrigues Milian	Mestre	Marcia Elisa Teté Ramos	Literatura e ensino de história : a construção do conhecimento histórico em sala de aula a partir das crônicas de Lima Barreto
UEPG/2016	História	Rubia Caroline Janz	Mestre	Luis Fernando Cerri	Lei 10.639/03: O que os alunos do 1º ano do ensino médio sabem sobre a história africana e afro-brasileira?

Fonte. Da autora a partir das bucas em bases de dados do BDTD (2018)



A Reconstrução da Consciência Histórica sobre a Demarcação das Terras Indígenas no Brasil

Cláudia Senra Caraméz¹

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt²

RESUMO

O presente artigo apresenta resultados de uma experiência que, inscreve-se no campo da Educação Histórica, foi realizada em onze turmas de sétimo ano, sendo cinco turmas da Escola Municipal Papa João XXIII e seis turmas do Colégio Estadual Emílio de Menezes, como parte do curso **METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM QUESTÕES CONTROVERSAS DA HISTÓRIA**, em parceria entre a coordenação de História da Prefeitura Municipal de Curitiba e o LAPEDUH - UFPR (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná) neste ano de 2017. A proposta de trabalho surgiu da carência de orientação da vida prática, pronunciada pela indignação com as notícias da venda das terras preservadas da Amazônia e desenvolvida a partir dos conceitos substantivos “A Conquista da América pelos europeus; A colonização da América Portuguesa; A relação entre indígenas e europeus”. As pesquisas e a análise das fontes acerca dos conceitos canônicos acima citados buscaram visitar diferentes passados a fim de se reconstruir o conhecimento histórico controverso sobre “A demarcação das terras indígenas no Brasil”, o que significa, também, tornar viva uma parte da História Traumática (BORRIES, 2011) do nosso país, qual seja o extermínio indígena promovido pelos colonizadores europeus, através do desenvolvimento dos conceitos epistemológicos de: *empatia; explicação e interpretação e plausibilidade históricas*.

Palavras-chave: A Conquista da América pelos europeus; Educação Histórica; *Burdening History*.

Introdução

Neste artigo, devido a sociedade se apresentar cada dia mais informatizada, busca-se compreender a relevância de discutir a relação entre a tecnologia e a Educação Histórica, o seu processo de ressignificação, assim como as possibilidades que a mesma pode trazer para o ensino de História a partir de uma experiência que, inscreve-se no campo da Educação Histórica, foi realizada em onze turmas de sétimo ano, sendo cinco turmas da Escola Municipal Papa João XXIII e seis turmas do Colégio Estadual Emílio de Menezes, como parte do curso **METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM QUESTÕES CONTROVERSAS DA HISTÓRIA**, em parceria entre a coordenação de História da

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR).

² Professora Doutora do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR).



Prefeitura Municipal de Curitiba e o LAPEDUH - UFPR (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná) neste ano de 2017.

A presença massiva da tecnologia digital no dia a dia pode ser pensada como um meio que possibilita a derrubada de barreiras tradicionais entre lugar/espço, produção/consumo, tempo síncrono / assíncrono, ou seja, pode ser vista a partir do seu aspecto positivo, pois, é capaz de ultrapassar obstáculos, gerar novas formas de participação e engajamento no mundo e, portanto, na produção do conhecimento histórico em sala-de-aula.

A escola, sendo um espaço cultural, permeado por uma sociedade cada vez mais tecnológica, tem sido influenciada por esta onda digital e cada vez mais se torna necessário fazer uso de recursos tecnológicos como parte das estratégias metodológicas. Com isso, por meio da trajetória docente, estes recursos gradativamente têm buscado adequar a sua prática pedagógica às novas possibilidades apresentadas pela evolução digital.

1 - A experiência

O trabalho foi desenvolvido no ano de 2017 e surgiu da carência de orientação da vida prática, pronunciada pela indignação com as notícias da venda das terras preservadas da Amazônia e desenvolvida a partir dos conceitos substantivos “A Conquista da América pelos europeus; A colonização da América Portuguesa; A relação entre indígenas e europeus”.

Ou seja, como atribuir sentido ao passado através da análise e interpretação de fontes históricas alocadas na *web*, desenvolvendo os seguintes conceitos substantivos: Expansão Marítima e Comercial; Conquista da América; A colonização da “América Portuguesa”; A relação cultural com os povos indígenas?

De acordo com Jörn Rüsen,

A categoria de sentido permite decifrar analiticamente e interpretar sinteticamente esse processo, elementar para a vida humana, na interpretação temporal mediante apropriação do passado em forma de história. Ela permite visualizar as atividades mentais decisivas que perfazem a consciência histórica humana. Sumarizo-as como segue: experimentar, interpretar, orientar, motivar. (RÜSEN, 2014. p.181)

As pesquisas e a análise das fontes acerca dos conceitos canônicos acima citados buscaram visitar diferentes passados a fim de se reconstruir o conhecimento histórico controverso sobre “A demarcação das terras indígenas no Brasil”, o que significa, também, tornar viva uma parte da História Traumática (BORRIES, 2011) do nosso país, qual seja o extermínio indígena promovido pelos colonizadores europeus, através do desenvolvimento dos conceitos epistemológicos de: *empatia; explicação e interpretação e plausibilidade históricas.*



Aqui podemos caracterizar a temática como uma temática controversa da História uma vez que apresenta relação direta com questões de resistência cultural em contraposição à destruição de povos e etnias, justificadas pela ganância desenfreada de determinados grupos que buscam lucro através da exploração das terras de povos indígenas.

O próximo passo do trabalho foi o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática, a partir das seguintes questões: 1- O que você sabe sobre os indígenas brasileiros?; 2- Existe um ou mais povos indígenas no Brasil?; 3- Onde eles vivem?; 4- Eles escolheram os lugares onde moram?; 5- Eles podem ocupar as terras que quiserem? Por quê?; 6- Você sabe alguma coisa sobre a demarcação das terras indígenas?; 7- O que você acha sobre a venda das terras protegidas da Floresta Amazônica?.

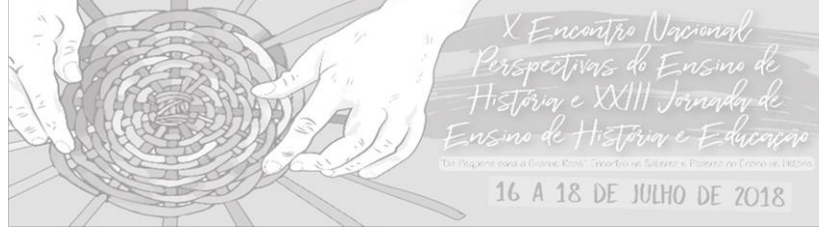
Ao analisar as respostas viu-se a necessidade de se desenvolver a seguinte temática *A demarcação das terras indígenas no Brasil*, uma vez que apenas dois alunos já tinham um conhecimento prévio sobre o tema.

A partir desse ponto, iniciou-se a seleção do referencial teórico epistemológico da Educação Histórica, tais como, Isabel Barca; Bodo Von Borries; PeterLee; Jörn Rüsen; e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, bem como, do referencial historiográfico que discutisse os conteúdos substantivos propostos, buscando responder às carências de orientação dos(as) alunos(as) nesse caso, Manuela Carneiro da Cunha e Spensy Pimentel.

Uma vez selecionado o referencial teórico, partiu-se para a seleção das fontes que seriam trabalhadas com os alunos(as) na reconstrução da consciência histórica sobre os conceitos substantivos e epistemológicos propostos.

Dentre os conceitos epistemológicos estava o de evidência histórica que, segundo Rosalyn Ashby, só é possível a utilização das fontes como evidência quando o(a) aluno(a) é capaz de criar hipóteses acerca do feito histórico e, portanto, capaz de buscar e selecionar fontes que fundamentem suas hipóteses.

Dentro desse contexto, compreende-se que para se trabalhar com fontes históricas em sala de aula, o(a) professor(a) precisa não só ampliar sua concepção do próprio documento, como também, é importante que se busquem novas formas de trata-lo em que o mesmo se apresente de forma a “(...)responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico ensinado.” (SCHMIDT; CAINELLI, 2010.p.117) Ou seja, é



imperativo que a ida às fontes, pelos(as) alunos(as), sempre seja feita sob uma dada problematização ou condições de inferências e explicações históricas de forma a atribuir sentido à reconstrução do conhecimento histórico em sala de aula.

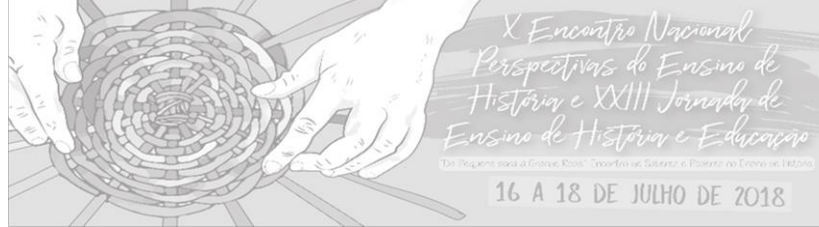
Especificamente nessa experiência, a primeira fonte trabalhada foi o texto do site Carta na Escola **Quando seremos capazes de reconhecer, de fato, as populações indígenas? A demarcação de terras é só o começo da discussão sobre a qualidade de vida nas terras indígenas. São necessárias políticas públicas e um Estado plurinacional**, do antropólogo e jornalista Spensy Pimentel, sob a qual se propôs uma inferência sobre duas questões: *O que é demarcação de terras indígenas? Qual a importância disso?*

O texto analisado não apresentava definições sobre a demarcação de terras indígenas e sua importância, mas discutia as dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas tanto por parte do governo quanto por parte daqueles que possuem interesses de exploração dessas terras. Mesmo com essas direcionadas a um dado contexto da discussão, os(as?) estudantes foram capazes de estabelecer inferências ligadas a questão de terras como um direito histórico dos povos indígenas.

A segunda fonte apresentada foi o vídeo **Raízes do Brasil: os indígenas**, cuja proposta de análise deu-se sobre as seguintes problematizações: *1- Os indígenas podem ter acesso à tecnologia? 2- Suponha que uma determinada etnia indígena tenha acesso à internet e use celulares para se comunicar, você acha que eles ainda podem ser considerados índios? Por quê? 3- E se uma determinada família indígena passar a morar na cidade, ainda será considerada indígena? Por quê?*

As problematizações garantiram que os(as) alunos(as), através da fonte, fossem capazes de explicar conceitos relacionados ao reconhecimento e respeito a diferentes culturas, como também uma cultura histórica expressa por diferentes etnias que, mesmo distantes do seu local de origem, são capazes de reivindicá-la como sua.

As terceira e quarta fontes foram propostas a fim de se trabalhar o conceito epistemológico da plausibilidade, nas quais deveriam apresentar *qual a visão mais plausível sobre o primeiro encontro entre os indígenas e os europeus?* As fontes se constituíam de uma animação intitulada Descobrimento do Brasil, do site oficial do MEC, e trechos do filme *1492 A conquista do paraíso*.

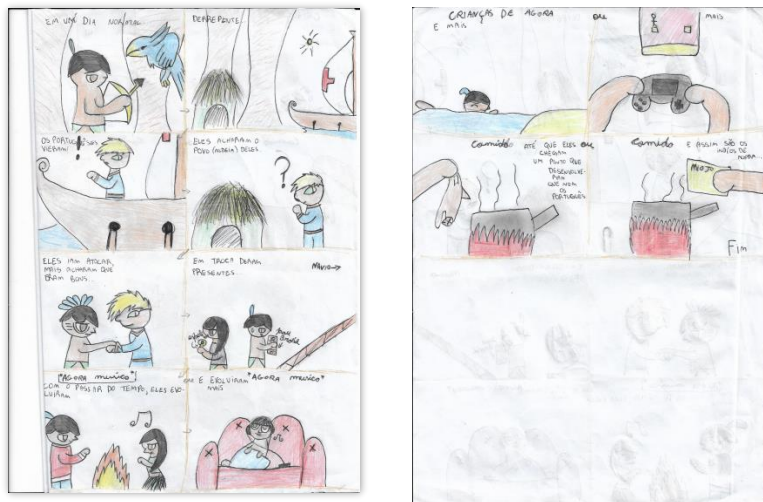


Durante a análise das respostas forma identificados três tipos de respostas: o primeiro que defendia que o filme “1492: A conquista do paraíso” teria a visão mais plausível por ser um filme; a segunda que defendia que era a animação porque a mesma citava os relatos que se encontram na carta de Pero Vaz de Caminha, na qual se relatam os acontecimentos apresentados, e a terceira que apresentava as duas fontes como plausíveis. Assim, verificou-se a necessidade de retomada da discussão com as turmas.

A quinta fonte, **Demarcação de Terras Indígenas no Brasil: A questão da demarcação de terras indígenas no Brasil passa por uma ampla burocracia e por interesses diversos, sendo o pivô de muitas disputas por território no país**, de Rodolfo Alves Pena, foi apresentada como fio condutor de uma proposta de metacognição: *Produzam, em grupos, uma narrativa sobre a seguinte questão: Se as terras, que hoje compõe o território brasileiro, pertenciam originalmente aos povos indígenas, por que se tornou necessária a demarcação das terras indígenas?*

A seguir, podem-se ver algumas produções dos alunos





A análise das metacognições demonstrou que os(as) alunos(as) foram capazes de estabelecer uma explicação histórica baseada nas fontes analisadas, discutindo com diferentes passados a partir da carência de orientação colocada no presente. Nas explicações, verificam-se que foram visitados diferentes passados, além de perceberem o que desse passado está no nosso presente.

Mas ainda se precisava trabalhar a perspectivação do futuro. Para tanto, a proposta de investigação da sexta fonte deu-se a partir da seguinte problematização: *Agora, produza uma narrativa histórica que discuta com todas as fontes históricas que trabalhamos nas últimas aulas, explicando o que teria acontecido com os povos indígenas brasileiros após a chegada dos portugueses, como também, as formas de exploração do Brasil no início do período colonial.* E a fonte foi o texto **Colonização do Brasil: A colonização portuguesa no Brasil se efetivou a partir da exploração, povoamento, extermínio e conquista dos povos indígenas (povoadores) e das novas terras**, de Leandro Carvalho do *site* Brasil Escola. Após discussão com os alunos, foram propostas duas questões: 1- Se a questão das terras indígenas continuar como está hoje quais são as perspectivas de futuro para as sociedades indígenas brasileiras?; 2- O que você proporia para mudar essa realidade?

A análise das narrativas produzidas pelos(as) alunos(as) propiciou uma pequena categorização:

- Categoria 1** - Opressão cultural;
- Categoria 2** - Escravidão indígena;
- Categoria 3** - Opressão religiosa;
- Categoria 4** - Resistência indígena.



As expressões da Categoria 1 – Opressão cultural relacionam-se às formas pelas quais os europeus realizaram sua incursão no cotidiano das populações indígenas impondo a sua cultura e rechaçando as deles. A Categoria 2 - apareceu através da indicação da utilização da mão-de-obra escrava indígena como o problema mais impactante imposto pelos europeus aos indígenas. A Categoria 3 – Opressão religiosa deu ênfase à substituição das religiosidades de diferentes etnias indígenas pelo catolicismo. E a Categoria 4 – Resistência indígena indicou que a exploração dos povos indígenas e de suas terras não aconteceu sem que houvesse resistências por parte deles.

Por fim, a grande maioria das narrativas apresentou uma visão bastante fatalista sobre o futuro das comunidades indígenas e a preservação das diferentes culturas. Mas todas indicaram sua disposição em esclarecer a importância histórica dessas culturas e, portanto, da sua preservação através de políticas públicas mais sérias e da ampliação dos direitos indígenas.

Acrescente-se que as aulas foram acompanhadas por acadêmicos de História, sob a disciplina de Prática de Ensino de História, o que possibilitou aos mesmos a inserção das suas práticas a fim de responder as carências dos(as) alunos(as). Dando continuidade ao processo de reconstrução da consciência histórica.

O desenvolvimento dessa experiência proporcionou uma ruptura com a visão tradicional que coloca o eurocentrismo como a visão dominante nas aulas de História, a utilização de diferentes fontes selecionadas a partir das carências de orientação do(as) estudantes, criando um ambiente de constituição de sentido na reconstrução da consciência histórica dos mesmos.

Caso, o trabalho estivesse restrito à utilização do livro didático, não seria possível estabelecer relações diacrônicas e sincrônicas com a História, nas quais visitaram-se diferentes passados unidos por uma mesma temática, onde o passado possa ser quantitativamente expandido e qualitativamente entendido. E multiperspectivado através do trabalho de com fontes que apresentem diferentes perspectivas sobre um mesmo acontecimento histórico.

2 - As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e a Educação Histórica

Na Educação, a *cibercultura* é concebida através de alterações nas relações de saber, uma vez que a modernização e a própria virtualização favorecem diferentes formas de acesso à informação (*hipertextos, hipermídias, sites* e ferramentas de busca na *web*), possibilitando novas relações com o conhecimento.



A tendência da *Internet* como recurso didático abeira-se desde a utilização de recursos tecnológicos na composição de práticas de ensino de professores de história, perpassando pela construção do conhecimento histórico disponibilizado pelas novas tecnologias; a apreciação à visão dos livros didáticos de história diante dos novos pontos de vista abertos pela utilização de tecnologias em aulas de história.

Dessa forma, as transformações epistemológicas do ensino de História precisam estar associadas às necessidades de orientação da vida prática e de orientação temporal, atribuindo sentido ao uso público da história, contribuindo para a formação da consciência histórica, através da utilização de diferentes fontes alocadas na *web*.

Entende-se, assim, que a *internet* constitui-se em um *ciberespaço* capaz de hospedar infinitos arquivos oficiais e não-oficiais, repletos de documentos históricos, permitindo-se que se trabalhe a História de forma mais investigativa em sala de aula. Isso porque se pode visitar o passado com mais facilidade e rapidez a fim de buscar respostas às carências de orientação temporal e da vida prática dos alunos, relacionando o passado e o presente de forma significativa.

Para a construção dessa experiência desenvolvida com os(as) alunos(as), foram utilizadas somente fontes alocadas na *web* sob os princípios da confiabilidade e da acessibilidade das fontes. Assim, sobre a confiabilidade das fontes

O princípio da confiabilidade das fontes faz dois movimentos distintos, mas complementares quando se refere ao ofício do historiador, quais sejam: entender o que é fonte histórica e saber como trabalhá-la metodologicamente no ensino de História. Ou seja, o professor precisa ser capaz tanto de saber o que significa uma fonte histórica como saber qual fonte ele poderá usar em sua aula para transformá-la em uma evidência do passado. Essa perspectiva vem sendo apontada por historiadores contemporâneos. (CARAMEZ, 2014)

E, de concomitantemente a ele está a categoria da acessibilidade das fontes que

(...) apresenta três vertentes: das condições objetivas de acesso à *web* (que diz respeito ao professor que possua um computador com acesso à *internet*, dos laboratórios de informática das escolas onde os alunos possam acessar a *internet*, ou até mesmo, *lan houses* ou computador com acesso à *web* em suas casas); do conhecimento da tipologia das fontes (materiais; escritas; visuais; orais); e do conhecimento dos bancos de dados em que podem ser encontrados, sob a premissa da confiabilidade (saber utilizar o equipamento e conhecer as ferramentas de busca disponibilizadas na *web* para pesquisa de arquivos oficiais e não-oficiais em que se possam encontrar fontes primária e secundárias).

A experiência apresentada vem de encontro à possibilidade de que o professor pode assumir uma postura de produção de conhecimento, pensar desde a pesquisa de fontes em



arquivos virtuais, fundamentadas teoricamente, e propor metodologias de trabalho a partir da sua prática em sala de aula e das carências colocadas pelo processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido demonstrou a possibilidade de se reconstruir o conhecimento histórico acerca do processo de colonização do Brasil através da ruptura da visão eurocêntrica tradicional, mobilizada pela carência de orientação temporal dos(as) alunos(as) através da utilização de fontes históricas alocadas na *web*.

Nesse contexto, os(as) estudantes tiveram a possibilidade de utilização dos conhecimentos históricos da *web* permitindo relações com experiências de aprendizagem que o livro didático não proporciona, como a ruptura com a linearidade da história, a possibilidade de visitar vários passados e de encontrar diferentes perspectivas de um mesmo acontecimento histórico, uma vez que nos livros didáticos, as fontes primárias e secundárias, geralmente, concordam com o texto didático do autor, como também, no que diz respeito à mudança na relação entre o presente e o passado, na medida em que a relação com o presente é quantitativamente aumentada e qualitativamente expandida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASHBY, Rosalyn. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares.** In: *Educar*, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006. Editora UFPR.

ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução.** Goiânia: Ed. UFG, 2010.

BRITO, Glaucia da Silva; Simonian Michele. **Conceitos de tecnologias e currículo: em busca de uma integração.** In: Diálogos epistemológicos e culturais. Organizadores HAGEMEYER, Regina Cely; GABARDO, Cleusa Valério; SÁ, Ricardo Antunes. Curitiba: W&A Editores, 2016.

CARAMEZ, Cláudia Senra, **A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da educação histórica.** Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

CHARTIER, Roger. **La historia o la lectura del tiempo.** Barcelona: Gedisa, 2007.



ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução**. Goiânia: Ed. UFG, 2010.

DANTAS, Camila Guimarães. **O passado em bits – memórias e histórias na internet**. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Pós Graduação em Memória Social - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 20 08.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **A formação e a prática dos professores de História: enfoque inovador, mudanças de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil**. Tese (Doutorado) - Universidade Autònoma de Barcelona, 2004.

FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. S.; CARVALHO, J. S. (orgs.) **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio De Sá - SESES - Rio de Janeiro, 2017

_____. **Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão**. Portal de periódicos da Universidade Estadual de Ponta Grossa: Revista de História Regional, Vol.4 Nº 2. p.139-156. Acesso em: www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2087/1569

FRONZA, MARCELO. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e História**. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **História na era Google. Conferência proferida no encontro Fronteiras do Pensamento**, edição 2010, em 29/11/2010. Disponível em liberimago.com/.../carlo-ginzburg-historia-na-era-google.html. Acesso em 22/04/2013.

LE GOFF, Jacques. **Documento/ monumento**. Enciclopédia Einaudi. Vol. 1: Memória – História. Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

LE MOS, André. **Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005.



LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. Coleção TRANS.

MARTIN, Carolina. **Tecnologías digitales interactivas y didáctica de las ciencias sociales. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**. Universidade de Barcelona, abril- maio – junho, 2011.

MENEZES, Glauco Gomes de. **Ambiente pedagógico colaborativo do Portal Dia-a-Dia Educação: análise do modelo didático-tecnológico**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Trad. Peter Horst Rautmann; Caio da Costa Pereira; Daniel Martineschen; Sibele Paulino. W.A. Editores: Curitiba, 2012.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 90.

SCHMIDT, Clarissa Moreira dos Santos. **Entre o documento de arquivo e a informação arquivística: reflexões acerca do objeto científico da arquivologia**. XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, Enancib, GT 1 – Estudos Históricos e Epistemológicos da Ciência da Informação, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora / CAINELLI, Marlene. **Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica**. Antíteses, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012.

_____.; GARCIA, T.M.B.; HORN, G. (org). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008. (coleção Cultura, Escola e Ensino; volume 1).



LUGAR DA HISTÓRIA DIFÍCIL DO VALE DO RIBEIRA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DE SÃO PAULO E PARANÁ

Cristina Elena Tabora Ribas – UFPR¹

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt - UFPR²

Resumo: Esse trabalho faz parte da dissertação de Mestrado sob o título provisório *As explicações históricas de estudantes a partir do uso de fontes históricas acerca de conteúdos difíceis que não fazem parte do currículo escolar: a história do Vale do Ribeira*, tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre a História Difícil do Vale do Ribeira. Qual o lugar da história local nos currículos escolares das escolas paranaenses e paulistas que fazem parte do Vale do Ribeira? Há espaço para a diversidade histórica da região nos currículos locais? O trabalho está fundamentado nos referenciais teóricos e metodológicos da Educação Histórica, pautando-se também na filosofia da História, na didática da História.

Palavras-chaves: Educação Histórica – História Difícil – Currículo Escolar.

INTRODUÇÃO

As populações que residem a região do Vale do Ribeira são marcados em suas memórias familiares com questões que envolvem disputas pela posse das terras herdadas, lutas pelo direito de reconhecimento a elas e o desejo de cumprimento ao direito de uso delas. Entre essas populações foram e ainda são recorrentes os conflitos armados, enfrentamentos territoriais e a busca pelo reconhecimento como sujeitos de direitos, ou seja, que sejam considerados cidadãos brasileiros contando com as responsabilidades também. Convivem com histórias traumáticas de seus antepassados, questões difíceis sobre um passado herdado que se faz tão presente na em suas vidas cotidianas.

Em contrapartida, as comunidades quilombolas mantém muito viva a herança relacionada ao cunho religioso, voltada a fé e a crença católica com a interlocução das religiões africanas em alguns locais como meio de recordar seus antepassados. Por isso, para Aleida Assmann

¹ Professora de História da Rede Estadual de Educação do Paraná, atualmente técnica de História da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Bolsista Mestrado CAPES - Programa Memórias Brasileiras: Conflitos Sociais Projeto - Indígenas, Quilombolas e Napalm: uma História da guerrilha do Vale do Ribeira desenvolvido pelo LAPEDUH-UFPR. E-mail: cribas01@gmail.com. Esse artigo faz parte da dissertação de mestrado que está em construção. Por isso, partes podem ser alteradas, suprimidas ou acrescidas de outros textos, argumentos e citações.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Doutora em História pela UFPR. Pesquisadora/coordenadora do LAPEDUH-UFPR. E-mail: dolinha08@uol.com.br . Currículo Lattes, disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4767409P7>



O significado dos locais das gerações surge do vínculo duradouro que famílias ou grupos mantêm com um local determinado. Assim surge uma relação estreita entre as pessoas e o local geográfico: este determina as formas de vida e as experiências das pessoas, tal como estas impregnam o local com sua tradição e histórias. (ASSMANN, 2011, p. 328)

Conforme a afirmação de Assmann é possível compreender que os grupos tradicionais mantêm uma relação familiar e de amizade, a qual conta com vínculo que está diretamente relacionada ao ambiente escolhido e habitado pelas comunidades. Além disso, apresenta um conexão direta com as histórias de vida de cada um dos sujeitos ali existentes, no qual compartilham suas histórias, as dificuldades, os momentos das experiências, enfim, as relações passam a ter um vínculo mais estreito entre elas.

Para compreender um pouco dessas visões e trabalhos relacionados com a memória, a identidade local, a tradição e, por fim, a articulação entre esses conhecimentos e saberes com o processo de ensino na especificidade da disciplina de História e o encaminhamento à cognição histórica. Para tanto, foi realizado uma pesquisa a respeito dos documentos que orientam e determinam o currículo tanto no país quanto nesses estados estudados – Paraná e São Paulo, para analisar qual o lugar da História Difícil do Vale do Ribeira nos devidos documentos.

CURRÍCULOS E DOCUMENTOS ORIENTADORES

Nos documentos oficiais que versam sobre a natureza dos conceitos, encaminhamentos e teorias da História, são realizadas algumas seleções devido a natureza mais ampla do documento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013) deixam em aberto para a instituição escolar a socialização do conhecimento, no qual uma das formas de fomentar o currículo é

entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL, 2013, p. 112).

Conforme esse documento cabe aos professores das instituições escolares relacionar quais os conhecimentos que devem ser dadas aos estudantes, respeitando os conhecimentos historicamente acumulados ao longo da história, ou seja, o conhecimento sistematizado, sem se esquecer das histórias e saberes trazidas por eles, compreendendo suas carências para procedimentos de intervenções em busca do conhecimento científico. Além disso, as Diretrizes também afirma que

Os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, [...] ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. As instâncias



que mantêm, organizam, orientam e oferecem recursos à escola, como o próprio Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, assim como os autores de materiais e livros didáticos, [...] segmentando o de acordo com os anos de escolaridade, ordenando-o em unidades e tópicos [...].

Dessa forma, os conceitos substantivos são sistematizados nos manuais didáticos conforme o recorte, a compreensão e intenção dos autores desses documentos que têm sido o companheiro das(os) professoras(es) em sala de aula. Entretanto, como todo material didático, eles têm seus limites ao serem trabalhados como fonte única de desenvolvimento no processo de cognição histórica. Por isso, é essencial que haja autonomia desses profissionais para a seleção de outros materiais para que a discussão e a pesquisa ocorram de maneira plausível, uma vez que o documento tem o espaço para que sejam compreendidos esses conteúdos.

Devido as múltiplas histórias existentes sobre e no Vale, surgiram algumas dúvidas a respeito de qual história ou histórias está sendo contemplada nos documentos oficiais de ambos estados, para compreender a abertura que tem sido dada as instituições escolares dessas regiões do Vale.

Para tanto, foi pesquisado os documentos legais que estão vigentes, pois há a intenção de identificar nesses documentos as possibilidades de abordagens teóricas e metodológicas a respeito do trabalho sobre a história local, contando com a disponibilidade e, contando com a possibilidade de trabalho com contextos locais, por meio do uso de fontes históricas sobre alguns aspectos e características pertencentes ao local.

As abordagens estabelecidas nos documentos oficiais de ambos os estados versam a legislação como meio de cumprimento ao processo de ensino sobre o conteúdo, mas no que se refere aos currículos locais, destacando-se uma cultura de educação sem grandes anseios a dar vozes aos remanescentes locais.

Levando-se em consideração os estados do Paraná e São Paulo, os quais o Vale do Ribeira está inserido, destaca-se que ambos os estados fizeram a escolha pelo ensino disciplinar, tanto no Ensino fundamental quanto no Ensino Médio, até o momento, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ modificará algumas características adotadas pelos estados.

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Texto retirado da página oficial da BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 05 maio 2018.



No ano de 2003, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná fez uma opção pela elaboração de um documento orientador próprio para definir os caminhos voltados ao ensino de História, documento que passou por uma revisão em 2008. Na elaboração deste, foram contemplados além de estudos sobre a epistemologia e a filosofia da história, reflexões acerca da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. Este trabalho estava no momento de início das pesquisas pela equipe, desenvolvido em parceria com o Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica – LAPEDUH, além de estudos que estavam ocorrendo sobre a educação histórica, cabendo algumas propostas teorias e possibilidades de encaminhamentos metodológicos.

Foram desenvolvidas então as Diretrizes Orientadoras Curriculares do Paraná para o ensino de História (2008, p. 56), a qual define que “a consciência histórica é inerente à condição humana em sua diversidade” e diante disso, a capacidade dos sujeitos de se orientarem no tempo por meio de narrativas históricas sobre conceitos substantivos, por meio da categoria narrativística “torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual o passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica”. (RÜSEN, 2001, p. 67).

Dessa maneira, os conteúdos a serem trabalhados nesse estado seguiram rumos diferentes do documento que fora desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – PCNs. Os parâmetros possuem uma linha teórica pautada nas habilidades e competências adquiridas pelos estudantes, no qual justificam que “a formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho.” (BRASIL, 1997, p. 34).

Assim, os PCNs deixavam claro o seu interesse ao determinar os conhecimentos determinados pela forma de habilidades voltado a uma política neoliberal, com vistas a formação pedagógica dos estudantes com interesses ao mercado de trabalho.

Contrário a essa perspectiva é que foram desenvolvidas o documento orientador de História do Paraná, que optou por um currículo pautado no materialismo histórico dialético, uma vez que eram contrários a visão posta, pois manter o currículo tal como estava era “aceitar o *status quo* dos conhecimentos e saberes dominantes, o currículo cientificista/academicista enfraquece a possibilidade de constituir uma perspectiva crítica de educação” (PARANÁ, 2008, p. 17).



Dessa forma, o documento de História busca respeitar a autonomia do professor ao trabalhar algumas temáticas, considerando as perspectivas e encaminhamentos que se relacionam com conceitos do pensamento histórico-dialético, no qual visa a construção do pensamento histórico por meio de “fatos objetivos do passado tornados subjetivos quando interiorizados pelos sujeitos como conhecimento histórico.” (OLIVEIRA, 2012, p.6). Assim, abre-se espaço principalmente para discussões presentes no currículo prescrito estabelecendo relações com contextos locais, no qual respeitam uma orientação dos meios legais, que vem a contribuir para uma cognição histórica situada por meio de fontes históricas diversificadas, para trabalhar os conceitos substantivos e também a análise dos conceitos de segunda ordem.

É nesse âmbito do currículo, que cabe a presença de alguns conceitos sobre a História do Paraná, abrindo espaço para pesquisas nas questões locais, com possibilidade de inserir fontes sobre a especificidade da *Burdening History* ou a *História Difícil* do Vale do Ribeira e suas relações com a história da Ditadura Civil-Militar, compreendendo a situação de guerrilha e a abrangência do próprio Vale e, principalmente, sobre a questão dos quilombolas e das nações indígenas que habitam a região e de suas histórias de enfrentamentos, violências e resistências. Por isso, BORRIES afirma que

História só é aprendida de forma eficaz sob três condições dadas: se novas perspectivas podem ser ligados com as antigas, se ela estiver conectada a emoções – negativas ou positivas- e se é relevante na vida. A aprendizagem de casos afirmativos de heroísmo e glória/orgulho parece mais fácil, mas experiências negativas de danos e culpa/vergonha (ou ambos) são muito mais difíceis. [...] Lidar com os fardos da história é um problema de funcionamento mental, inclusive, das atividades intelectuais. (VON BORRIES, 2016, p. 32).

Nesse viés, a aprendizagem histórica se faz com as articulações estabelecidas para aquilo que possa relacionar o contexto do estudante aos acontecimentos objetivos da história, reafirmando e trazendo novas perspectivas de abordagens sobre a sua própria história, conceitos que demonstrem a representatividade para que isso possa ter impactos na sua vida prática desses jovens estudantes.

Na escola quilombola João Surá, local em que foi realizado o primeiro trabalho desta pesquisadora, foram estabelecidos alguns diálogos com professores, gestores e principalmente com estudantes da escola e notou-se que as discussões no âmbito das lutas, da resistência, ou seja, a história traumática são realizadas. Também foi possível perceber que essa história difícil desses povos são elementos de debate tanto na escola quanto em suas residências com suas famílias e amigos da comunidade. O próximo passo para o desenvolvimento dessa pesquisa



serão realizadas as categorizações dos trabalhos realizados junto aos estudantes e também do questionário feito com os professores.

Quanto ao estado de São Paulo, adotaram como currículo a proposta estabelecida pelas orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que estabelece a pedagogia das competências, forma que está adquirindo força pelo documento da Base Nacional Comum Curricular. O documento considera a história utilitarista, mas relacionando o ensino ao conhecimento analisado a partir de vestígios e fragmento das humanidades ao longo da história. Enfatiza-se os conteúdos presentes nos “programas e currículos os conteúdos mais importantes”, considerando a “necessidade de conceber a arquitetura curricular a partir de escolhas e do encadeamento conceitual” (SÃO PAULO, 2012, p. 29).

Nessa perspectiva, o documento propõe habilidades mais fechadas quanto aos conteúdos, colocando ao longo do texto introdutório algumas explicitações sobre possibilidades da transversalidade, mas afirmando a proposta disciplinar. Dentre desse rol de habilidades expostas, algumas abordam sobre o “Conteúdo” da Ditadura Militar no Brasil e em outro ano formas de resistência (os quilombos), o fim do tráfico e da escravidão, sendo a proposta das habilidades do documento paulista a maneira de

“Identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos [...]; Caracterizar os governos militares instalados no Brasil a partir de 1964, considerando especialmente a supressão das liberdades e a repressão à oposição [...]; Identificar os principais movimentos de resistência aos governos militares”.

Conforme excerto apontado, ainda é possível fazer uma análise da cognição histórica situada de conceitos mais amplos relacionados aos contextos da história local, com a possibilidade de fazê-lo no Plano de Trabalho do Docente, a partir de abordagens a respeito da história difícil ocorrida da região de Cajati, com caça aos militantes do grupo de Lamarca e tortura realizada com moradores locais, culminando com a ação truculenta do governo com a “Operação Registro” realizando bombardeios com Napalm na região. Mas nas escolas do Vale do Ribeira no estado de São Paulo ainda não foram realizadas entrevistas e pesquisas sobre as discussões dos conteúdos sobre essa realidade.

Vale ressaltar ao final dessas análises algumas reflexões acerca das possibilidades de encaminhamentos e articulações aos conceitos já estabelecidos e reconhecidos historicamente com a chamada história difícil. Sobre essa concepção, Bodo Von Borries (2016) discute algumas questões para a compreensão da Burdening History, no qual cita que o termo “história difícil” cabem observações de questões sistemáticas e do uso desse termo. Dessa maneira



BORRIES destaca que “diferentes maneiras de expressar e desenvolver categorias centrais são possíveis, mas elas devem ser logicamente claras e moralmente convincentes” (BORRIES, 2016, p. 33) ao que se refere na culpa enquanto sofrimento ou dano e se esta existe de maneira coletiva ou herdada ou se ainda esta pode ser uma noção equivocada.

Ainda quanto a culpa, Borries ainda estabelece que “qualquer atribuição de culpa a pessoas inocentes e não envolvidos ou gerações posteriores é uma reação ilógica, injusta e arcaica em si.” (BORRIES, 2016, p. 33). Portanto, os conteúdos abordados sobre os descendentes das comunidades tradicionais, bem como aqueles que sofreram com ações violentas e truculentas de um governo autoritário, ditatorial que estão relacionados ao Vale do Ribeira são justificativas para que se consiga ultrapassar essa noção ilógica e passe a se perceber e conceber uma relação humanística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o presente momento dessa pesquisa, foi possível analisar que embora alguns documentos deixem um pouco mais livres ao trabalho autônomo do professor e outros fechem um pouco, ainda é passível em ambos estados as instituições realizarem inserções de temas controversos da história. Isso demonstra a viabilidade do trabalho com os conceitos traumáticos da História Local do Vale do Ribeira articulado aos conteúdos sobre a História do Brasil, tais como o conteúdo de Ditadura Militar no Brasil e a história dos povos afrodescendentes e as comunidades tradicionais quilombolas, com suas inúmeras memórias coletivas, histórias diversas de fatos em que demonstram os momentos truculentos e violentos da região, com seus sujeitos de lutas e resistências.

Por isso, o projeto sobre o Vale do Ribeira e as questões controversas e também as pesquisas realizadas vêm contribuir com a construção de propostas invisibilizadas para trazer ao conhecimento as histórias dessas populações muitas vezes silenciadas e que ganham cada vez mais voz e amplitude ao relatarem as memórias vivenciadas nessas histórias controversas.

Referências

- ASSMASNN, Aleida. **Espaços da Recordação: formas e transformações da memória cultural.** Tradução de: Paulo Soethe. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.



_____, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: 2017.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 abr. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais:** um guia para professores. Tradução de: Rita de Cássia K. Jankowski; Maria Auxiliadora M. S. Schmidt; Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim. **O Ensino e a Aprendizagem como Práxis:** perspectivas da educação histórica na visão dos professores. XI ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2553/95>>. Acesso em 12 abr. 2018.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino - História.** Curitiba: SEED, 2008.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo:** Ciências Humanas e suas tecnologias. 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. MNEME – **Revista de Humanidades.** Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094/6124>>. Acesso em 20 jun. 2017.



_____. **Cognição Histórica Situada:** que aprendizagem histórica é esta? ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0659.pdf>>. Acesso em 17 abr. 2018.

VON BORRIES, Bodo. **Jovens e consciência histórica.** (Orgs. e tradução) SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. Curitiba: W.A. Editores, 2016.



APRENDIZAGEM HISTÓRICA: As mulheres nas narrativas históricas de estudantes¹ sobre a Guerra do Paraguai²

Daniele Sikora Kmiecik³

Resumo: Este texto é resultado de algumas reflexões acerca da aprendizagem histórica de estudantes, presentes em narrativas históricas na forma gráfica de desenhos. O estudo se situa no campo da Educação Histórica e da consciência histórica, teorizado por Jörn Rüsen⁴. Partindo do conteúdo substantivo da “burdening history⁵”, Guerra do Paraguai, desenvolvido durante a pesquisa PDE⁶, selecionou-se por recorte, a presença das mulheres na guerra. O objetivo central da pesquisa é compreender as narrativas históricas produzidas pelos estudantes a partir das fontes históricas investigadas na intervenção pedagógica, e das categorias desenvolvidas por Isabel Barca e Marília Gago. Observa-se a relevância das fontes históricas para a aprendizagem histórica, e a prevalência de “ideias restritas”, indicando a necessidade de consolidação dos percursos metodológicos, sugerindo a elaboração de categorias de análise voltadas à compreensão das narrativas históricas na forma de desenho.

Palavras-chave: Educação Histórica; Narrativa Histórica; Guerra do Paraguai; Mulheres.

Introdução

Alinhando-se com os objetivos da Educação Histórica, este estudo busca compreender as relações ensino e aprendizagem presentes nas aulas de História. Na direção de uma investigação dos processos cognitivos da aprendizagem histórica, lança-se um olhar para as relações que os estudantes estabelecem com as fontes históricas e para as manifestações da aprendizagem histórica em narrativas históricas escolares produzidas por meio de desenhos.

Fundamentação Teórica

¹ Nomes Fictícios. Cessão de direitos de autorais e autorização de publicação.

² Trabalho orientado pela professora Ana Claudia Urban do Setor de Educação / UFPR, doutora em Educação, pesquisadora do Laboratório de Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR) e orientadora da pesquisa PDE, cujos desdobramentos deram origem a este estudo.

³ Professora de História da rede pública de ensino do Estado do Paraná, com formação PDE (2016/2017). Mestranda em Educação (UFPR).

⁴ Professor e pesquisador em várias universidades da Alemanha. Estudou História, Filosofia, Literatura e Pedagogia. Teórico da Didática da História.

⁵ História tensa, sobrecarregada, difícil, controversa.

⁶ Programa de formação continuada de professores da rede pública do Paraná, que tem por objetivo a melhoria da qualidade de ensino através da pesquisa e da reflexão das dificuldades no ensino e aprendizagem.



Para a Educação Histórica, a aprendizagem histórica, não é mero conhecimento do passado, mas um processo mental capaz de gerar orientação para a vida prática, por meio da consciência histórica presente na cultura histórica. (RÜSEN, 2015).

Segundo Rüsen, a aprendizagem histórica é composta por quatro habilidades interdependentes: 1) Capacidade de construir a experiência histórica; 2) Capacidade de interpretar a experiência; 3) Capacidade de usar a experiência histórica interpretada, para orientar a vida; 4) Capacidade de motivar as atividades a partir da ideia do lugar nas mudanças temporais. (RÜSEN, 2016).

Entende-se então, a aprendizagem histórica, como um mecanismo para entendimento do presente e perspectivação do futuro, e neste ponto, o sentido dado ao passado, com finalidade de orientar a vida prática, é adquirido pela narração histórica. (RÜSEN, 2014). Nesse sentido:

“A consciência histórica é uma categoria geral que não tem apenas relação com o aprendizado e ensino de História, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiênciam o passado e se interpreta como história. [...] A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro.” (RÜSEN, 2014, p. 36).

Portanto, a aprendizagem histórica, fundamentada na ciência da História, tem por objetivo, direcionar as ações dos sujeitos históricos, partindo de questionamentos ao passado, em função das demandas do presente. Portanto, são as motivações da vida prática, que se interconectam com o passado e o futuro, estabelecendo relações para que a aprendizagem histórica se oriente no tempo, com vistas ao desenvolvimento da consciência histórica. (Rüsen, 2014).

A consciência histórica dos sujeitos se manifesta nas narrativas históricas, através da “constituição de sentido expressa pela linguagem”, (RÜSEN, 2010, p. 154), isto é, materializando a consciência histórica ao atribuir sentido ao passado e orientar a vida prática.

Nesse sentido, as narrativas históricas devem aliar as ideias substantivas do passado e as ideias de segunda ordem, uma vez que a aprendizagem histórica, está para além dos conteúdos da história, ancorando-se na própria natureza epistemológica da história para promover a aprendizagem histórica

Para Borries (2016), a aprendizagem histórica se efetiva a partir de três pressupostos: 1) quando novas perspectivas são acrescentadas aos acontecimentos do passado; 2) quando se conecta as emoções, sejam elas negativas ou positivas e 3) quando se apresenta relevante para a vida. Portanto:



Aprender ou compreender história não é somente um processo cognitivo, mas também uma questão de emoções, estética e julgamentos morais. Assegurar-se de conectar certos pequenos pedaços do passado (alguns chamam fatos) pode ser importante, mas não o suficiente. A questão é: como dar uma versão geral, válida e consonante da narrativa histórica e como lidar com os efeitos para o presente. O ato mental de assimilar, digerir e superar histórias difíceis é decisivo. Naturalmente o processo de trabalhar através – para usar uma expressão psicanalítica – pode num caso controverso, tomar direções diametralmente opostas. (BORRIES, 2016, p. 35-36).

Segundo o autor, é fundamental que a narrativa histórica, busque não apenas assimilar o passado, mas principalmente, superar as histórias que envolvem emoções positivas e/ou negativas.

As histórias difíceis são conceitualmente denominadas de “burdening history”, cuja tradução se refere aos adjetivos: “pesada”, “sobrecarregada”, “tensa” e “controversa”. Trata-se de histórias, que envolvem sentimentos de culpa, dor, vergonha, injúria, responsabilidade, danos e até mesmo, luto. Na história do Brasil, encontram-se vários temas da “burdening history”, entre os quais, a Guerra do Paraguai, que tem preocupado, não somente pesquisadores e professores de História, mas também tem influenciado as relações culturais entre as nações do sul da América.

Em 2015, durante viagem ao Paraguai, o Papa Francisco se referiu a Guerra do Paraguai como um conflito “injusto”, devido à dizimação de metade da população paraguaia. Além disso, o papa destacou o valor das mulheres paraguaias, que levantaram o país derrotado, afirmando que elas “têm a memória e a genética dos que reconstruíram a vida, a fé e a dignidade do seu povo”. (SCHMIDT, 2015, p. 18-19).

Assim, perpassada por sentimentos controversos e divergências historiográficas, a Guerra do Paraguai é um tema de trato difícil, que tem muito a revelar, uma vez que ainda se encontra envolta em ressentimentos e silenciamentos, por ser tradicionalmente narrada e retratada a partir de seus heróis, de seus soldados, de suas armas, batalhas, acordos de paz, violência e mortes, acabando por perpetuar, este apagamento.

Nesse sentido, Kmiecik (2018), destacou que a partir das mais diversas motivações, mulheres brasileiras e paraguaias, estabeleceram relações diretas com os campos de batalha:

Na Guerra do Paraguai, a história de brasileiras, mães, esposas, prostitutas, prisioneiras, escravas e comerciantes, que atuaram sobretudo na retaguarda e que enfrentaram junto com os homens os horrores da guerra, precisa ser buscada nas entrelinhas assim como, histórias de mulheres que pegavam em armas e socorriam os feridos, fazendo curativos e conduzindo-os até os hospitais. Muitas tiveram filhos nos acampamentos, e acompanhavam a marcha das tropas com os pequenos amarrados às suas costas. Mulheres paraguaias participaram ativamente de campanhas militares contra os exércitos aliados. Esposas, companheiras, prostitutas ou parentes de soldados, formavam regimentos femininos que se encarregavam de tarefas



domésticas, enterro dos mortos, transporte de materiais bélicos e apoio na construção da defesa militar, sendo retratadas na história e na literatura paraguaia como verdadeiras heroínas que lutaram e reconstruíram a nação. (KMIECIK, 2018a, não p.).

Deste modo, corrobora-se o apresentado pela pesquisadora Maria Teresa Garritano Dourado (2008), sobre a necessidade de tornar visíveis as histórias de muitas mulheres que marcaram presença na Guerra do Paraguai, tirando-as do esquecimento e do apagamento promovido pelos discursos masculinos, projetando-as no cenário social e histórico das nações envolvidas no conflito, uma vez que:

As raras mulheres que foram vistas e mencionadas pelos memorialistas, que tiveram direito a nomes e sobrenomes, destacavam-se individualmente por serem casadas com homens que pertenciam à elite imperial, como, por exemplo, Ana Néri, casada com um oficial da marinha; como Ludovina Portocarrero, casada com o comandante do Forte de Coimbra e Dona Senhorinha, casada com o Guia Lopes, imortalizado por Taunay em *A Retirada da Laguna*. (DOURADO, 2008, p. 7).

Nesse sentido, a história de mulheres anônimas e /ou esquecidas, que lutaram nas fileiras, que percorreram a retaguarda desempenhando variadas funções, que se fizeram presentes quando a guerra e a violência manifestaram-se diante de suas famílias, precisa ser buscada na multiperspectividade dos documentos históricos.

Metodologia de Pesquisa

Este estudo apresenta um caráter exploratório e descritivo e adota procedimentos que o classificam como bibliográfico e participante, uma vez que contempla algumas reflexões acerca de resultados observados a partir de uma intervenção pedagógica realizada com 40 estudantes de uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública do estado do Paraná, localizada na região metropolitana de Curitiba.

A partir dos desdobramentos de uma pesquisa de maior proporção realizada no contexto do PDE 2016-2017, as reflexões apresentadas neste texto partem dos resultados obtidos na investigação de fontes históricas, e de resultados observados na análise de narrativas gráficas sobre a presença das mulheres na Guerra do Paraguai.

Este estudo, buscar compreender as relações que os estudantes estabelecem com o ensino de História e com o conhecimento histórico, assumindo um caráter qualitativo, fundamentado nas proposições de Eisner (1998) e Rockwell (2011), embora utilize-se de dados quantitativos, como auxiliar no percurso investigativo.



A partir de resultados do estudo exploratório, realizado no segundo semestre de 2016, elaborou-se uma Produção Didático-pedagógica⁷ com foco na exploração de fontes históricas, fundamentando-se no campo da Educação Histórica, bem como, na produção de narrativas históricas, analisadas a partir de duas perspectivas.

Inicialmente, considerou-se as relações que os estudantes estabeleceram com as fontes históricas, observando as aproximações entre as fontes históricas e as narrativas históricas (desenhos) e posteriormente, considerando as categorias de ideias usadas por Barca e Gago (2004), onde as narrativas históricas de estudantes portugueses foram categorizadas em três grupos de compreensões: 1 - *Compreensão Fragmentada*, na qual as ideias dos estudantes se caracterizavam por grande dispersão, falha na compreensão e na escrita; 2 – *Compreensão Restrita*, quando houve uma tentativa de reformulação das informações, mas com a adoção de expressões presentes nas fontes e 3 – *Compreensão Global*, na qual estudantes identificaram as diferentes perspectivas das fontes e a informação foi reformulada de forma pessoal.

Assim, através destas abordagens, foi possível perceber como os estudantes estabeleceram relações com as fontes históricas; como as fontes históricas mobilizaram a aprendizagem histórica e como a aprendizagem histórica se manifestou nos desenhos produzidos.

Análise das narrativas à luz das Fontes Históricas

Foram disponibilizadas dez fontes escritas sobre as mulheres na Guerra do Paraguai, inclusive algumas em língua espanhola, com o objetivo de apresentar aspectos do cotidiano feminino perpassado pela guerra, a fim de mobilizar conhecimentos acerca das mazelas, violências sexuais e sofrimento das mulheres. (KMIECIK, 2018b).

Para investigar as relações com as fontes históricas, disponibilizou-se uma questão, na qual, o estudante, deveria escolher a fonte que mais chamou a sua atenção e justificar sua opção, conforme observa-se no quadro a seguir.

⁷ Elaboração teórica pautada por encaminhamentos metodológicos. Material didático.



QUADRO 1 – FONTE HISTÓRICA E APRENDIZAGEM

Fonte Histórica ⁸	Quant.	Relação com a fonte histórica ⁹
<p>Além de sofrerem violências sexuais, viviam aterrorizadas com a possibilidade de degola, forma de execução usada pelo inimigo. Precisavam plantar, lavar, cozinhar e transportar mercadorias para as tropas paraguaias ali estacionadas. Passavam fome e frio e eram mantidas a ferro como castigo. Essas informações constam nas respostas dadas à polícia, em 1865, por 14 homens que haviam conseguido fugir do local tomado pelos paraguaios. (DOURADO, 2004, p. 41).</p>	7	<p>O doc. 10, pois diz que as mulheres sofreram muito na guerra. Sofreram violências sexuais e viviam sempre aterrorizadas, uma realidade também presente em muitas das guerras que acontecem hoje no mundo. (Gabrielli, 16).</p> <p>O doc. 10, me parece retratar a violência que atingia as mulheres. O texto fala das brasileiras, mas as mulheres paraguaias sofreram bem mais, porque a guerra aconteceu no Paraguai e então, ficavam mais sujeitas aos abusos sexuais e outras violências. (Maria Rita, 17).</p>
<p>Una heroína apareció en esta ocasión: una mujer llamada Francisca Cabrera, al ver al enemigo avanzando tomó un cuchillo y seguida de sus hijos corrió a ocultarse en el monte. Rodeada de éstos, les dijo que todos morirían si eran cargados por el enemigo, pero ella les defendería con su cuchillo hasta morir y que después de muerta ella, el mayor de sus hijos tomaría el cuchillo y pelearía hasta el fin. Dijo a todos que el enemigo les querría llevar pero que prefiriesen morir. (ALCALA, 1991, p. 66).</p>	6	<p>O doc. 7, pois me impressiona o fato de que Francisca Cabrera se mostra disposta a lutar até o fim para que seus filhos não caiam em poder dos invasores. Ela fala aos filhos que é preferível a morte e até acho que ela matou os filhos e se suicidou. (Vani, 15).</p> <p>O que chamou mais a minha atenção foi a história de Francisca Cabrera. Talvez nem seja verdade, mas com certeza, muitas mulheres paraguaias perderam suas vidas na tentativa de proteger os seus filhos e sua família. (Gustavo, 18).</p>
<p>A preta Ana, mulher de um soldado, prevenira os cuidados da administração militar nesta obra caridosa. Colocada durante o combate no meio do quadrado do 17º, ela se desvelara com todos os feridos, tirando ou rasgando das próprias roupas o que faltava para os curativos e ligaduras: proceder tanto mais digno de nota e de admiração, quanto mais miserável o da mor parte das suas companheiras, que quase todas se tinham escondido debaixo das carretas, onde disputavam lugar com tumulto medonho. (TAUNAY, 2011, p. 94).</p>	6	<p>O da preta Ana, pois fala da mulher de um soldado que atendia aos feridos, inclusive usando retalhos rasgados das próprias roupas para fazer os curativos. Essa história, mostra que tinha muita mulher que seguia o marido na guerra. (Henrique, 16).</p> <p>O doc. 2, que mostra os cuidados que Ana, provavelmente mulher de algum voluntário da pátria, já que o autor faz questão de dizer sua cor de pele. Tudo bem que esse texto é antigo e hoje as pessoas pensam um pouco diferente, mas parece que ele se admira que uma negra, possa ter ajudado a cuidar dos soldados machucados. (Valdirene, 16).</p>

FONTE: A autora (2018)

A partir do exposto no quadro acima, pode-se entender que as fontes históricas conseguiram cumprir sua função de mobilizar a aprendizagem histórica e despertar emoções e sentimentos, corroborando a ideia de que, “aprender ou compreender história não é somente um processo cognitivo, mas também uma questão de emoções, estética e julgamentos morais”. (BORRIES, 2016, p. 35).

⁸ As fontes históricas são parte integrante da Produção Didático-pedagógica.

⁹ Texto produzido por estudantes.



Verificou-se que a fonte histórica que mais chamou a atenção dos estudantes, retratou os abusos e violências sexuais sofridos pelas mulheres, sendo relevante indicar que em suas argumentações, 4 estudantes de 40, indicaram a permanência desta prática, nas guerras atuais.

O sentido de proteção e defesa da vida possibilitou ao estudante entender que, muitas vezes os relatos históricos não se referem a uma única história, mas pode revelar um tipo de acontecimento comum à sociedade e aos sujeitos, como indicado pelo estudante Gustavo.

Em relação a atuação feminina na área de enfermagem e cuidado com os feridos e doentes, destaca-se a argumentação feita pela estudante Valdirene referindo-se a uma das fontes que enfatizava a cor de pele da “preta Ana”. Nesse sentido, a estudante expressa a compreensão de que a fonte histórica se localiza no passado, entretanto demonstra uma preocupação com a manutenção de ideias racistas, presentes ainda na atualidade.

Análise das narrativas à luz das categorias de compreensão.

Apesar das fontes não apresentarem a perspectiva das mulheres que serviram na linha de frente dos exércitos, algumas narrativas apresentaram elementos que remetem a atividade militar. Ao analisar as representações das atividades e ações empreendidas pelas mulheres na guerra e os espaços de suas ações, a ideia de luta, seja no front ou no sentido de defesa e proteção foi contemplado na maioria das narrativas, como se pode ver no quadro a seguir:

QUADRO 2 – PRESENÇA FEMININA NA GUERRA DO PARAGUAI

Ação	Nº de Narrativas	Espaço da ação	Nº de Narrativas
Cuidado (enfermagem)	11	Hospital	4
		Acampamento	3
		Não identificado	4
Dor / Sofrimento	6	Acampamento	2
		Cemitério	2
		Não identificado	2
Luta (militar/proteção)	22	Campo de Guerra	9
		Seu espaço	6
		Acampamento	3
		Não identificado	4
Trabalho	1	Seu espaço	1

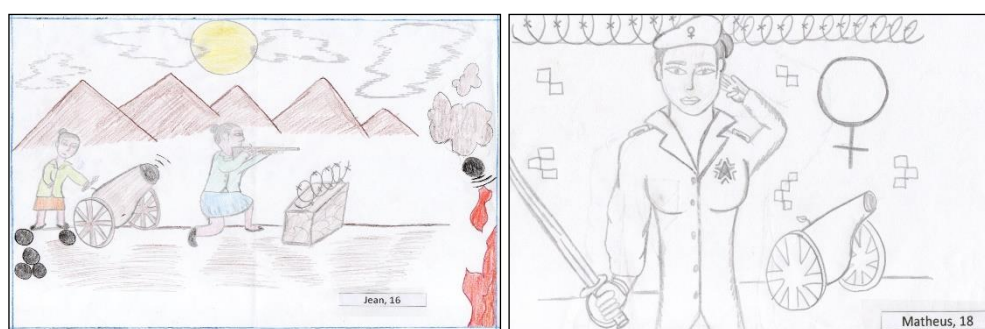
FONTE: adaptado de KMIECIK (2018b).



Nessa perspectiva, as narrativas concordaram que houve presença feminina na guerra, sendo que 55% indicaram a posição de combate assumida pelas mulheres e, 27,5 % apontaram para os serviços de enfermagem.

Embora as fontes históricas apresentadas durante a intervenção não fizesse referência a mulheres soldados, entre os 22 estudantes que representaram a luta das mulheres, 9 associaram a figura feminina à ideia de serviço militar em campos de batalha, como pode ser observado nas narrativas abaixo.

FIGURA 1 – MULHERES/COMBATE



FONTE: A autora (2018).

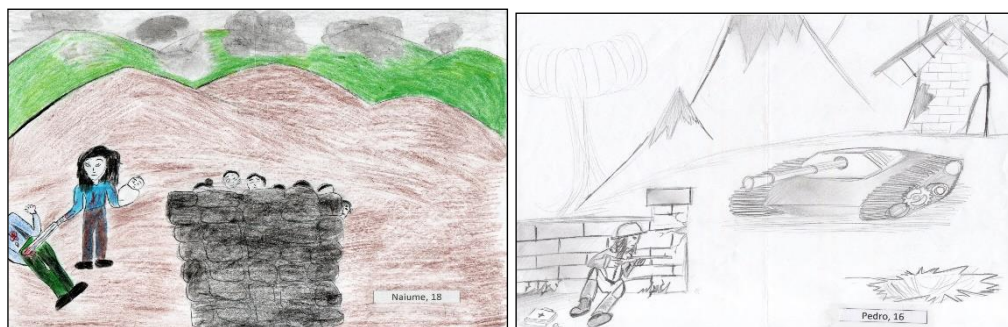
Nesse sentido, pode-se considerar que os estudantes apresentaram uma *Compreensão Fragmentada*, uma vez que apenas associaram as ideias substantivas de guerra e mulher, afastando-se do teor apresentado nas fontes históricas, indicando, portanto, falhas na compreensão, embora historicamente haja relatos e documentos que comprovam o serviço militar feminino e a atuação na linha de frente das batalhas.

Como se observa, o estudante Jean, situou o espaço da ação no campo de batalha, no entanto, representou as mulheres com roupas do cotidiano, ao passo que o estudante Mateus, apresentou uma figura feminina com traje que remete aos uniformes militares, além disso, o estudante usa o recurso da continência para evidenciar a característica militar da mulher.

Nas fontes históricas investigadas, há diversos textos que revelam a luta e valentia de mulheres no intuito de se proteger do inimigo, porque a guerra acabou por chegar a suas vilas, cidades e casas. Nesse sentido, a melhor forma de representar este entendimento, é a representação da ação fora de acampamentos e campos de batalha, como se observa nas narrativas a seguir.



FIGURA 2 – MULHERES/PROTEÇÃO



FONTE: A autora (2018).

Em sua narrativa, a estudante Naiume, considerou o teor da fonte histórica, ao representar a luta de uma mulher em proteger seu filho. Na fonte histórica se observa que “obstinando-se furiosamente um paraguaio em arrancar-lhe o filho, ela apanhou de um salto uma espada caída no chão e matou ali mesmo o assaltante”. (TAUNAY, 2011, p. 94).

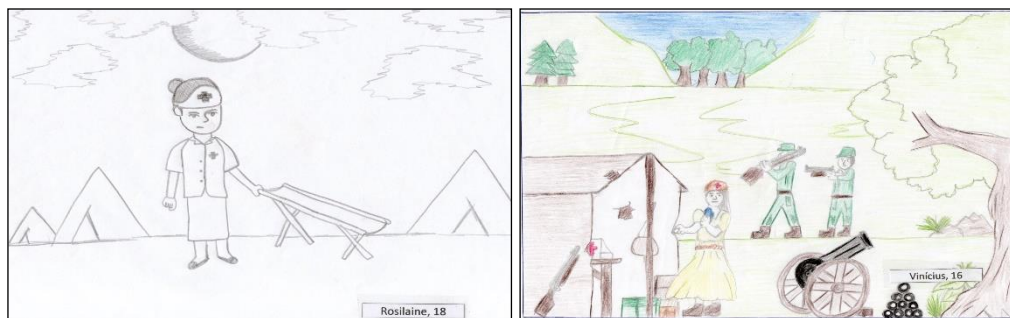
Nesse sentido, a narrativa da estudante Naiume pode ser observada sob a ótica de uma *Compreensão Restrita*, pois representa uma ilustração da fonte histórica. Embora estritamente atrelada ao descrito na fonte, a estudante tenha expressado compreender que muitas mulheres, passaram por situação semelhante ao personagem apresentado pela fonte histórica e que a bravura das mulheres que pegaram em armas, para defender seus filhos e seus familiares, represente um pensamento presente na historiografia recente, que tem buscado transcender as narrativas pautadas nas batalhas e nos heróis.

A narrativa do estudante Pedro, também pode ser entendida como uma *Compreensão Restrita*, uma vez que demonstrou uma tentativa de reformulação das informações, ao representar a mulher em trajes que remetem ao uniforme militar, tentando se proteger da investida do inimigo que chega ao seu espaço, identificado pelo muro e pelo moinho. Além disso, usou o tanque para representar a aproximação do inimigo e a fragilidade na qual se encontra a solitária figura feminina. Assim, percebe-se que o estudante, ao buscar combinar as ideias de mulher e guerra, bem como as ideias, de mulheres militares e mulheres que lutam em defesa de suas vidas, acabou se restringindo a um único personagem feminino. A narrativa poderia assumir outra conotação, se o estudante houvesse representado mais figuras femininas,

considerando as diferentes formas que se compreende a ideia de luta feminina no contexto da Guerra do Paraguai.

Em algumas narrativas, que representaram o cuidado nos hospitais e acampamentos e o auxílio aos soldados feridos em combate ou acometidos por doenças, observa-se a categoria de *Compreensão Fragmentada*.

FIGURA 3 – ENFERMEIRAS E MULHERES



FONTE: A autora (2018).

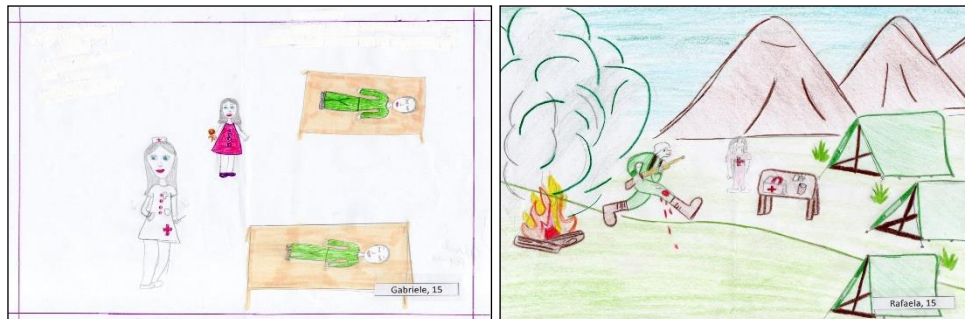
Observando a narrativa da estudante Rosilaine, observa-se a associação dos conceitos: acampamento e enfermeira. O mesmo pode ser observado na narrativa do estudante Vinícius, ao representar a enfermeira em trajes do cotidiano, em que se evidencia a intenção em caracterizar os serviços de cuidado dispendidos por mulheres que não tinham conhecimentos de enfermagem, mas que por ocasião da guerra e por estarem nos acampamentos ou em seus arredores, colaboraram com os esforços de guerra, fazendo o suporte em diversas atividades, entre elas, os serviços de atenção aos feridos e doentes. Porém nestas narrativas, não se representou, a quem se dirigiam os seus cuidados.

Diferentemente das abordagens anteriores, observa-se nas narrativas a seguir, a presença da *Compreensão Restrita*, uma vez que houve uma tentativa de reformular as informações



constantes das fontes e um esforço em associar as ideias de mulher, enfermagem e soldados, isto é, a indicação explícita do destino da ação.

FIGURA 4 – MULHERES E FERIDOS



FONTE: A autora (2018).

No que tange à categoria de *Compreensão Global*, na qual estudantes identificaram as diferentes perspectivas das fontes e a informação foi reformulada, pode-se evidenciar que a narrativa da estudante Lauren, demonstra estar em consonância com tal categoria.

FIGURA 5 – GUERRA E MULHERES



FONTE: A autora (2018).

Nesta narrativa, a estudante apresenta elementos obtidos através da compreensão de várias fontes históricas, no entanto, usa o recurso da escrita para identificar sentimentos e acontecimentos que perpassaram o universo feminino durante a guerra, revelando a preocupação em explicar para o observador, a abrangência do que se deseja comunicar.

Outros olhares constataram que na maioria das narrativas, as mulheres foram representadas sozinhas, sem nenhuma referência à presença masculina, demonstrando que no entendimento dos estudantes, a guerra mobilizou a população masculina, deixando as mulheres à mercê da própria sorte.



Mesmo nas representações de mulheres lutadoras, predominou o uso de cabelos soltos, saias e traços faciais femininos, denotando a ideia de que as ações não foram resultado de uma postura militar, mas que, as mulheres lutaram para proteger seus filhos e a si próprias.

Outros aspectos relevantes dizem respeito a 3 narrativas que se valeram de imagens disponíveis virtualmente, no entanto, revelaram que os estudantes adotaram critérios baseados em seus conhecimentos para selecionar a imagem a ser reproduzida. Igualmente, elementos da cultura jovem se manifestaram em 3 narrativas, que retrataram mulheres com traços faciais e vestimentas próprios dos mangás, das super-heroínas e de personagem de filme, porém não fugiram às relações com as fontes históricas.

Considerações

A partir das observações realizadas neste estudo, consideram-se relevantes para o desenvolvimento da Aprendizagem Histórica, os percursos metodológicos utilizados na investigação das fontes históricas. Por outro lado, a multiperspectividade das fontes históricas, não foi considerada pelos estudantes no momento da produção da narrativa histórica.

A análise das narrativas históricas a partir de categorias estabelecidas em estudos que consideraram a produção escrita, é de difícil enquadramento, quando os objetos de análise são as narrativas históricas na forma de desenho, devido aos recortes de representação utilizados pelos estudantes e a imobilidade que este tipo de narrativa apresenta.

Sugerem-se novos estudos acerca de narrativas históricas elaboradas na forma de desenho, a fim de compreender a aprendizagem histórica expressa nesse tipo de narrativa.

Referências

BARCA, I.; GAGO, M. Usos de narrativa em História. In: MELLO, M. C.; LOPES, J. M. **Narrativas históricas e ficcionais**. Recepção e produção para professores e alunos. Braga: Universidade do Minho, 2004. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/653/1/Isabel.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BORRIES, B. V. **Jovens e consciência histórica**. Organização e tradução de SCHMIDT, M.A.; FRONZA, M.; NECHI, L.P. Curitiba: W.A. Editores. 2016.



DOURADO, M. T. G. **Mulheres comuns, senhoras respeitáveis: a presença feminina na Guerra do Paraguai.** Campo Grande. Editora da UFMS, 2008.

EISNER, E. W. **El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.** Barcelona: Paidós, 1998.

KMIECIK, D. S. Aprendizagem Histórica: as narrativas históricas de jovens estudantes sobre a Guerra do Paraguai. In: **PARANÁ.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica, 2016. Curitiba: SEED/PR. V. 2. 2018. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_hist_ufpr_danielesikora.pdf>. Acesso em: 17 mai. 18.

KMIECIK, D. S. Reflexões sobre Aprendizagem Histórica: Um estudo das narrativas históricas de jovens estudantes sobre a Guerra do Paraguai. In: **PARANÁ.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016. Curitiba: SEED/PR. V. 1. 2018. (Cadernos PDE). Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/.../2016_artigo_hist_ufpr_danielesikora.pdf>. Acesso em 17 mai. 18.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica.** Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2011.

RÜSEN, J. **Razão histórica :** Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de: MARTINS, E. R. 1. Brasília: EDITORA Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, J. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R.(Orgs.). 2. ed. reimp. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

RÜSEN, J. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas.** Curitiba: W.A. Editores, 2015.

RÜSEN, J. **Contribuições para uma Teoria da Didática da História.** Orgs: MARTINS, E. R.; SCHMIDT, M. A. Curitiba: W.A. Editores, 2016.



SCHMIDT, M. A. Aprendizagem da burdening history: desafios para a educação histórica. **Mneme – revista de humanidades**, Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094>>. Acesso em: 4 set. 2016.

TAUNAY, A. D. E. **A Retirada da Laguna**. Tradução de: Ramiz Galvão. 3ª ed. Brasília: Senado Federal, 2011.



“DESTRUIR A POSTURA MACHISTA”: IDEIAS HISTÓRICAS DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ACERCA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Evelyn Nunes Guimarães¹

Márcia Gabrielle da Silva Almeida²

Thamara Luiza da Silva e Lima³

Introdução

O presente trabalho apresenta resultados da experiência no projeto “Cinema na sala de aula” realizado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID pelo subprojeto História/UFMT/Cuiabá nos 3ºs anos A, B e E do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Cuiabá, Mato Grosso, no ano de 2017.

A relação entre história e cinema inicialmente foi de exclusão e negação do cinema como fonte, as razões se encontram desde a origem da formação da disciplina histórica e seus eixos paradigmáticos. Marc Ferro atenta para o fato que o cinema surgiu ~~bem~~ depois que a história já estava consolidada como disciplina, e que os historiadores negligenciavam o cinema como um material importante para a pesquisa histórica alegando que a natureza de seu material e sua linguagem não permitiria o conhecimento do real.

A tradição historiográfica positivista valorizava demasiadamente em sua escrita as fontes oficiais do Estado, de matriz jurídica. Os preceitos positivistas influíram igualmente sobre a educação e a pesquisa e os filmes foram vistos com a única finalidade de entretenimento e fantasia para o público.

A partir da problemática dos Annales sobre o papel e a função da história ciência, na direção da superação do positivismo e do historicismo, e incorporação na narrativa da abordagem dos processos temporais de longa duração das estruturas sociais e mentais do coletivo, com maior integração dos campos da incipientes da história social, econômica e das mentalidades, passou-se a valorizar uma grande variedade de fontes e objetos históricos.

¹ Graduanda em História pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Cuiabá. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFMT.

² Graduanda em História pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Cuiabá. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFMT.

³ Graduanda em História pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Cuiabá. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFMT.



As fontes passaram a ser entendidas como, artefatos culturalmente construídos e repletos de intencionalidade pelos grupos que a originaram. Essas preposições já estavam expressas no pensamento de Bloch, de que; “Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo o que toca pode e deve informar sobre ele”. (BLOCH, 2001, p.79.). Foi com a terceira geração dos Annales nas décadas de 1960 e 1970 que o filme passou a ser considerado fonte histórica.

Paralelamente ao advento dos Annales, o cinema nos anos 1920 já havia se expandido e consolidado como principal meio de entretenimento nos grandes países industriais. Assim, os filmes começaram a chamar atenção dos intelectuais e políticos, pela sua linguagem e capacidade de entreter as pessoas, passando a ser usado como instrumento político ideológico para influir no comportamento e opiniões. Apesar disso o cinema muitas vezes apresenta seu caráter autônomo e de resistência como aponta Ferro.

Dessa forma, a renovação da disciplina proporcionou a problematização do filme como fonte histórica e o seu uso na pesquisa e no ensino. Sobre isso, Marcos Napolitano atenta para os problemas na utilização de filmes como mera ilustração dos conteúdos. Na obra *Como usar o cinema na sala de aula*, o autor levanta problemas e questões sobre o uso do cinema, de que maneira os filmes podem ser apropriados no processo de aprendizagem histórica e ao mesmo tempo enfatiza a importância da escola no uso e valorização do cinema,

[...] trabalhar com cinema em sala de aula, é ajudar a escola a reencontrar a sua cultura, ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos estão sintetizados numa mesma obra de arte,[...] os filmes sempre tem uma possibilidade para o trabalho escolar. (NAPOLITANO, 2003, p. 15).

A utilização de filmes na aula de história não é algo novo. No entanto, o filme é muitas vezes utilizado para motivar e “estimular” o ensino, ao mesmo tempo em que também integra os alunos na participação do consumo dos produtos artísticos culturais e sociais, que muitas vezes a sua condição social não lhes permite.

O uso do cinema proporciona ao professor um amplo campo de trabalho e de atividade, além de ter considerável aceitabilidade pelos estudantes haja vista antigos padrões ultrapassados que ainda resistem no ambiente escolar brasileiro, provocando uma mudança no cotidiano monótono da sala de aula.

O cinema, portanto se aproxima da realidade do aluno e facilita o seu aprendizado, o qual conduzido de forma a despertar os sentidos críticos dos indivíduos gera um conhecimento modificador de sua vida prática. O filme por si só não ensina, por isso a importância da



orientação do professor, guiando o indivíduo a discutir as representações do documento fílmico, explorando, portanto a capacidade cognitiva do aluno.

Deve-se ampliar o uso de documento fílmico, não se restringir ao uso de filmes explicitamente históricos, percorrer as diferentes narrativas é um modo de ampliar a leitura na disciplina de história. Desta forma o documentário aqui utilizado avança esse padrão, partindo de uma problemática social que percorre a história e a realidade dos alunos.

Nessa direção, além do uso do cinema como fonte histórica, foram considerados na escolha da temática os debates acerca da história difícil (SCHMIDT, 2015) e dos temas controversos (FALAIZE, 2014). Tais temas tratam de experiências pesadas de danos, injúrias, vergonhas/culpas criando mais dificuldades para o trabalho docente do que aqueles temas relacionados a vitórias, glórias satisfação. De acordo com Bodo von Borries, didata da História alemão, citado por Schmidt a “burdening history” ou “história difícil” “[...] inclui o sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto, mas que estas questões necessitam ser apreendidas, levando-se em conta determinados problemas” (SCHMIDT, 2015, p. 16).

Na mesma direção, os temas controversos com sofrimento individual, familiar e coletivo promovem tensões didáticas que,

[...] implicam toda uma série de práticas de aula específicas, que passam pelo recepcionamento de testemunhas, pela visita de “lugares de memórias”, pelo uso sistemático e muito frequente do filme: no fundo, sobre esse tema em particular, e de modo amplo, os professores fazem dessa aula de história um momento importante do ano, “uma aula não como as outras”, momento em que para muitos o ensino da história encontra toda a sua razão de ser (FALAIZE, 2014, p. 234).

Um primeiro olhar sobre os estudantes: a investigação histórica como método

Partindo desse debate, o tema escolhido foi a violência contra a mulher, a partir da utilização do documentário *Quem matou Eloá?*, com duração de 24 minutos, dirigido por Livia Perez, e produzido em 2015 no Brasil.

O documentário traz enfoque ao modo como a violência contra a mulher é romantizada pela mídia, tomando como exemplo o caso da Eloá, uma jovem de 15 anos, que em 2009 foi sequestrada pelo ex-namorado e assassinada depois de ser mantida como refém por cinco dias. Na ocasião, o sequestrador obteve bastante atenção da mídia que até mesmo participou da “tentativa” de resolução do caso através de ligações dos apresentadores ao meliante com exibição ao vivo, gerando assim, grande repercussão nacional.



Depois de escolhido o tema, o grupo apresentou a proposta de trabalho no subprojeto, para serem feitas observações, um debate sobre a escolha do mesmo e como ele poderia ser trabalhado em sala de aula. A preocupação do trabalho foi essencialmente problematizar a violência de gênero.

Tomando como referencial metodológico Isabel Barca, utilizamos a investigação em educação histórica, que propõe a importância de construir uma aula com base nos conhecimentos de segunda ordem, ou seja, no modo como os estudantes pensam o conhecimento histórico para então realizar um trabalho de intervenção.

Aplicou-se então um questionário aos alunos para conhecermos o que eles pensam da relação entre cinema e história. Em resumo o questionário tratou também do contato que eles possuíam com produções de conteúdo histórico e sobre suas preferências. Os alunos demonstraram aceitação em relação a produções audiovisuais e as que possuíam conteúdo histórico estavam entre suas favoritas, mas o que o questionário nos despertou foi a necessidade de intervir em relação ao modo como eles concebem essas produções como confiáveis, visto que acreditam que é um meio que facilita o aprendizado. Sendo assim a intervenção foi também no sentido de despertar o senso crítico dos estudantes sobre esses meios.

A atividade em sala de aula pode ser dividida em três etapas, que foram elas: a exposição sobre os cuidados que devemos ter com qualquer material dessa natureza pois há interesses implícitos ou explícitos em seu conteúdo – nesse momento apontamos alguns sites para pesquisa da veracidade de conteúdo do documentário ou a título de conhecimento; a segunda parte foi a exibição do documentário; e a terceira parte foi a realização de um exercício de reflexão por escrito, contendo cinco perguntas que foram discutidas ao final de sua conclusão através de debate, que ocorreu com a participação de alunos que se sentiam a vontade para falar e com mediação de um membro do grupo idealizador da atividade.

Reflexões sobre a experiência com o projeto

Pudemos observar que a atividade despertou a curiosidade dos estudantes pelo seu caráter mais livre e descontraído, o que é sempre bom, pois se trata de uma forma diferenciada de aprendizagem. A curiosidade pode ser percebida desde a chegada dos estudantes a sala de aula, faziam perguntas sobre a atividade e o curta metragem a ser exibido.

Cada uma das três turmas, como esperado, apresentaram reações e pensamentos diferentes perante a atividade proposta e o tema, e observar as diferentes turmas e estudantes



com comportamentos distintos, já permitia uma reflexão prévia de como seria a recepção dos mesmos para a atividade. Como aconteceu no ato de nomear a temática acerca da violência contra a mulher, alguns estudantes deram risadas e mostraram um comportamento de certo desprezo, outros permaneceram calados com uma feição apática e outros demonstrando atenção em cada comunicado que passamos antes do documentário e durante sua exibição. O que de fato nos fez modificar um pouco a forma da apresentação e os rumos da conversa em cada turma.

A primeira turma participante foi o 3º ano A. Composta em maioria de estudantes meninas, teve positiva recepção a uma atividade que trata da violência contra as mulheres. Pudemos constatar por meio do debate e das respostas ao questionário, que muitas estudantes eram engajadas em leituras e debates feministas, o que tornou a apresentação do trabalho e o debate das questões sobre o curta metragem mais fluido, exatamente pelo fato da maioria já ter tido algum contato prévio com o tema. Houve reflexões de estudantes que se posicionaram sobre a diferenciação de tratamento tanto pela mídia quanto pela polícia à mulheres ricas e à mulheres pobres. Foi bastante interessante o posicionamento de algumas estudantes em defesa da educação como meio de conscientização e mudanças nas esferas da sociedade.

A turma do 3º ano E foi a segunda a participar da atividade, onde o desenvolvimento foi um pouco mais delicado. Além de ser uma classe com hábitos mais agitados, a apresentação dos conceitos de documentário como uma verdade a partir de um olhar e a importância de abordar o tema da violência contra as mulheres foi mais complicada. Diferente da turma anterior, essa turma era de maioria meninos, talvez por isso alguns comentários relacionados a adesão a um político brasileiro abertamente machista durante a exibição do documentário e ao término da aula; *ninguém mandou subir na moto* se referindo ao momento que Lindenberg chama Eloá para subir em sua moto, ela aceita mesmo estando terminados e depois a mantém em cárcere privado; *ai ai ai* quando durante a exibição uma das comentaristas fala que em briga de marido e mulher deve haver intervenção do Estado e da sociedade; tenham influenciado o debate para um viés em que a solução para os casos de violência deveriam consistir em leis severas como a pena de morte. Outro elemento que se destaca é o fato de que em nenhum momento durante nossa mediação e intervenção utilizamos a palavra “feminismo”, inclusive nem o próprio documentário a utiliza. Entretanto um número considerável de estudantes assumiu uma postura, percebida através das falas no momento do debate e nas respostas do questionário, de hostilizar a atividade, apresentaram discurso de ódio, expressando bastante



resistência simplesmente a discussão do fato que é o alto índice de mortes de mulheres por meio da violência masculina em nosso país.

A terceira e última turma a participar da discussão foi o 3º ano B, também composta por maioria meninos, contudo o comportamento dessa classe foi bem diferente, podendo até caracterizar como mais sossegado, participativo e positivo em relação à outra turma. Estavam sempre atentos e participaram do debate de maneira ativa e ponderaram questões em relação a falha da polícia e a intimidade que o acusado ganhou com a mesma. Um estudante chegou a enfatizar também o fato do machismo ser um grande problema social assim como a homofobia. O debate com essa turma teve que ser feito com um tempo mais curto o que deixou alguns estudantes chateados por estarem interessados na discussão e gostarem da atividade.

A formação de sujeitos críticos

Partindo do princípio das tipologias de narrativas históricas propostas por Jörn Rüsen (2010) podemos identificar através do debate em sala e da atividade de metacognição a predominância de narrativas críticas em que os estudantes questionavam o modelo que vem se repetindo na sociedade em que a violência contra a mulher é relativizada e encontram justificativas para o ato no comportamento da vítima que se torna vilã da ação, por fim os(as) estudantes apresentaram reflexões e propostas que possam transformar essa realidade. Nesse caso, podemos citar o exemplo do aluno A, que afirmou que,

As denúncias devem ser tratadas com mais cuidado e as mulheres precisam receber apoio psicológico e segurança para se sentirem confortáveis na denúncia. É preciso acabar com a postura de que mulheres que não se comportam merecem qualquer tipo de violência. É necessário destruir a postura machista das pessoas.

Ainda a aluna B, que evidenciou que “Mudar no início, a base da educação, desconstruir a ideia de que a mulher é posse do homem, palestras para as crianças para conscientiza-las sobre o assunto, uma intervenção real do estado nesses casos.”

Com tais narrativas os(as) estudantes questionavam padrões sociais em relação a desenvolvimentos de punições nos casos de crimes contra as mulheres e discutiram propostas diversificadas pautadas em meios educativos para conscientização da sociedade com o intuito de caminhar para uma mudança por meio da educação. Como diz Rüsen, as narrativas críticas baseiam-se,

[...] na capacidade das pessoas de dizer “não” às tradições, regras e princípios que foram herdados por elas. Este “não” está diante de cada alteração pretendida em relação aos padrões culturais de compreensão histórica. Ele abre espaço para novos padrões (RÜSEN, 2010, p.101).



Tal narrativa dividiu espaço com narrativas exemplares, na perspectiva de alguns estudantes o fato do país carecer de penas mais severas para casos de violência contra a mulher favorece a persistência desses crimes. Neste caso, temos os exemplos da aluna C, que observou que “Primeiramente a justiça brasileira tem que ouvir as mulheres, acolher, fazer algo. Como no documentário uma mulher registrou 8 ocorrências e acabou morta, por que a polícia não fez nada?”. Ainda da aluna D, que dissertou que “A justiça no Brasil deve ser mais eficaz e colocar em prática tudo que tem na lei. Penso em pena de morte, pois ninguém pode tirar a vida de outro e ficar ‘tranquilo’.” A atividade recebeu um rápido feedback de algumas estudantes que logo ao fim da aula vieram conversar e expor seus pensamentos sobre o tema além da discussão que o projeto propôs, compartilharam que algum trabalho sobre gênero e machismo também havia sido feito pela professora de sociologia. Pudemos perceber que o assunto estimulou os estudantes a reflexão, uma estudante relatou que conversou com outros colegas que compartilharam entre si experiências de casos de violência contra a mulher entre familiares e amigos. Um outro caso que justifica a importância e o impacto do projeto foi uma estudante que entrou em contato com uma das bolsistas, para discutir ideias com o intuito de conscientizar o restante da escola, com a exposição de cartazes, rodas de conversas no intervalo e palestras sobre o assunto.

O projeto carrega uma importância primordial por tratar de um assunto infelizmente ainda muito recorrente nos dias atuais, que carece de ser debatido, afinal, ainda ocorre na sociedade, a violência contra as mulheres. Segundo dados do Mapa da Violência 2015, idealizado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), entre os anos de 1980 à 2013 aproximadamente 110 mil mulheres foram assassinadas no Brasil, dentre essas 4762 só em 2013, representando o 5º país que mais mata mulheres no mundo, em um total que corresponde a 13 mortes por dia, das quais 7 se enquadram no crime de feminicídio, termo que remete à Lei nº 13.104/2015, que enquadra crimes onde há violência doméstica e/ou familiar ou quando há discriminação e/ou menosprezo quanto à condição de mulher, ou seja, situações que envolvem machismo e misoginia.

O ambiente escolar é privilegiado para abordar o assunto com o fim de conscientizar e debater a problemática, pois é um dos principais responsáveis pela formação do cidadão. Os docentes carregam a função social de elucidar as demandas da sociedade para os estudantes. Ademais, os recursos audiovisuais que atualmente temos a disposição, são uma excelente aliado da história nos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista também que a escola precisa acompanhar os avanços tecnológicos a fim de proporcionar aos estudantes uma aula mais



dinâmica. Nesta direção, destacamos que a intervenção proposta permitiu compreender a importância do uso do cinema como fonte histórica em sala aula. Ainda, dá possibilidade de tratarmos os temas controversos ou a “história difícil” (FALAIZE, 2014; SCHMIDT, 2015) em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. **Perspectivas de investigação em educação histórica**: atas das VI jornadas internacionais de educação histórica. Vol. I. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2007, p. 26-42.

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

FALAIZE, Benoit. L'enseignement des sujets controverses dans l'école française: les nouveaux fondements de l'histoire scolaire em France. In. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v.6, n.11, p.193-223, jan./abr. 2014.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra. 1992

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo. Contexto. 2003

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010, p.93-108.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. In: **Caicó**, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015**. Homicídio de mulheres no brasil. 1ª Edição. Brasília: FLACSON, 2015.



VALE DO RIBEIRA: HISTÓRIAS, SUJEITOS E SENTIDOS

Geraldo Becker¹

beckergeraldo@hotmail.com

Resumo: Este trabalho de pesquisa apresenta como objeto de estudo a consciência histórica de jovens estudantes do Ensino Médio relativa às operações mentais do pensamento histórico fundamentadas na constituição de sentido dedicada à experiência do tempo. O objetivo principal está relacionado aos sentidos atribuídos a algumas histórias, sujeitos e locais do Vale do Ribeira. Para tanto, está fundamentado no referencial teórico e metodológico da Educação Histórica e na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. A sistematização para coleta e análise de dados está pautada nos princípios investigativos da pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa, por meio de uma ficha confeccionada para análise das narrativas produzidas por um grupo de 42 estudantes, os quais cursam a 1ª série do Ensino Médio de um colégio da região Leste da cidade de Curitiba-PR. A partir deste percurso, algumas reflexões são apresentadas sobre a atribuição de sentidos e a relação com a vida prática desses estudantes.

Palavras-chave: Consciência histórica. Sentidos. Educação Histórica.

Introdução

Esta pesquisa apresenta algumas reflexões referentes à consciência histórica de jovens estudantes do Ensino Médio relativa às operações mentais do pensamento histórico fundamentadas na constituição de sentidos dedicada à experiência do tempo. Para tanto está fundamentada nos referenciais teóricos e metodológicos da Educação Histórica e na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen.

Por meio do título Vale do Ribeira: Histórias, sujeitos e sentidos, busca entender que sentidos históricos são atribuídos por um grupo de 42 estudantes que cursam a 1ª série do Ensino Médio de um colégio da região Leste da cidade de Curitiba-PR a algumas histórias, sujeitos e locais do Vale do Ribeira.

Para tanto, a metodologia foi elaborada e sistematizada por meio dos princípios investigativos da pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa fundamentada em duas estratégias: a primeira, voltada a escolha de fontes históricas diversificadas que apresentam alguns locais, sujeitos e histórias do Vale do Ribeira. A segunda, um instrumento para a coleta e análise de dados contendo a seguinte questão: *A partir das fontes históricas apresentadas (pode escolher uma ou mais) elabore uma narrativa sobre o Vale do Ribeira.*

¹ Professor de História das redes estadual e privada do Estado do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR).



Educação Histórica e consciência histórica: possibilidades de pesquisas

O referencial teórico do campo de pesquisa denominado Educação Histórica está pautado em dois fundamentos, o primeiro na filosofia da História, este referente “à natureza do conhecimento histórico teorizada na perspectiva da consciência histórica”, o segundo, nos “fundamentos da Educação, relacionados aos princípios e finalidades dos processos educacionais”. (SCHMIDT, 2014, p. 42-43).

As pesquisas desenvolvidas por este viés buscam entender as ideias históricas de estudantes e professores, sejam estas “substantivas, como democracia ou revolução” ou “sobre a natureza da História, como explicação, narrativa, evidência, significância e consciência histórica”. (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 21).

Nesse sentido, este entendimento possibilita a compreensão dos processos cognitivos referentes ao aprendizado realizado, ou seja, existe uma preocupação na busca de uma aprendizagem histórica que não seja “referenciada na psicologia, mas relacionada à cognição histórica situada na própria ciência de referência”. (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 17).

A partir desta perspectiva, a teoria da consciência histórica delineada por Jörn Rüsen (2001-2010) discute questões epistemológicas sobre a formação do pensamento histórico relacionada à vida prática² dos homens, pois para este autor

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. A razão disso está no fato de que, nos atos da vida humana prática, há permanentemente situações que devem ser processadas, com as quais não se está satisfeito e com as quais não se descansará enquanto não forem modificadas. (RÜSEN, 2010, p. 78).

Desta forma, ao se relacionar com o mundo, com os outros seres humanos e consigo mesmo, o homem interpreta experiências, se orienta no tempo e age intencionalmente gerando sentido à sua vida prática. Neste processo

[...] a geração histórica de sentido é posta em movimento, inicialmente, pela *experiência* de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa, de *interpretação*. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na *orientação* cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a

² O conceito de vida prática está relacionado ao conceito de práxis, pois nas obras de Rüsen aparecem os dois conceitos. Ver capítulo 2 Didática – funções do saber histórico, RÜSEN, Jörn. **História viva: Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.



irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, *motivações* para o agir humano. (RÜSEN, 2015, p. 43).

Como podemos perceber, a geração histórica de sentido é um processo que busca por meio de interpretação de experiências históricas passadas entender o passado, selecionando o que é e o que não é importante, descobrindo interesses, motivações e dando significado aos fatos. A partir desse momento torna-se saber histórico, fazendo parte do cenário cognitivo humano, orientando o homem na compreensão da temporalidade do mundo e de sua própria identidade, formando assim motivações para o agir. (RÜSEN, 2015, p. 44-49).

Desta forma, ao interpretar a si mesmo e compreender a dimensão temporal do mundo em que vive o homem atribui sentido histórico, ou seja, na teoria da consciência histórica delineada por Jörn Rüsen (2010) “sentido é o critério fundamental, com o qual o homem tanto regula sua relação para consigo mesmo e para com os outros, quanto decide sobre suas intenções e sobre a intencionalidade de sua vontade.” (RÜSEN, 2015, p. 49).

Fontes históricas e a atribuição de sentidos históricos

Para entender que sentidos são atribuídos por um grupo de 42 estudantes que cursam a 1ª série do Ensino Médio de um colégio da região Leste da cidade de Curitiba-PR a algumas histórias, sujeitos e locais do Vale do Ribeira foi elaborada e sistematizada por meio dos princípios investigativos da pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa uma metodologia fundamentada em duas estratégias: a primeira, voltada a escolha de fontes históricas diversificadas que apresentam alguns locais, sujeitos e histórias do Vale do Ribeira. A segunda, um instrumento para a coleta e análise de dados contendo a seguinte questão: *A partir das fontes históricas apresentadas (pode escolher uma ou mais) elabore uma narrativa sobre o Vale do Ribeira.*

Esta questão foi pensada com a finalidade de entender por meio do desempenho espontâneo de constituição de sentido que sentidos históricos estariam presentes nas narrativas, já que os estudantes utilizariam seus “acervos do saber histórico” para tomarem uma decisão no presente sobre qual/ais fonte/s apresentada/s seria/m escolhida/s para a elaboração de narrativas sobre o Vale do Ribeira, desta forma, essa estratégia buscava os sentidos atribuídos a partir da própria vida prática dos estudantes para uma orientação atual do agir. (RÜSEN, 2012, p. 96-99).

Após a entrega do instrumento referente à elaboração de uma narrativa sobre o Vale do Ribeira, foram projetadas pelo *data show* três fontes históricas: a primeira continha 15 fotos do



Quilombo João Surá situado a aproximadamente 60 quilômetros da cidade de Adrianópolis no Estado do Paraná, a segunda, 12 fotos da Reserva indígena Takuari localizada cerca de 20 quilômetros da cidade de Eldorado no Estado de São Paulo e a terceira, um documentário com duração de um pouco mais de 4 minutos, intitulado *Napalm no Ribeira*.

A tabela a seguir apresenta de forma resumida as fontes históricas escolhidas pelos estudantes³ para elaboração de narrativas sobre o Vale do Ribeira:

TABELA 1 – FONTES HISTÓRICAS ESCOLHIDAS PELOS ESTUDANTES

FONTE HISTÓRICA	QUANTIDADE
Fotos Reserva Indígena Takuari	19
Fotos Quilombo João Surá	15
Documentário	08
Total	42

FONTE: O autor (2018).

A partir da categorização referente às fontes históricas escolhidas pelos estudantes para a elaboração de uma narrativa sobre o Vale do Ribeira, o passo seguinte buscou entender o que motivou a estas escolhas e quais os sentidos históricos atribuídos a partir da vida prática desses jovens. O resultado da análise das narrativas pode ser observado a seguir:

Reserva indígena Takuari

As imagens da reserva Takuari no Vale do Ribeira chamaram minha atenção pois percebi o quanto nós os excluímos, ainda que sejamos ambos seres humanos em pleno século XXI. Eles organizaram sua própria sociedade, com uma escola em que os alunos almoçam lá e aprendem o português, já que sua língua nativa é o Guarani. (M. E. Grifo do pesquisador).

“As tecnologias chegando aos Índios”, foi-se o tempo que os índios viviam dentro de suas tocas, reclusos do restante da sociedade. Em uma viagem realizada pelo historiador Geraldo Becker, ele nos mostra em um material rico de detalhes que as novas tecnologias chegaram ao povo indígena. Celulares, internet e redes sociais os índios estão se modernizando! Isso é bom, pois além de serem de uma cultura diferente (os primeiros moradores do Brasil), os índios são gente como qualquer

³ Buscando manter o sigilo sobre as identidades dos estudantes pesquisados, seus nomes completos foram suprimidos, ficando somente as letras iniciais.



brasileiro. Eles tem o direito de usufruir das atuais modernidades. (G. L. Grifo do pesquisador).

Na minha opinião eu escolhi essa fonte porque essas imagens me tocaram porque mesmo com todas as dificuldades que eles tem na vida eles não desistiram de tentar ter um futuro mesmo com as condições financeiras eles dão o máximo para estudar e poder fazer a diferença no futuro do Brasil eles são ótimas pessoas, aquelas imagens representam que não importa se você é rico, pobre, branco, preto, isso não faz a diferença o que tem diferença é o que você realmente é. (R. B. Grifo do pesquisador).

De acordo com a fonte apresentada, o Ensino Médio era bem simples e com poucos alunos nas salas de aula. Eles estudavam todos juntos e por conta disso o ensino deles era mais simples, mesmo com poucos recursos eles batalhavam muito para passar no vestibular, a vida deles era muito simples. (R. S. Grifo do pesquisador).

Pode-se perceber a partir das narrativas elaboradas pelos estudantes que as evidências retiradas das fontes históricas apresentadas, e neste caso específico fotos da Reserva indígena Takuari, os sentidos relacionados à vida prática desses estudantes estão ligados ao reconhecimento de que ainda há um preconceito vigente na sociedade brasileira atual, a questões sobre a utilização de novas tecnologias como celulares, internet e redes sociais, a importância de estudar, de passar no vestibular para poder fazer “a diferença no futuro do Brasil”.

Quilombo João Surá

Eu escolhi esta fonte, que conta um pouco sobre o Vale do Ribeira, pois retrata realmente como é essa comunidade, mostra a humildade das pessoas e como eles se reconstruíram depois da época da escravidão. Retrata-se também os memoriais, as festividades e crenças do povo, é incrível ver a união, o quanto um ajuda o outro por mais que haja a simplicidade. (G. R. Grifo do pesquisador).

No Vale do Ribeira existe uma comunidade de Quilombola, onde se encontra refugiados africanos. O nome do Quilombo era João Surá. Os refugiados transformaram esse Vale o lar deles e vivem felizes lá. Essa comunidade também possui uma escola, o sistema de ensino é igual o nosso porém eles tem matérias extras como atividades no campo. Na escola os africanos aprendem mais sobre a cultura deles e também sobre cultura brasileira. A cultura deles é muito incrível e eles fazem questão de retratar bem ela na comunidade, os africanos são bem festivos e adoram comemorar festas como a de São João. Eu escolhi a comunidade Quilombola pois, tinha admiração pelo povo africano e por tudo que eles passaram continuam firmes e forte. A comunidade encontrada no Vale do Ribeira é mais um exemplo que não podemos desistir, e mesmo com dificuldades podemos nos reerguer. (E. L. Grifo do pesquisador).

A cultura dos Quilombolas é muito diversificada. As pessoas geralmente pensam que essas pessoas são muito pouco desenvolvidas; porém como vimos, eles são pessoas como todos nós, tendo sua economia, cultura e tecnologias até que muito bem avançadas. Eles tem escolas, que mesmo não sendo tão grandes assim, ainda educam



muitas pessoas, tendo sala de aula, informática e até cantinas. (L. A. Grifo do pesquisador).

A partir da análise das narrativas elaboradas a partir da escolha das fontes históricas referentes ao Quilombo João Surá, pode-se perceber que os sentidos estão relacionados a questões referentes à humildade, a união e a perseverança das pessoas em manter viva a sua cultura por meio de festividades, crenças e que a escola e as tecnologias possibilitam manter e aprender sobre novas culturas.

Documentário Napalm no Ribeira

No meu entendimento a guerrilha foi um ato em que os militares queriam acabar com os rebeldes – terroristas que não aceitavam o modo de governo do exército. Os militares invadiram o Vale do Ribeira de modo rude, assustando as pessoas que moravam no Vale, e até prendendo alguns moradores do Vale. Os moradores nem sabiam o que estava acontecendo, e nem ao menos tiveram qualquer explicação durante muito tempo. (I. L. Grifo do pesquisador).

Neste vídeo vemos como pessoas que moram fora das cidades são bem menos informadas do que quem mora nas cidades, já que eles eram atacados pelos militares e nem sabiam o motivo daqueles ataques, eles nem sabiam que estava ocorrendo ataques ou a própria ditadura dos militares, eles foram atacados por conta de guerrilheiros que instalaram próximo aos agricultores e supostamente estavam formando uma resistência contra eles, mas os agricultores nem sabiam o que era um guerrilheiro, muito menos o que eles estavam fazendo e os militares quando souberam atacaram com tudo sem se importar com os civis. Isso foi um erro muito grande dos militares, e também como eles não se importam com os outros além deles mesmos. (K. F. Grifo do pesquisador).

A guerrilha que aconteceu no Vale do Ribeira foi devido ao fato do exército ter atacado um lugar próximo a um campo de treinamento que estava sendo feito por guerrilheiros, pois eles achavam que as pessoas daquele lugar estavam envolvidas com esse campo de treinamento. Essa confusão que houve com o exército, fez com que eles bombardeassem o lugar usando bombas de Napalm, bombas que foram muito usadas na Guerra do Vietnã. Além dos bombardeios, o exército também prendeu e maltratou aproximadamente 120 pessoas. Algumas partes da bomba permaneceram no lugar por muito tempo. Embora o governo tenha negado envolvimento com esse ataque, os jornais da época os contra dizem. (R. E. Grifo do pesquisador).

Em relação à fonte documentário *Napalm no Ribeira*, percebe-se que os sentidos históricos atribuídos pelos estudantes estão ligados diretamente a questões sobre a falta de informações e a violência por parte dos militares na operação desenvolvida no Vale do Ribeira, assim como também o uso de bombas de Napalm, cuja referência principal foi a Guerra do Vietnã.

Em síntese, as narrativas apresentadas possibilitaram reflexões referentes a interpretação de experiências e a elementos da cultura histórica definida por Rüsen (1994, p. 4)



“como uma articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade.” Martins (2017) corrobora com esta ideia, pois para ele cultura histórica significa

[...] um determinado modo de lidar, interpretativamente, com o tempo, de maneira tal que resulte uma (em certos casos) história como conteúdo empírico, como produto da interpretação, como fator de orientação e como determinação de fins. O conteúdo empírico traz a realidade objetiva do ocorrido, mediante a memória das fontes revividas pela subjetividade do homem presente. (MARTINS, 2017, p. 96).

Ou seja, a cultura histórica é um campo de atuação do pensamento histórico determinado pelas operações mentais da consciência histórica, relativas à constituição de sentido como: percepção ou experiência, interpretação, orientação e motivação “que naturalmente estão envolvidas e englobadas umas nas outras.” (RÜSEN, 2012, p. 131).

Considerações finais

Por meio da análise das narrativas elaboradas pelos estudantes a partir da escolha de uma ou mais fontes históricas que apresentavam algumas histórias, sujeitos e locais do Vale do Ribeira, pode-se perceber que estas foram escolhidas a partir de experiências interpretadas, pois apresentavam elementos da cultura histórica desses jovens como a importância de se estudar, do vestibular, da utilização de tecnologias como internet, celular e de se manter informado e atualizado sobre questões referentes à política e a violência. Enfim, que os sentidos históricos atribuídos por estes jovens estavam relacionados diretamente com a forma com que eles se veem no mundo ao qual estão inseridos, ou seja, uma relação direta com a sua vida prática.

Referências

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Teoria e Filosofia da História. Contribuições para o Ensino de História.** Curitiba: W&A Editores. 2017.

RÜSEN, Jörn. (2009). ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Tradução: F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. In: **Culturahistórica.es**. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. **História viva: Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.



_____. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

_____. **Aprendizagem histórica:** fundamentos e paradigmas. Tradução: Peter Horst, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. **Cultura faz sentido:** orientações entre o hoje e o amanhã. Tradução: Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Teoria da história:** uma teoria da história como ciência. Tradução: Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades. In: OLIVEIRA, Carla Mary S. Oliveira; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro (Orgs.). **Cultura Histórica e Ensino de História**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

_____; URBAN, Ana Claudia. Pesquisa em educação histórica – teoria e método no contexto do Programa de Pós graduação e do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do PPGE/UFPR. In: HAGEMEYER, Regina Cely C.; GABARDO, Cleusa Valério; SÁ, Ricardo A. (Orgs.). **Diálogos epistemológicos e culturais**. Curitiba: W&A Editores, 2016.

_____; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Revista Educar**, Curitiba, n. 60, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000200017&script=sci_

abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 mar. 2018.



Uma proposta de instrumento de avaliação em História para o ensino médio: a prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas

Laira Pinheiro

O presente texto é um recorte da dissertação de mestrado *Uma proposta de instrumento de avaliação em História para o ensino médio: a prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas*, que visa à proposição de um novo método de elaboração de questões objetiva, inspirado no sistema de múltiplas respostas apresentado pela Olimpíada Nacional em História do Brasil. Este trabalho problematiza a avaliação de aprendizagem em ensino de História para trazer à luz uma discussão que, por vezes, é condicionada a uma prática técnico-burocrática e excludente exigida pelas instituições de ensino e não pensada como método diagnóstico e dialógico do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação de aprendizagem apresenta-se como recurso pedagógico que difere dos exames de verificação de aprendizagem (LUCKESI, 2000), na medida em que visa a acolher, diagnosticar e qualificar esse processo de aprendizado do educando em sua totalidade como ser humano.

Ao longo de décadas, professores da educação básica têm reproduzido o sistema de avaliações com questões objetivas pouco claras, ou meramente copiadas de instrumentos avaliativos para ingresso no Ensino Superior. Tal ação tem-nos levado a abraçar práticas avaliativas impositivas que levam o discente a adotar medidas que burlam a intenção de diagnosticar o processo de aprendizagem (o que comumente chamamos de “cola”), ou a sua recusa em aprender História. o aluno mesmo que o esforço em assimilar e compreender conceitos, linearidades, continuidades e rupturas históricas não o levam a um resultado satisfatório para a sua promoção no ambiente de ensino.

Luckesi afirma que:

Quaisquer que sejam os instrumentos – prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, arguição, etc. – necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de estarmos qualificando inadequadamente nossos educandos e, conseqüentemente, praticando injustiças. (...). Na verdade, o defeito está em nossos instrumentos, e não no seu desempenho. Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola (LUCKESI, 2000:8).

As obras de Jussara Hoffmann, Mestre em Avaliação Educacional pela UFRJ, analisam a contradição entre o discurso educacional e a prática avaliativa dos docentes, no sentido de



tornar o momento avaliativo uma ação meramente classificatória, autoritária e excludente. A autora estabelece uma crítica à burocratização do sistema avaliativo, propondo que a avaliação seja uma mediação.

A avaliação mediadora possibilita ao aluno construir seu conhecimento, respeitando e valorizando suas ideias, ou seja, faz com que o estudante coloque em prática toda sua vivência. O processo de aprendizagem torna-se contínuo através da avaliação mediadora, uma vez que o professor possui ferramentas de intervenção adequadas para que os alunos se apropriem de conhecimentos significativos, sem o sentimento de obrigatoriedade, na qual a relação de ensino e aprendizagem ocorra de forma mais natural, facilitando a compreensão e aplicação dos conteúdos expostos em sala de aula.

Hoffman aponta alguns caminhos para a construção dessa avaliação:

“Conversão dos métodos norteadores de correção tradicionais (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de solução propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem (...). Compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização” (HOFFMAN, 2012:15).

Embora a avaliação objetiva demonstre uma apreciação final do processo de aprendizagem para fins de registro, o método de múltiplas respostas e atribuição de níveis diferentes de pontuação para cada alternativa permite ao professor perceber se o aluno apenas reproduz o discurso docente, do material didático empregado, ou se ele atingiu as operações mentais exigidas para a tomada de consciência histórica.

Assim, o instrumento de aferição do rendimento escolar proposto não será reduzido apenas à questão de nota, ou utilizado como uma concepção classificatória, mas permitirá também ao professor atrelar esse instrumento avaliativo ao processo de aprendizagem de forma dialógica e diagnóstica.

Como professora de educação básica de redes particulares de ensino, tenho ciência de que, na maioria das vezes, não é possível fugir a essa burocratização à qual Hoffman se refere. Penso que usar a abordagem de avaliação mediadora, permitir-me-á avançar na discussão da construção de práticas avaliativas de aprendizagem, no sentido de apresentar caminhos para mediar o conflito entre a burocracia exigida pelas instituições de ensino e o exercício de pensar uma avaliação que considera o aluno como sujeito do seu próprio desenvolvimento.

Muitas são as discussões que têm-se apresentado no campo do Ensino de História, entretanto o processo de avaliação que se configura como um quebra-cabeça para a escola,



professores e alunos tem merecido pouca atenção das pesquisas sobre as ações pedagógicas do espaço escolar. Por sua vez, poucos professores se debruçam sobre a questão, esperando muitas vezes que novas propostas sejam erijidas pelas instituições de ensino ou órgãos oficiais, colocando o processo de avaliação num lugar externo à sala de aula.

Diante desse cenário, como é possível mostrar ao professor que processos avaliativos atendem a funções muito mais importantes do que a técnico-burocráticas que exclui a relevância de apreensão do conteúdo?

Através da minha experiência docente e do diálogo estabelecido com outros colegas no âmbito escolar é possível perceber que as instituições de ensino de Educação Básica, em pleno decorrer da segunda década do século XXI, ainda entendem que a avaliação de aprendizagem e os instrumentos voltados para tal ação pedagógica devem ser de caráter fundamentalmente técnico, a fim de aferir a aprendizagem e a eficiência do método de ensino de modo objetivo e, principalmente, neutro.

Apesar de todo professor necessariamente elaborar instrumentos para as avaliações escolares, nem sempre consegue formular itens eficientes e de qualidade pedagógica que assegurem funcionalidade instrumental a essas avaliações. Sendo assim, de que maneira é possível orientar e auxiliar o docente para o momento da elaboração de métodos de avaliação da aprendizagem?

Uma das práticas avaliativas em aprendizagem comumente associadas à concepção de avaliação de fundamentação positivista e autoritária é a prova objetiva de múltipla escolha.

O problema não está no instrumento em si, mas na sua má formulação, na interpretação e nos usos de seus resultados. É necessário que o professor de História se questione a respeito da sua prática pedagógica em avaliação no sentido de pensar: o que eu pretendo que o aluno me demonstre quando lhe proponho que assinale a alternativa correta em instrumentos de avaliação de aprendizagem?

Vasco Pedro Moretto encaminha sua análise sobre o método avaliativo prova objetiva nessa direção. Seu principal argumento centraliza-se na base de que não é extinguindo a prova objetiva, oral ou escrita, que se melhora o processo de avaliação de aprendizagem, mas dando novo significado ao instrumento e construindo uma nova perspectiva pedagógica.

Moretto ressalta que:



Avaliar a aprendizagem tem sentido amplo. A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir este princípio: *se tivermos de elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa dos conteúdos relevantes.*¹ (MORETTO, 2014:118-119)

Penso que propor a elaboração e aplicação de provas objetivas com múltiplas respostas, apresenta a possibilidade de estimular, entre alunos e docentes, o estabelecimento de uma relação dialógica a partir da reflexão sobre as operações mentais, tão caras ao ensino de História, utilizadas para a escolha da alternativa.

O processo de avaliação perpassa pela construção do conhecimento, a compreensão e o desenvolvimento da capacidade do estudante para resolver problemas referentes aos assuntos, conceitos e métodos que lhe foram efetivamente ensinados.

Para isso, é recomendável a construção de um instrumento de avaliação que possibilite ao aluno demonstrar as competências e habilidades exigidas na disciplina escolar de História. Cada competência específica apresenta situações cognitivas com variados níveis de exigência de operações mentais. Sendo assim, as questões de múltipla escolha devem articular diversas habilidades, ultrapassando a tradicional demanda por memorização e identificação conceitual.

Uma competência abrange a compreensão de processos, princípios elementares e recursos cognitivos utilizados pelo indivíduo para que ele possa resolver ou atuar em situações-problemas. Durante toda sua vida, o indivíduo desenvolve diversas competências, não apenas no ambiente escolar ou pela aprendizagem formal, mas também por meio da interação com colegas, famílias e sociedade.

Cada competência é formada por um conjunto de conhecimentos e habilidades mobilizados para executar uma ação. Portanto, uma pessoa com alto nível de competência apresenta conhecimentos e habilidades variados.

Nos estudantes, o desenvolvimento de competências cognitivas pode ser observado por meio de suas respostas a itens cuja solução depende de certa habilidade ou conhecimento ligado a determinado nível de domínio da competência considerada. Por exemplo, uma pessoa demonstra determinado nível de domínio da competência leitora se for capaz de entender os textos que lê. Assim, ao ter contato com textos de gêneros, formatos, complexidade e temas diferentes, se ela for capaz de mobilizar habilidades diversas, como a de compreensão, identificação, comparação e interpretação, será atestado seu nível de domínio nessa competência².

As etapas de compreensão, reconhecimento e identificação de teorias e conceitos em uma disciplina, podem servir como pontos de partida para o conhecimento, mas não devem representar a totalidade das questões solicitadas.

¹ Grifo do autor.

²(AVALIA EDUCACIONAL. Avaliação de Competências. Competências e Habilidades. Disponível em: <http://www.avaliaeducacional.com.br/Avaliacao/AvaliacaodeCompetencias/>, Acesso em: 14 nov. 2017).



Isso porque, ao solicitar habilidades que possibilitem ao aluno interpretar, analisar, associar ideias, sintetizar e inferir, já estão implícitas as necessidades de compreender, reconhecer e identificar. Ou seja, para enfrentar situações-problema, o aluno deverá compreender os fenômenos que envolvem o tema proposto. E isso será possível quando for capaz de selecionar, organizar, relacionar e interpretar o que aprendeu como conteúdo da disciplina. Só assim poderá construir argumentação e identificar propostas.

A proposta que apresento denominada ***Guia Prático para Professores do Ensino Médio: A Prova Objetiva no Ensino de História e o Sistema de Múltiplas Respostas e Pontuações***³ têm como principal objetivo colaborar com os professores em suas atividades docentes de elaboração de instrumentos para a avaliação de aprendizagem escolar no ensino de História, ou seja, a avaliação daquelas aprendizagens pelas quais a escola é responsável.

O Guia Prático para Professores do Ensino Médio se apresenta como uma possibilidade de avaliação diagnóstica, que consiste no uso dos instrumentos de avaliação como recurso para verificar o desenvolvimento do aluno e seu sucesso em cada um dos objetivos propostos. Essa perspectiva de avaliação pressupõe a existência de objetivos que vão além de meramente “passar o conteúdo” e depois verificar se ele foi assimilado ou não. Tais objetivos tem caráter de conquistas cognitivas progressivamente mais complexas, mais do que uma restituição de informações fornecidas em sala de aula.

Dessa forma a avaliação irá constituir para o professor e para o aluno uma oportunidade de correção de rumos pessoais e do grupo, no ensino e na aprendizagem, permitindo que o processo todo possa ser repensado continuamente, tendo em vista o seu aperfeiçoamento constante.

Dentro dessa perspectiva, retira-se da avaliação a função de reprimir o aluno indisciplinado ou de classificar os alunos, estabelecendo identidades fixas de “bons” e “maus” estudantes, como rótulos que podem se fixar indefinidamente. Ao contrário, o esforço será para desenvolver no aluno uma disciplina de dentro para fora, paulatinamente.

A função de elaborar questões nesses processos pode ser considerada um dos principais fatores para a qualidade das avaliações, entretanto ser um formulador de questões eficientes como instrumento avaliativo não é fácil. Apesar de todo professor necessariamente elaborar provas para as avaliações escolares, nem sempre, no entanto, todos conseguem formular

³ Produto final do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHist – 2018.



questões eficientes e de qualidade pedagógica que assegurem funcionalidade instrumental a essas avaliações.

A intenção não é de oferecer regras rígidas para cercear a criatividade dos professores e engessar o formato das questões. Ao contrário, pretende-se que os professores criem instrumentos avaliativos que estimulem o bom desempenho de quem os responde. Questões criativas, entretanto, não dispensam cuidados especiais para garantir sua eficiência como bons métodos de avaliação.

As questões objetivas podem ser de diversos tipos: associação (correspondência), de preenchimento de lacuna, ordenação (seriação), certo ou errado (falso ou verdadeiro).

As questões de múltipla escolha podem ser produzidas em diferentes formatos. As mais utilizadas para avaliar alunos de Ensino Médio em História são:

- Complementação simples (afirmação incompleta)
- Resposta única
- Resposta múltipla (alternativa única)

Nessas questões o aluno resolve uma situação-problema e identifica a alternativa que apresenta a resposta correta ou analisa cada alternativa de acordo com o enunciado e identifica a resposta correta.

É exatamente nesse ponto que nossa proposta aparece como uma nova possibilidade de questão objetiva. As questões objetivas de múltiplas respostas e gradação de pontuações não apresentam alternativas distratoras⁴, cada alternativa apresenta uma proposição correta sobre o tema abordado no suporte, no enunciado e no comando da questão. Entretanto a alternativa que corresponderá a maior pontuação será aquela que atenda de forma profícua as competências e habilidades exigidas pelo professor no enunciado e comando da questão consoante à metodologia de ensino aplicada em sala de aula.

⁴ Os distratores indicam as alternativas incorretas à resolução da situação-problema proposta. Além disso, essas respostas devem ser plausíveis, isto é, devem parecer corretas para aqueles participantes do teste que não desenvolveram a [habilidade em questão](#) (HALADYNA, 2004. Eles devem ser plausíveis em relação ao enunciado e à habilidade que está sendo avaliada.



O instrumento aplicado na avaliação de aprendizagem deverá apresentar um grau de dificuldade (complexidade) relativo ao objetivo de aprendizagem definido em cada unidade da disciplina, de acordo com o planejamento anual do conteúdo.

De acordo com as entrevistas feitas junto a um grupo professores de História, do estado do Rio de Janeiro, uma das dificuldades apresentadas por eles foi: como elaborar questões por grau de complexidade?

A resposta para essa pergunta não é fácil, entretanto alguns caminhos podem ser apontados como: ter como referência o objetivo que foi estipulado/acordado para cada unidade do planejamento anual de ensino. Esses objetivos estão associados às competências e habilidades que o professor espera do seu aluno⁵.

Consideramos como referência quatro questões norteadoras:

1. O que espero que meu aluno seja capaz de fazer com os conteúdos apresentados nos textos, livros, links, reportagens e demais dispositivos de aprendizagem que organizei para ele durante o bimestre?

Ex.: Enfrentar situações-problema, compreender fenômenos, elaborar hipóteses, contestar ideias com argumentos válidos, resolver problemas, aplicar teorias e conceitos, comparar, associar e sintetizar teorias, associar uma abordagem teórica com outra, construir argumentos, concluir, elaborar propostas, construir cenários.

2. Quais situações-problema vou apresentar ao aluno para que ele demonstre sua capacidade de mobilizar os recursos apresentados no bimestre?

Ex.:

Admitir que as ações e elaborações intelectuais humanas são construídas no âmbito das relações sociais variadas, implica reconhecer que tais relações se desenvolvem em escalas de similaridade e/ou igualdade e/ou subordinação entre diferentes indivíduos, tanto em termos propriamente individuais quanto coletivos e, também que envolvem conflitos de interesses e formas de persuasão variadas. Assim, independentemente de tais variações, uma situação geral está sempre presente nas relações sociais: a existência de dominação, que por sua vez implica o exercício de algum tipo de poder. (PCNEM-Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2015, p25-26.).

3. Como vou apresentar os dados e informações que espero que meu aluno seja capaz de interpretar para enfrentar as situações-problema?

⁵ Aqui adotamos a Taxionomia de Bloom como critério para análise e adoção de objetivos de aprendizagem no que tange ao domínio cognitivo.



Ex.: Através de textos adaptados de notícias de jornais, revistas, livros, tabelas, gráficos, charges, imagens, infográficos, citações, obras de arte, memes e outras fontes históricas que forem convenientes ao objetivo da questão.

4. Como meu aluno poderá demonstrar suas habilidades em utilizar o que aprendeu na disciplina para resolver a questão que apresentei para ele?

Ex.: Escolhendo de forma assertiva a alternativa que se encaixa de fato na competência que busco analisar se foi compreendida na sua totalidade e aplicabilidade.

As questões precisam ser formuladas de forma a apresentarem uma situação clara e objetiva que deve ser respondida através da escolha de uma das alternativas da resposta, composta por um gabarito que explique o porquê de cada pontuação adotada para cada alternativa. A grande inovação é que o sistema proposto não possui alternativas distratoras.

O enunciado, base da questão, traz em si o estímulo que provoca a resposta. É uma situação-problema expressa como afirmativa, pergunta e explicita claramente a base da resposta – o quê exige do estudante – e como ele deve proceder – o comando da resposta. Ao enunciar o problema, devem-se apresentar todas as informações que o aluno precisa para se situar sobre o que a questão aborda e que é o objeto de análise do professor. Essas informações devem também ser suficientes para que ele compreenda claramente qual é o problema proposto e de que forma resolvê-lo. Enunciados inespecíficos e comando pouco definidos incorrem no erro de exigir do aluno que “adivinhem”. Enunciados como “analise as afirmativas corretas”, “é correto afirmar”, ou ainda, “qual das alternativas abaixo é incorreta” são pouco claros e não indicam o que se deve fazer, ou seja, deve-se analisar se estão corretas e em relação a quê ?

Para o aluno, ser submetido a uma prova objetiva de múltiplas respostas onde todas as alternativas garantam algum tipo de pontuação é estimulante, pois ao mesmo tempo em que ele tem a possibilidade de obter um resultado satisfatório para a sua promoção no ambiente de ensino através da garantia de alguma pontuação, o esforço em assimilar e compreender conceitos, linearidades, continuidades, rupturas, habilidades e competências históricas podem levá-lo a conseguir a maior pontuação que a questão permitir.

As alternativas de resposta devem convidar o aluno a resolver o problema pela escolha da resposta mais adequada ao comando da questão, por isso o gabarito não pode dar margem a dúvidas.

Sugerimos aqui que a questão seja composta de cinco alternativas, organizadas em:



- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

cujas pontuações variam entre **0,1; 0,25; 0,5; 0,75 e 1,0**, não atreladas essencialmente à disposição das letras das alternativas, mas sim condicionadas às habilidades e/ou competências expostas nas alternativas relacionadas ao comando da questão.

O comando da questão, como o auxílio do suporte e do enunciado, indica o aspecto histórico (que aqui temos chamado de competências e/ou habilidades) a ser analisado nas alternativas. A alternativa que melhor apresentar o aspecto salientado no comando da questão terá atribuído a ela o valor de 1,0 ponto.

As alternativas com pontuações menores que 1,0 ponto são respostas plausíveis que tem a função de demonstrar outras habilidades da disciplina que não estão sendo exigidas na questão. A escolha da alternativa que embora esteja correta em relação ao suporte, mas que não atende a habilidade exigida pelo comando da questão poderá indicar ao professor a dificuldade do aluno em entender a habilidade exigida por ele na questão.

Para evitar acertos ao acaso, as alternativas de menor valor têm que ser plausíveis, vale dizer, devem ser aceitáveis como possibilidades de respostas para o problema apresentado, mas não correspondem satisfatoriamente ou em sentido completo ao que é solicitado em relação ao tópico de conteúdo e à habilidade avaliados.

Redigir alternativas que sejam de pontuações menores e eficientes não é tarefa fácil, por isso os professores tenderão a se esmerar na alternativa de maior pontuação e investir menos na criação das alternativas de menor pontuação, tornando a questão de menor qualidade.

As alternativas de menor pontuação vinculam-se ao enunciado do problema e com ele fazem sentido gramatical e historicamente completo, mas são independentes entre si. Apresentam sintonia com o gabarito e são respostas que poderiam ser de pontuação completa para outras perguntas que mobilizariam outras habilidades. Conservam certa paridade de estilo e complexidade da redação com a opção de maior pontuação criando paralelismo, ou seja, um modelo homogêneo entre as alternativas de resposta através da harmonia entre o que todas



abordam a extensão do texto, o grau de dificuldade, a composição sintática, o tipo de categoria focada, o estilo e a correção linguística.

Nas alternativas não se deve misturar temas, indicar dispositivos para falsear, transformar o foco, introduzir termos ambíguos ou controversos, nem palavras que sejam pistas ou respostas.

Para atingir metas de uma avaliação de caráter diagnóstico, os instrumentos utilizados, além de terem seus objetivos previamente expostos, de modo que se tornem claros e consensuais para todos os envolvidos, devem ter seus critérios de correção explorados exaustivamente. Isso é tanto mais necessárias quanto mais abertas forem às questões, e as questões abertas são muito importantes para o desenvolvimento das capacidades cognitivas mais complexas e sofisticadas.

Por exemplo, ao solicitar um posicionamento pessoal quanto a um tema em estudo, o professor deve indicar quais são os parâmetros de argumentação e fundamentação aceitáveis, tais como levar em conta as evidências documentais disponíveis, considerar as limitações ou características do pensamento da época, sustentar aspectos éticos e humanísticos na argumentação e assim por diante. Dessa maneira, nem professor nem aluno ficam reféns de visões egoísticas ou pareceres meramente impressionistas, como o popular “achismo”.

Em avaliação, o critério claro de correção é importante para que se desenvolvam conhecimentos e opiniões fundamentadas, de modo a permitir que progressivamente os alunos superem pontos problemáticos do senso comum, como preconceitos e perspectivas superficiais.

É preciso que fique claro para o professor que a justificativa para a gradação de pontuação diante as alternativas das questões objetivas só será aceita mediante a apresentação do gabarito de cada alternativa. Possivelmente muitos professores alegarão que não terão tempo para fazer questões desse porte, pois trabalham o dia todo, somado aos seus afazeres domésticos e pessoais. A intenção é que o docente analise a proposta, provavelmente o professor encontrará imperfeições, no entanto é importante refletir sobre o que e como o profissional educador poderá fazer melhor, identificando a sua forma de trabalhar.

Propor uma prova objetiva com múltiplas respostas, em que cada alternativa corresponde a uma habilidade e/ou competência da disciplina de História exigida do educando, permitirá ao aluno refletir mediante a uma postura crítica, e não apenas reprodutora, frente ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, será possível atender a demanda das escolas



por avaliações de caráter objetivo, nos moldes dos exames de ingresso para instituições de nível superior.

Dessa forma, pensar, discutir e propor novas possibilidades de avaliação de aprendizagem no ensino de História colabora para que não se reproduza a lógica binária aprovação/reprovação do educando, mas sim que o desenvolva enquanto cidadão livre e pleno, consciente dos processos históricos de que é fruto.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AVALIA EDUCACIONAL. Avaliação de Competências. Competências e Habilidades. Disponível em: <http://www.avaliaeducacional.com.br/Avaliacao/AvaliacaodeCompetencias/>, Acesso em: 14 nov. 2017).

BLOOM Benjamim S.; KRATHWOHL, David R., MASIA, Bertram B. *Taxonomia dos objetivos educacionais. vol.1 (domínio cognitivo)*. Porto Alegre: Globo, 1973.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996 a. p. 27894.

_____. Ministério da Educação. *PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB: ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília : MEC, SAEB; Inep, 2008.

_____. Ministério da Educação. *Eixos cognitivos do ENEM*. Brasília, MEC; Inep, 2002.

_____. Ministério da Educação. *Guia de Elaboração e Revisão de Itens ENADE*. Brasília, MEC; Inep, 2011.

_____. Governo do Estado de Minas Gerais. *Orientações para Elaboração e Revisão de Itens e Questões de Múltipla Escolha*. Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação, 2007.

BUENO, Sinésio Ferraz. *As ilusões da avaliação: quando o professor de História estimula a preguiça de pensar*. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Educação na América Latina*. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão e Cultura; EDUSP, 1996, pp. 295-305.

HALADYNA, Thomas M. Haladyna, *Developing an Validating MultipleChoice Test Itens*, 3rd Edition. Mahwah: Lawrence Earlbaum, 2004.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.



_____. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Revista Pátio, ano 3, nº 12, pág. 6-11, fevereiro/abril 2000.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.



O SIGNIFICADO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA PARA OS JOVENS

Lidiane Camila Lourençato¹

Segundo o censo demográfico de 2010 o Brasil tem um total de 10.357.874 jovens que compõem a população de 15 a 17 anos. No ano de 2014 menos da metade deste contingente populacional estava matriculada no Ensino Médio, ou seja, cerca de 3.289.510 ainda estavam no Ensino Fundamental e em torno de um milhão não possuía qualquer vínculo escolar. (INEP, Censo escolar de Educação Básica, 2014)

Discursos presentes na mídia afirmam que, apesar de percebermos uma recente melhora das taxas de fluxo escolar no Ensino Fundamental e em consequência um aumento no número de matrículas no Ensino Médio, o país ainda está longe de alcançar patamares ideais. Estes discursos mostram que as altas taxas de evasão persistem no Ensino Médio, devido ao modelo curricular ultrapassado, baseado em um número excessivo de disciplinas tornando esta etapa da Educação Básica desinteressante para o jovem do século XXI. Também é atribuído o alto número de jovens que não frequentam a escola de Ensino Médio à falta de relação dos conhecimentos ensinados nas escolas com a vida do aluno e a não inclusão do jovem como um protagonista na construção do conhecimento.

Com a justificativa de tentar diminuir a evasão escolar e tornar o Ensino Médio mais atrativo para os jovens têm sido formuladas e implantadas propostas curriculares com objetivo de alterar a organização dos conteúdos disciplinares, colocando em destaque a organização curricular através das áreas de conhecimento, com a justificativa de dar significado a estes conhecimentos para a vida de quem aprende.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é um exemplo de proposta que tenta fazer esta aproximação do Ensino Médio com a vida dos alunos e propõe duas estratégias, sendo elas o redesenho curricular e a formação de professores do Ensino Médio. Uma das intenções desta formação é instigar os professores a buscarem conhecer seus alunos, a cultura que os cerca, a sua história de vida e os seus anseios, assim como estimular para que os conteúdos sejam ensinados de forma interdisciplinar. Com estas estratégias é esperado que as

¹ Licenciada em História, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, pesquisadora do Laboratório de Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR). E-mail: lilourencato@gmail.com



escolas se tornassem mais interessantes e passassem a fazer sentido para a vida destes jovens, atendendo suas expectativas em relação a esta etapa de ensino.

Para esclarecermos se os discursos que justificam as mudanças presentes nas propostas curriculares do Ensino Médio estão reproduzindo as ideias e a visão que estes jovens têm sobre a escola e particularmente sobre o Ensino de História, ou seja, se estão atendendo as expectativas dos alunos, foi realizada uma pesquisa empírica com jovens alunos do terceiro ano do Ensino Médio, período da manhã, de uma escola estadual localizada na periferia da cidade de Curitiba. O objetivo desta pesquisa empírica foi perceber se existe uma relação entre a identidade que os alunos do Ensino Médio apresentam sobre juventude e o significado que atribuem ao conhecimento histórico, resultando na tese defendida no ano de 2017 cujo título é “A juventude frente a história: embates entre as propostas de documentos oficiais para o ensino médio e o significado da história como disciplina escolar.”

Para concretizar esta investigação foi construído um questionário com três perguntas dissertativas e aplicado em uma sala do terceiro ano do Ensino Médio no mês de abril de 2016, porém neste artigo discutiremos apenas a análise da primeira questão deste instrumento de investigação.

A escola pesquisada tinha, no ano de 2016, 896 alunos, destes 366 matriculados no Ensino Médio². A escolha desta escola ocorreu devido à participação de professores de diversas áreas, inclusive História, na formação de professores proposta pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio realizada em Curitiba, pela Universidade Federal do Paraná.

Uma vez que a presente pesquisa se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa, a partir de Flick (2004) compreendemos que a interpretação e categorização dos dados são os cerne desta modalidade de pesquisa, embora sua importância seja pensada sob diversos aspectos nas diferentes abordagens.

Para realizar a análise das narrativas escritas pelos alunos após os nossos questionamentos, seguimos os princípios da metodologia analítica da *Grounded Theory*. Para esta metodologia o objetivo de decodificar seus objetos ocorre para “fragmentar e compreender um texto e agregar e desenvolver categorias, colocando-as em uma ordem no decorrer do

² Estes dados foram obtidos em uma consulta ao site da Secretaria Estadual de Educação e atualizados em 08/10/2016.



tempo.” Sendo assim, para Flick (2004) o resultado esperado para uma codificação aberta deve ser uma lista de códigos e categorias que foram agregados ao texto.

A partir da breve caracterização da escola pesquisada e tendo conhecimento do discurso presente nos diversos âmbitos da sociedade, como na mídia e no senso comum de muitas pessoas que afirmam que o Ensino Médio não faz sentido para a vida dos alunos, a questão que compôs o questionário e que será ponderada neste texto foi: “Comente a seguinte frase ‘A escola do Ensino Médio não faz mais sentido na vida dos jovens.’”

Com base na análise, percebemos que seis alunos concordaram com a afirmação de que a escola do Ensino Médio não faz sentido para a vida dos jovens. Apoiada em suas justificativas foi possível perceber que, para os alunos, a escola não tem dado motivos para que eles a frequentem, pois ela permanece sem sofrer mudanças há muito tempo. Além disso, também é destacado que deveriam ser ensinados conhecimentos úteis para a vida deles, pois acreditam que muitos conhecimentos nunca mais serão utilizados, se tornando uma perda de tempo aprendê-los. Estas ideias podem ser percebidas nas respostas destacadas abaixo:

No meu ponto de vista não é que a escola não faz mais sentido na vida dos jovens, e sim que a escola não incentiva, não dá motivos para que os jovens vão para a escola, já sabemos que indo para escola as aulas serão aplicadas das mesmas formas como sempre foram, então acaba se tornando uma coisa metódica, isso não é culpa dos professores pela forma que dão aula, e sim da escola que não os incentiva, tem que ter uma consciência da instituição por competar.³ (ALUNO 2⁴, 2016)

Não faz mais sentido por que deveria ser ensinadas coisas mais uteis para a vida, muitas coisas que aprendemos nunca serão usadas para nada em nossas vidas. (ALUNO 6, 2016)

Do meu ponto de vista a frase conota que o Ensino Médio não tem mais utilidade na vida prática, na verdade parece que o Ensino Médio é verdadeira perda de tempo. (ALUNO 5, 2016)

As visões apresentadas pelos alunos vão ao encontro com as justificativas utilizadas para respaldar a reforma do Ensino Médio presentes nas propostas curriculares. Os PCNs e os cadernos de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio apontam, por exemplo, a necessidade de alterar a didática das aulas, assim como o *aluno 2* afirmou quando mencionou que as aulas são aplicadas da mesma forma há muitos anos. A perspectiva apresentada pelos PCNs afirma a necessidade de conhecer o perfil dos alunos que frequentam as escolas de Ensino Médio, pois a partir da década de 1990 ele mudou, uma vez que esta etapa se tornou pertencente à Educação Básica. Além disso, os PCNs declaram que, na

³ As respostas dos alunos são transcritas neste trabalho da mesma forma que eles escreveram, sem realizar correções gramaticais.

⁴ A fim de preservar a identidade dos alunos, eles serão identificados neste trabalho, independentemente de seu gênero, pelos números de 1 a 24.



contemporaneidade, estamos ligados pela ideia de mundo globalizado e fazemos uso de termos como sociedade do conhecimento ou sociedade tecnológica, a fim de classificar este mundo que tende a fragmentar-se. As mudanças nas metodologias de ensino também são atribuídas ao avanço tecnológico ocorrido nas últimas décadas.

Nos cadernos de formação do Pacto e nos documentos orientadores do ProEMI é bastante enfatizado e estimulado o uso de tecnologias em sala de aula, para tornar as aulas mais atrativas para os alunos, uma vez que a juventude está imersa no mundo tecnológico.

Em relação ao ensino de “coisas úteis para a vida” mencionado por estes alunos, as discussões possibilitadas pela formação do Pacto, apontam como relevante debater assuntos importantes para a vida futura destes jovens, citando o conceito de trabalho e participação como exemplos de assuntos que devem compor o currículo do Ensino Médio.

Por outro lado, a perspectiva da teoria da Consciência Histórica de Rüsen (2001), que subsidia as análises realizadas nesta pesquisa, destaca a importância de trabalhar os conteúdos que auxiliam as carências de orientação dos alunos que são observadas durante o processo de ensino e realizar uma relação entre a práxis do aluno e a ciência especializada.

Os jovens, ao criticar a estrutura da escola, demonstram que estes não concebem esta instituição como um lugar que lhes dê condição de estabelecer uma relação boa com o conhecimento, ficando dependente de cada professor. Esta situação já havia sido mencionada por Dubet e Martucelli (1998), que nos mostram que a escola não se apropria da cultura juvenil para relacionar com o conhecimento. Estes autores considerarão não apenas a relação professor e aluno, mas também uma multiplicidade de relações como alunos e crianças e alunos e jovens.

Por outro lado, foi possível detectar, pela análise da questão, que a maioria dos alunos acredita que esta frase não representa a importância desta etapa de ensino. Para melhor compreendemos a importância atribuída pelos alunos a esta etapa de ensino, realizamos uma categorização das justificativas apresentadas por eles. Esta categorização foi elaborada a partir da interpretação e, em seguida, nos agrupamentos das respostas com ideias semelhantes, até formarmos categorias de análise. Este exercício foi feito considerando a teoria da Consciência Histórica e as ideias encontradas a partir da análise elaborada com base nas pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica que trabalha com o Ensino de História e têm como sujeitos da investigação os jovens.



As categorias levantadas a partir das respostas dadas pelos alunos que acreditam na importância desta etapa de ensino foram: perspectiva futura; aprendizagem mais significativa no Ensino Médio do que no Ensino Fundamental, utilidade na vida prática, e preparação para o futuro.

Além destas categorias, tivemos três respostas que não se encaixaram nas demais categorias, pois continham ideias relacionadas a questões religiosas como “é necessário ter fé”, ou apenas relataram que o Ensino Médio é necessário, sem dar maiores informações e um relato que afirma que só interessou e se esforçou para aprender no Ensino Médio.

Três alunos destacaram o processo de ensino e aprendizagem realizado no Ensino Médio, afirmando que conseguiram aprender melhor nesta etapa de ensino, ou seja, a aprendizagem realizada nesta etapa de escolarização foi mais significativa. Também citaram o caráter de revisão de conteúdos presente no terceiro ano. Estas respostas foram enquadradas na categoria que afirma que o Ensino Médio possibilita uma aprendizagem mais significativa do que o Ensino Fundamental. A resposta do aluno 19 demonstra claramente esta ideia ao afirmar:

Com certeza faz, no Ensino Médio revisamos tudo o eu já estudamos, é a faz mais preciosa para se adquirir conhecimento, pois já somos maduros e temos muita coisa para aprender nessa vida ainda, sem contar que é de extrema importância para a nossa preparação para o vestibular. (ALUNA 19, 2016)

Nesta resposta temos a presença de outra categoria levantada a partir das respostas os alunos, que é a utilidade do Ensino Médio para a aprovação no vestibular, ou seja, uma utilidade na vida prática, que tem sentido de vida cotidiana e não práxis como Rüsen (2001) apresenta.

Durante a aplicação deste questionário foi possível perceber que muitos alunos estão preocupados com o vestibular, sendo que, neste dia, um aluno chegou a chorar em sala, pois estava com um problema de saúde que demandava um tratamento que impossibilitaria que continuasse a frequentar o cursinho pré-vestibular. Ao questionar informalmente a professora, ela contou que vários alunos fazem o cursinho no contra turno e têm como foco ingressar na universidade. Esta preocupação também foi apontada por outros dois alunos, como pode ser observado:

Acho que não é verdade, faz sentido sim e é uma das épocas mais importante pois nos aprendemos o que vai cair no vestibular para que nos conseguimos entrar em uma faculdade e tornar nossos sonhos realidade. (ALUNO 12, 2016)



Um aluno também atribui importância ao Ensino Médio por conta da preparação para o mercado de trabalho e cita atividades muitas vezes realizadas em sala que, em sua opinião, os prepara para o trabalho, afirmando

Faz sentido concerteza, a escola nos ajuda a ir mais preparado para uma empresa. Por mais que não gostamos de apresentar trabalhos, por exemplo, isso nos ajuda com a timidez. (ALUNO 5, 2016)

A discussão sobre o dualismo presente no currículo do Ensino Médio, ou seja, ter sua formação voltada para a formação profissional, a fim de atender as demandas do mercado ou para a formação propedêutica, tendo como finalidade o ingresso no Ensino Superior, está presente no debate acadêmico e nas propostas curriculares há muitos anos.

Kuenzer (2009) atribui à fonte dos problemas presentes no Ensino Médio a ambiguidade presente neste nível de ensino, pois ao mesmo tempo em que prepara para o mundo do trabalho, prepara para a continuidade dos estudos. Para solucionar este problema, em sua opinião, é necessário criar uma concepção de Ensino Médio que articula estas duas dimensões, superando a concepção conteudista, tão presente no ensino propedêutico, para gerar mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Da mesma forma, Kuenzer (2009) acredita que a escola pública do Ensino Médio só será efetivamente democrática quando propiciar as mediações necessárias para que os menos favorecidos tenham condições de identificar, compreender e buscar suprir suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural.

Para a autora a dualidade refletiu na organização pedagógico-curricular, oscilando entre um currículo centrado no acúmulo de informações, o chamado “enciclopédico” ou em um currículo pragmático, centrado no treinamento de uma atividade laboral. Ela acredita que esta dualidade pode ser uma das causas que gerou uma fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierarquizadas, valorizando algumas áreas em detrimento a outras.

Com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 passou a existir uma defesa para que o Ensino Médio tenha uma função formativa em si, tentando se distanciar da dualidade existente deste o início do século XX, entre uma educação propedêutica e profissional.

Apesar das críticas realizadas por pesquisadores da área a respeito da dualidade, assim como a submissão da educação desta etapa às necessidades de mercado, bem como a ênfase no ensino baseado nas “competências” percebemos que a dualidade continua presente na



concepção de muitos alunos e a ênfase na pedagogia das competências está contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Outra categoria existente nas respostas dos alunos foi atribuição de sentido do Ensino Médio para a compreensão e contribuição na vida futura.

Acho que não é verdade, pois o Ensino Médio tem importância na vida dos jovens, pode-se aprender muito se realmente estiver disposto. O Ensino Médio repassa muitas coisas que você aprendeu no passado, mas agora não está tão claro na sua memória, e você precisa dessas coisas para seu futuro. (ALUNO 9, 2016)

O aluno 9 deixa claro que a aprendizagem está subordinada à vontade que cada aluno tem de aprender. Ele também relata que o Ensino Médio ajuda a lembrar coisas que já foram aprendidas no passado. Essa visão do Ensino Médio o coloca como a etapa da educação baseada em um ensino, que utiliza estratégias de revisão dos conhecimentos já aprendidos no Ensino Fundamental, ou seja, não é uma etapa de aprofundamento dos conhecimentos e sim uma revisão para vida futura. Podemos atrelar a ideia de precisar destas “coisas para seu futuro” apresentada pelo aluno como o ingresso em uma universidade ou no mercado de trabalho, mas também para orientar a sua vida, porém não podemos afirmar qual destes sentidos foi atribuído pelo aluno, pois ele não trouxe maiores informações a respeito.

A partir das análises das respostas dadas pelos alunos foi possível detectar relações estabelecidas entre os jovens e o conhecimento histórico. Isto ocorreu, por exemplo, quando um aluno que, ao invés de responder a questão tendo em mente o Ensino Médio em geral, respondeu em relação à disciplina de História. Uma vez que esta pesquisa tem como foco o conhecimento histórico achamos importante também analisar esta resposta.

Essa frase nos dias de hoje não faz sentido algum, pois é com a história que vemos e entendemos o que está acontecendo nos dias de hoje e é com a história que os futuros jovens também vão entender o que realmente aconteceu.

Na minha opinião, faz sentido o Ensino Médio nas nossas vidas. Ultimamente o governo está tentando tirar as matérias mais importantes das escolas públicas, como a história acho que a história é uma matéria boa de estudar dependemos dela para conhecer o passado, através do passado que dará sentido ao nosso futuro. (ALUNO 1, 2016)

Podemos perceber que o aluno compreende a História como uma ciência que tem como finalidade entender o presente a partir do passado. Em sua resposta não percebemos uma associação entre a História e a perspectiva de futuro, ou seja, ele não realiza uma relação entre o presente, passado e futuro, conforme a teoria da Consciência Histórica de Rüsen utilizada pelo campo da Educação Histórica.



Para o campo da Educação Histórica, o passado tem uma função prática para o presente e para o futuro, o que faz com que o tempo perca o sentido linear, progressivo, além de que a Consciência Histórica é compreendida como formadora de sentido e orientação temporal.

Na concepção de Rüsen (2001), a orientação temporal, ou seja, a relação entre presente, passado e futuro ocorre através da narrativa história, sendo que

A narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapoladas em uma perspectiva de futuro. As mudanças no presente, experimentadas como carentes de interpretação, são de imediato interpretadas em articulação com os processos temporais rememorados do passado; a narrativa histórica torna presente o passado, de forma que o presente aparece como sua continuação no futuro. (RÜSEN, 2001, p.64)

A particularidade da narrativa histórica, segundo Rüsen (2010), se encontra em três qualidades e em sua relação, sendo elas: estar ligada à memória, mobilizando as experiências do tempo que estão arquivadas na memória, de modo que a experiência do presente se torne compreensível e a expectativa do futuro possível; organizar as três dimensões do tempo por meio da continuidade, fazendo a experiência do tempo tornar-se importante para a vida presente e influenciar o futuro; por último, serve para estabelecer a identidade entre autores e ouvintes a fim de convencer os ouvintes acerca das permanências e estabilidades na mudança temporal do mundo e do sujeito. É através destas qualidades que a narrativa histórica possibilita a orientação da vida prática no tempo.

Também podemos observar na resposta deste aluno que ele compreende a História como uma ciência que busca ou gera um conhecimento rico e que possibilita a compreensão dos fatos de forma verdadeira, fidedigna com o que aconteceu, ao expressar em sua resposta o discurso de que “é com a História que os futuros jovens também vão entender o que realmente aconteceu”. Compreendemos a partir da teoria da Consciência Histórica de Rüsen (2001, 2010), que a História se apresenta de forma multiperspectivada, ou seja, que é uma ciência que compreende mais de uma versão a partir da interpretação e da subjetividade do sujeito.

Por outro lado, o aluno 1 também mencionou a importância da História, mas que nos últimos anos esta disciplina, assim como outras das áreas de humanas, tem sido apontada como não necessárias para todos os alunos. Atribuímos esta problematização às políticas que vem sendo discutidas sobre mudanças no Ensino Médio e que afirmam que o grande número de disciplinas nesta etapa do ensino faz com que muitos alunos se desestimulem e acabem desistindo de estudar. Para diminuir estas disciplinas é proposto um enxugamento do currículo do Ensino Médio, retirando e diminuindo a carga horária de algumas disciplinas do currículo,



como a História, a Filosofia e a Sociologia. Outro caminho discutido para realizar este enxugamento do Ensino Médio é que os alunos não devem cursar todas as disciplinas durante esta etapa de ensino e sim apenas aquelas que estão ligadas a área que eles têm maior interesse e que pretendem seguir no ensino superior, optando por caminhos formativos organizados a partir das áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens ou Matemática.

Estas ideias foram apresentadas pelo projeto de lei nº 6.840 de 2013, que além de propor que as disciplinas fossem organizadas em áreas do conhecimento, possibilitando a interdisciplinaridade, também tinha como plano o fato dos estudantes escolherem cursar no terceiro ano do Ensino Médio, entre diferentes opções formativas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e formação profissional, além de um aumento da carga horária de 800 horas para 1400. Desta forma, os alunos que optassem, por exemplo, pela área de Matemática não teriam aulas de História, Geografia e outras. Esta mudança provocou reação por parte dos pesquisadores da área de Educação que realizaram diversos manifestos contra este novo currículo para o Ensino Médio, o que levou ao seu arquivamento. Segundo alguns estudiosos da área e em nossa opinião isto seria um retrocesso na educação, uma volta ao modelo curricular da época da ditadura, com viés mercadológico. Além disso, este modelo reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar, além de significar enorme prejuízo no que se refere à formação de nossos jovens por negar-lhes o “direito ao conhecimento” através da exclusão de algumas disciplinas. Em 2016, posteriormente a aplicação deste questionário, foi assinada pelo presidente Michel Temer a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 que posteriormente foi aprovada como Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual estabelece o aumento da carga horária de 800 horas por ano para 1200 horas. Além disso, esta medida diminuiu o conteúdo obrigatório e disciplinas como Artes, Filosofia, Sociologia, História, Geografia e Educação Física deixaram de ser obrigatórias. O currículo deste “novo Ensino Médio” foi dividido em duas partes, a Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos, sendo que a primeira é formada pelas disciplinas de Português, Matemática e Língua Inglesa, e é obrigatória para todos os alunos. Os itinerários formativos específicos têm como ênfase áreas de conhecimento como Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e formação técnica e profissional dessa forma cada aluno deverá optar por um destes itinerários que forem ofertados pelas escolas de sua região.

Além desta nova lei do Ensino Médio estar atrelada aos interesses do mercado, ela tira do jovem a opção de ter uma formação integral, que lhe possibilite a compreensão do mundo em que vive, ou seja, uma educação orientadora para a práxis e no caso do ensino profissional



retira a possibilidade dos jovens receberem uma formação integrada, como apontada e defendida por Ciavatta (2012). De acordo com esta pesquisadora, O Ensino Médio Integrado defende uma formação humana defendida pois busca

garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2012, p. 85)

Este tipo de educação, na verdade, prega que a relação com o mundo do trabalho não pode ser pensada de forma imediatista, para atender as demandas do mercado, mas sim ter uma relação com o trabalho na sua natureza ontológica, de modo que a formação profissional tenha como condição prévia a Educação Básica articulada às mudanças científico-técnicas do processo produtivo imediato.

Também acreditamos que a oferta de uma educação de tempo integral, como é determinada pela nova lei, tira a possibilidade de milhões de jovens, que necessitam trabalhar para se sustentar, terem uma formação básica da mesma forma que os demais jovens. Esta disparidade de oferta de ensino, em nossa opinião, possivelmente irá contribuir para um aumento da evasão escolar, além de contribuir e aumentar ainda mais desigualdade social presente em nosso país, uma vez que a educação é compreendida como um meio para se alcançar uma igualdade social.

Podemos observar que a forma apresentada pelos documentos oficiais, desde as DCNEM (2012) e na tentativa de concretizar as ideias presentes nas diretrizes através da formação de professores do Ensino Médio pelo PNEM para resolver o desinteresse dos alunos com a escola e com o conhecimento ensinado nesta etapa da Educação Básica ocorre através da não fragmentação do conhecimento histórico, propondo um trabalho conjunto das áreas do conhecimento, ou seja, de forma interdisciplinar. Percebemos nas respostas dos alunos que mesmo após esta formação, poucas mudanças ocorreram na escola, pois é necessário mudar a estrutura organizacional da escola, como, por exemplo a distribuição do tempo escolar e as condições de trabalho dos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.



____. Congresso Nacional. *Projeto de Lei no 6.840/2013*. 2013. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>.

Acesso em: 10 nov. 2016.

____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei no 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

CIAVATA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. FRIGOTTO, G./ Ciavatta, M.; Ramos, M (org.) – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela: Sociología de la experiencia escolar**. Espanha: Editorial Losada, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2013**. Brasília: Inep. 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 28 outubro 2016

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. trad. Sanelra Netz. - 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

KUENZER, Acácia Z. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. FRIGOTTO, G./ Ciavatta, M.; Ramos, M (org.) – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.



____. **Jörn Rüsen: o ensino de história.** Schmidt, M. A./Barca, I./Martins, E. R. (org). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.



MEMÓRIA GUSTATIVA A PARTIR DE NARRATIVAS ESCRITAS POR ESTUDANTES DE UM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GASTRONOMIA DO IFSC CAMPUS FLORIANÓPOLIS CONTINENTE (2017): POR UM CONCEITO TEÓRICO DE MEMÓRIA GUSTATIVA

Luciano de Azambuja

INTRODUÇÃO

A investigação se circunscreve na tripla perspectiva do campo da educação histórica, na experiência da cognição histórica situada na ciência da história e nas situações de ensino e aprendizagem histórica, e na disciplina da didática da história, ciência da aprendizagem da consciência histórica, sintetizadas na linha de investigação *Educação Histórica na Educação Profissional Tecnológica*. Educação Histórica é o campo de pesquisa que investiga a consciência histórica dos sujeitos e a cultura histórica dos artefatos em situações de ensino e aprendizagem histórica. Mas afinal, uma pergunta que tarda nas pesquisas desta linha de investigação: o que é Educação Profissional Tecnológica? Apesar de ter sido enunciado durante as pesquisas constitutivas desta linha de pesquisa, a elaboração deste conceito ainda demanda a árdua tarefa de mapeamento das reflexões teóricas, análise da legislação e pesquisa empírica, no sentido de elaborar um construto teórico ponto de partida acerca da *Educação Profissional Tecnológica*. A princípio e em primeira análise, entendo educação profissional tecnológica como *formação para o trabalho, formação do trabalhador e formação do trabalhador para o trabalho*.

Nestes quase oito anos de pesquisas realizadas no âmbito dos editais universais e de fluxo interno da instituição, foi possível configurar a linha de investigação *Educação Histórica na Educação Profissional Tecnológica*. Em um primeiro momento dediquei-me às pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem histórica de estudantes do curso Técnico em Guia de Turismo por meio de quatro projetos de pesquisa: lugares, comidas e festas em canções catarinenses; narrativas escritas a partir de uma canção catarinense; narrativas de vida; e fontes historiográficas para o ensino de História de Santa Catarina. Após essa primeira fase, carências de aprendizagem e interesses de ensino me levaram a pesquisar sobre temáticas gastronômicas subjacentes aos cursos, Técnico em Cozinha e Tecnólogo em Gastronomia. Por meio de edital de fluxo interno do campus, dei o primeiro passo em direção ao novo objeto encaminhando o projeto exploratório *Clássicos da História da Alimentação*, que consistiu na leitura de duas



obras fundamentais, *História da Alimentação*, organizado por Flandrin e Montanari, e *História da Alimentação no Brasil*, escrito por Luiz Câmara Cascudo, para compreender a gastronomia ocidental europeia e brasileira; e o projeto *História, Gastronomia e Cinema* que consistiu na audiência, seleção e edição de fragmentos de filmes históricos que abordam temáticas relacionadas à História da Gastronomia constitutivas de uma narrativa mestra filmográfica que abarca da pré-história à contemporaneidade, no intuito de disponibilizar um conjunto de *fontes-filmes* a serem operacionalizadas nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes jovens e adultos da disciplina *História da Gastronomia* dos cursos técnicos e tecnológicos do campus Florianópolis Continente.

Nesta diacronia investigativa é que se circunscreve a presente pesquisa sobre memória gustativa a partir das narrativas escritas por estudantes da disciplina História da Gastronomia do curso superior de Tecnólogo em Gastronomia do IFSC campus Florianópolis Continente. A intencionalidade última da investigação é consolidar um conceito de *memória gustativa* por meio da distinção, articulação e síntese entre concepções teóricas de referência (PROUST, 1979; ONFRAY, 1999; SANTOS, 2001) e os resultados de uma investigação empírica acerca das lembranças gastronômicas de estudantes da educação profissional tecnológica. Aplicado no contexto de finalização da disciplina História da Gastronomia ministrada pelo professor-pesquisador, o enunciado do instrumento de investigação solicitou aos estudantes que, com base na audiência dos fragmentos de filmes *Ratatouille* (2007) e *Marcel Proust: uma vida de escritor* (2012), escrevessem uma narrativa sobre uma memória gustativa relevante a partir da seguinte sugestão de roteiro: **título original; descreva o caso da memória gustativa: qual a sua melhor lembrança de comida e bebida? Quem? Sujeitos envolvidos; Quando? Situar no tempo; Onde? Localizar no espaço; Por quê? Causas, motivos, razões; Para quê? Finalidades, intencionalidades; Como? Processo de criação, preparação e cocção; Consequências? Legados, efeitos, heranças; Significados temporais? Passado, presente e futuro.** A hipótese do trabalho a ser corroborada na pesquisa parte do pressuposto teórico de que as memórias gustativas relevantes recorrentemente remetem, reportam e estão relacionadas às memórias de infância e adolescência e às subjacentes relações familiares, afetivas e identitárias. Esta hipótese pode configurar perspectivas metodológicas de ensino e princípios epistemológicos de aprendizagem que vislumbram instigantes relações entre História e Gastronomia, motivadoras de significativos processos de ensino e aprendizagem de História da Gastronomia, enquanto mais um conhecimento relevante para a formação profissional, pessoal e cidadã de um técnico em cozinha e tecnólogo em gastronomia.



Além da experiência histórica e produção historiográfica, História da Gastronomia é uma disciplina da Ciência da História, relativamente nova, recente e ainda em construção, que tem como objeto de estudo as experiências gastronômicas humanas significativas na sucessão do tempo. História da Gastronomia se trata de uma disciplina da matriz curricular do Curso Técnico em Cozinha e do Curso Superior Tecnologia em Gastronomia do IFSC, campus Florianópolis Continente. A finalidade desta disciplina confunde-se com a mesma finalidade última da ciência da história, segundo nossa perspectiva e guardadas as devidas especificidades: constituição na vida prática, formação escolarizada e aplicação na vida prática profissional, pessoal e cidadã de uma *consciência histórica gastronômica*: competência cognitiva, narrativa e identitária de interpretação e orientação da experiência gastronômica humana no fluxo do tempo. Pois é justamente a partir desta metacategoria histórica epistemológica da consciência histórica é que pretendemos circunscrever a noção de memória gustativa e efetivar a intencionalidade primeira, específica e limitada deste artigo: esboçar um conceito teórico ponto de partida de memória gustativa.

DESENVOLVIMENTO

Por justamente circunscrever a construção do conceito teórico de memória gustativa na metacategoria epistemológica de consciência histórica, é que continuaremos a nos fundamentar no arcabouço estruturante, referencial e sistêmico da matriz disciplinar da ciência da história de Jörn Rüsen. Segundo Rüsen (2015, p. 219), consciência humana do tempo é uma articulação complexa entre memória e expectativa, pois “o horizonte temporal da vida humana abarca da experiência do passado à expectativa do futuro. Um dos direcionamentos do arco temporal entre o passado e o futuro é constituído pela memória.”. A temática sobre memória recebeu uma atenção toda especial pela reflexão intelectual nas últimas décadas que resultou em uma contraposição entre *memória* e *história*: a memória é originária, a história deduzida; a memória é subjetiva e a história objetiva; a memória é permeada pelo emocional e a história o racional; a memória é espontânea, impulsiva e sem travas, já a história é controlada metodicamente; e assim sucessivamente. Esta suposta oposição entre memória e história contribuiu para o debate mas acabou por se mostrar pouco convincente na perspectiva de uma teoria da história. Se por um lado podemos afirmar que uma oposição absoluta entre memória e história não se sustenta, por outro lado, isso não significa dizer que uma se confunda com a outra ou que não haja distinções entre elas: “memória e a história recorrem à mesma fonte de constituição cultural de sentido, quando se trata de fazer valer o passado como grandeza de orientação cultural” (RÜSEN, 2015, p. 223). Rüsen apresenta em uma gradação refinada por *tipos-ideais*, as



dimensões da memória: a memória *pessoal, social e humana*; os seus três *estágios* da memória, *comunicativa, social e cultural*; e os dois modos da memória, a memória *involuntária e receptiva* e a memória *intencional e construtiva*. Nesta perspectiva, toda memória contém uma dimensão social, ou seja, toda memória pessoal é condicionada pela memória social; em última instância, toda memória carrega em si uma dimensão de humanidade antropologicamente universal. Uma comunicação aberta sobre as diversas formas e conteúdos das lembranças de uma memória comunicativa, pode consolidar algumas formas e conteúdos de maior significado cultural constitutivas de uma memória social de determinadas comunidades, que configuram quadros de referência para a integração de várias memórias sociais que, por sua vez, configuram uma memória cultural. Na memória involuntária e receptiva, o passado invade, desafia e força o presente a mobilizar as operações mentais da consciência humana para a experiência temporal. Já na memória intencional e construtiva, o sentido é constituído intencionalmente a partir do passado presente na memória por meio de interpretações que resultam em narrativas mestras de orientação. No caso específico desta investigação acerca da memória gustativa, nos interessa em especial os princípios e pressupostos da memória involuntária e receptiva:

A memória espontânea ou “invasiva” acontece de modo contingente. Ela pode irromper quase subitamente, provocada no mais das vezes por experiências sensíveis. Essa memória é, essencialmente, *receptiva*. (...) A memória espontânea articula-se literariamente como reflexo de uma inocência perdida (conectada usualmente com a metáfora da infância), de uma origem perdida, enquanto promessa de felicidade de um “outro estado”. (...) esse passado é descrito, de maneira impressionante, como saudade atual. Como promessa de felicidade, ela quer se perpetuar, enraizar o lembrado na duração. (RÜSEN, 2015, p. 226).

Apesar de modo receptivo se fundamentar no inconsciente irreflexivo, e o produtivo na força do esclarecimento reflexivo, ambos os modos de memória estão imbricados e não podem ser pensados de forma separada, isolada e em suposta oposição. Neste sentido, é no seu cotejamento, articulação e síntese que se pode alcançar a formatação de uma cultura da memória que seja o produto de uma impressão prévia interpretada intencionalmente.

Memória e história não são a mesma coisa. No entanto, não se pode pensar adequadamente a história sem memória. Por outro lado, a memória, sem a história, fica isolada dos desdobramentos que lhe seriam próprios e em direção dos quais evolui. Uma teoria da cultura histórica tenciona explicitar os potenciais da memória, pois esta carrega a consciência histórica com a energia vital de um passado sempre presente. No entanto, não se pode deixar de lado o trabalho da consciência, que vai além da relação com a experiência e das possibilidades de articulação da memória, transformando esta em história. É justamente nesse passo que se reconhece culturalmente a história como ciência. (RÜSEN, 2015, p. 227).

Nessa perspectiva, a memória carrega a consciência histórica da energia vital da lembrança, mas de fato, é a consciência histórica que carrega no colo do seu bojo a memória: a metacategoria histórica epistemológica da consciência histórica é a estrutura totalizante que



abarca, engloba e subsume a memória. A memória, seja ela pessoal, social e humana, comunicativa, cultural, involuntária ou intencional, é a substância, a matéria prima, a energia vital da consciência histórica. A memória é o arquivo vivo e morto, das lembranças e esquecimentos dos porões e sótãos do grande edifício da consciência histórica. A memória é a lembrança do passado que permanece viva no presente e que possibilita a mobilização da consciência histórica no sentido de distinguir, articular e sintetizar a experiência do passado, a interpretação do presente e a orientação do futuro, constitutivos da identidade temporal, histórica e cultural humana.

Mas afinal, o que é *memória gustativa*? A referência clássica para iniciarmos uma reflexão conceitual acerca do termo nos remete inexoravelmente à obra do escritor francês Marcel Proust, aqui apropriada como artefato estético da cultura histórica. Proust (1871-1922) nasceu e faleceu em Paris; filho de pai médico e mãe filha de um agente de câmbio de descendência judaica, Proust passou a infância entre as brincadeiras no *Champs-Élysées* e os prazeres das férias de verão em *Illiers*, na qual rememoraríamos mais tarde em sua obra sob o nome de *Combray*. A saúde frágil marcada por recorrentes crises de asma exigiu uma vida cercada de cuidados. Coursou Liceu com destaque e na faculdade de direito manifestou o seu interesse por literatura por meio da publicação de ensaios, *Os Prazeres e os Dias* (1896), além da organização e colaboração com revistas literárias. Por meio de uma herança deixada pelos seus pais, Proust viveu uma juventude de relativa ociosidade atraída pelos salões da época frequentados pela nobreza e a alta burguesia parisiense, contrabalançada com estudos de arte e atividades de escritor. A partir de 1905, Proust se afasta dos atrativos sociais dos salões, também em função do agravamento das crises asmáticas, mas, sobretudo, para dedicar-se à escritura de sua grande obra: *Em Busca do Tempo Perdido*. Publicado entre 1913 e 1927 e composta de sete partes, *No Caminho de Swann* é o livro inaugural que é dedicado à infância e à adolescência do narrador.

Muitos anos fazia que, de Combray, tudo que não fosse teatro e o drama de um deitar não mais existia para mim, quando, por um dia de inverno, ao voltar para casa, vendo minha mãe que eu tinha frio, ofereceu-me chá, coisa que era contra os meus hábitos. A princípio recusei, mas, não sei por que, terminei aceitando. Ela mandou buscar um desses bolinhos pequenos e cheios chamados madalenas e que parecem moldados na valva estriada de uma concha de S. Tiago. Em breve, maquinalmente, acabrunhado com aquele triste dia e a perspectiva de mais um dia tão sombrio como o primeiro, levei aos lábios uma colherada de chá onde deixara amolecer um pedaço de madalena. Mas no mesmo instante em que aquele gole, de envolta com as migalhas do bolo, tocou o meu paladar, estremei, atento ao que se passava de extraordinário em mim. Invadira-me um prazer delicioso, isolado, sem noção da sua causa. Esse prazer logo me tornara indiferente às vicissitudes da vida, inofensivos os seus desastres, ilusória a sua brevidade, tal como faz o amor, enchendo-me de uma preciosa essência: ou antes, essa essência não estava em mim; era eu mesmo. Cessava de me sentir medíocre, contingente, mortal. De onde me teria vindo aquela poderosa alegria? Senti que estava ligada ao gosto do chá e do bolo, mas que ultrapassava infinitamente e não



devia ser da mesma natureza. De onde vinha? Que significava? Onde apreendê-la? (PROUST, 1979, p. 31).

Apesar de em nenhum momento se referir ao termo, o célebre excerto de Proust nos apresenta fundamentos plausíveis para tentarmos conceituar o que pela sua própria natureza é intensa e fugidia, presente e ausente, perceptível e indecifrável: a *memória gustativa*. A princípio, por ser uma memória associada a alimentos e bebidas, ou seja, lembrança de comida e bebida, ou lembrança mobilizada pela comida e bebida, a memória gustativa está diretamente relacionada ao prazer gastronômico atravessado substancialmente por experiências, significados e sentidos. Este prazer gastronômico dinamizado por uma memória difusa e não situada, é adjetivado pelo autor como um “prazer delicioso”, uma “preciosa essência”, uma “poderosa alegria” que estremece e que o faz observar a si e ficar atento ao extraordinário que lhe ocorreu, cuja essência o preenche ao mesmo tempo em que se confunde com a essência do próprio ser. Este prazer vem superar um triste, frio e sombrio dia de inverno em *Combray* e transcender as vicissitudes, desastres e brevidade da vida. Esta poderosa alegria, “tal qual faz o amor”, torna-se excepcional, incontingente e eterno, durante a breve duração. O narrador tem consciência que tal catarse estava relacionada ao gosto do chá e da madalena, mas que a extrapolava para acontecimentos, vivências e experiências de outra natureza e época. O narrador se pergunta sobre esta felicidade irreconhecível, passageira e fugaz: “De onde vinha? Que significava? Onde apreendê-la?”.

O narrador bebe outros goles em busca do prazer primeiro, mas a sensação se desvanece, pois a bebida somente despertou a memória, mas não a reconhece: “Deponho a taça e volto-me para o meu espírito. É a ele que compete achar a verdade. Mas como?”. Essa verdade que ultrapassa infinitamente a experiência gastronômica catalizadora do prazer é caracterizada pelo autor como um “estado desconhecido”, uma “sensação fugitiva”, uma “recordação visível”, um “instante antigo” que se encontra demasiadamente longe, opaco e confuso em um “ininteligível turbilhão de cores agitadas”. Não chega à superfície de sua consciência a recordação da circunstância específica do passado de que se trata. Quando subitamente, depois do esforço e distensão da consciência mobilizada pelo gosto do chá com madalenas, as circunstâncias do passado mobilizadoras do prazer do presente emergem e vêm à tona e superfície da consciência:

E de súbito a lembrança me apareceu. Aquele gosto era o pedaço de madalena que nos domingos de manhã em Combray (...) minha tia Leônia me oferecia, depois de ter mergulhado no seu chá da Índia ou de tília, quando ia cumprimentá-la em seu quarto. O simples fato de ver a madalena não me havia evocado coisa alguma antes de que a provasse; talvez porque, como depois tinha visto muitas, sem as comer, nas confeitarias, a sua imagem deixara aqueles dias de Combray para se ligar a outros mais recentes; talvez porque, daquelas lembranças abandonadas por tanto tempo fora da memória, nada sobrevivia, tudo se desagregara; as formas – e também a daquela



conchinha de pasteleria, tão generosamente sensual sob a sua plissagem severa e devota – se haviam anulado ou então, adormecidas, tenham perdido a força de expansão que lhes permitiria alcançarem a consciência. Mas quando mais nada subsistisse de um passado remoto (...) o odor e o sabor permanecem ainda por muito tempo, como almas, lembrando, aguardando, esperando, sobre as ruínas de tudo o mais, e suportando sem ceder, em sua gotícula impalpável, o edifício imenso da recordação. (PROUST, 1979, p.32)

O gosto do chá com madalenas oferecido por sua mãe em um dia triste de inverno do, provocou uma “poderosa alegria”, a princípio irreconhecível, mas que por fim remeteu e reportou o narrador às memórias de infância das manhãs de domingo em Combray, quando sua tia lhe oferecia madalenas mergulhadas no chá antes da hora da missa. A memória imagética associada às madalenas não evocava mais estas lembranças distantes da infância; somente a memória gustativa dos sabores e aromas, dos sentidos e significados, mobilizou e reviveu aquelas “lembranças abandonadas por tanto tempo fora da memória”. As formas desagregadas, esquecidas e adormecidas de um passado remoto podem subir à superfície da consciência, quando mobilizadas pelos sabores e aromas que permanecem por mais tempo nas memórias inconscientes que também constituem o “imenso edifício da recordação”. O narrador se pergunta: “por que motivo aquela lembrança me tornava tão feliz?”. O chá com madalenas mobilizou um “prazer delicioso” que o remeteu às memórias de infância relacionadas à vida familiar, a casa, seu quarto, o jardim, praças e parques, ruas e estradas, a igreja, moradias e moradores da cidade de *Combray*:

(...) eis que a velha casa cinzenta fachada para a rua, onde estava o seu quarto, veio aplicar-se, como um cenário de teatro, ao pequeno pavilhão que dava para o jardim e que fora construído para meus pais aos fundos da mesma (esse truncado trecho da casa que era só o que eu recordava até então; e, com a casa, a cidade toda, desde a manhã à noite, por qualquer tempo, a praça para onde me mandavam antes do almoço, as ruas por onde eu passava e as estradas que seguíamos quando fazia bom tempo. E, como nesse divertimento japonês de mergulhar numa bacia de porcelana cheia de água pedacinhos de papel, até então indistintos e que, depois de molhados, se estiram, se delineiam, se colorem, se diferenciam, tornam-se flores, casas, personagens consistentes e reconhecíveis, assim agora todas as flores do nosso jardim e as do parque do sr. Swann, e as ninfeias do Vivonne, e a boa gente da aldeia e sua pequenas moradias e a igreja e toda Combray e seus arredores, tudo isso que toma forma e solidez saiu, cidade e jardins, da minha taça de chá. (PROUST, 199, p. 32-33)

Na perspectiva proustiana, memória gustativa é a memória mobilizada por prazeres gastronômicos provocados e evocados por alimentos e bebidas que reportam a um passado remoto, adormecido e inconsciente, mas que pelo esforço e relaxamento da consciência pode fazer emergir a lembrança da circunstância específica do passado que estabelece o vínculo com o presente, genericamente associado às memórias de infância e as subjacentes relações familiares, afetivas e identitárias.



Michel Onfray, em sua obra *A razão gulosa: filosofia do gosto* suscita várias discussões sobre a dicotomia da razão gulosa em sua suposta oposição entre razão e emoção, reflexão e sentimento, prazeres sentidos e prazeres que dão sentido, prazer gastronômico e prazer estético. Após se afastar das memórias gastronômicas da infância em família e tornar-se um apreciador da cozinha sofisticada, quando perguntado sobre a sua melhor lembrança gastronômica o autor deu uma resposta que dialoga com a perspectiva proustiana apresentada.

A ideia me veio como um raio fulgurante, do lugar onde ela estava: nos limbos, na memória da criança que fui. Minha melhor lembrança gastronômica era um morango no jardim de meu pai. O dia fora quente, num verão. Os morangos estavam saturados desse calor que queima os frutos até o centro, onde são mornos. As folhas não bastam para fazer uma sombra que os proteja suficientemente. Arranquei um deles. Meu pai convidou-me a passa-lo na água, segundo a sua expressão, para limpá-lo e refrescá-lo. O filete que descia da torneira estava gelado – vinha de fontes que dormiam sob os jardins. Quando pus o morango na boca, ele estava fresco na superfície e quente na alma, pele doce quase fria, polpa temperada. Esmagada sob o meu palato, ele se fez líquido que inundou minha língua, minhas faces, e depois desceu para o fundo da minha garganta. Fechei os olhos. Meu pai estava ali, ao meu lado, trabalhando a terra, curvado sobre os canteiros da horta. Pelo espaço de um momento – uma eternidade – eu fui esse morango, um puro e simples sabor espalhado no universo e contido na minha carne de criança. A felicidade me roçara com sua asa antes de ir embora. (ONFRAY, 1999, p. 17-18)

A forte imagem da memória gustativa de Onfray é tão instigante como a de Proust e estabelece um diálogo muito produtivo para o nosso esforço de conceituação. Diferentemente do caso narrado por Proust, em que o prazer gastronômico mobilizou a memória gustativa, o autor foi provocado por uma pergunta de um entrevistador e, em um caminho inverso e contrário, a memória involuntariamente fez emergir como um “raio fulgurante” a lembrança gastronômica prazerosa associada às memórias de infância e as subjacentes relações familiares, afetivas e identitárias: um morango comido no jardim de seu pai. O incontestável prazer gastronômico vivaz e minuciosamente descrito por Onfray em sua perspectiva de uma “autobiografia alimentar”; o fechar dos olhos ao sentir a eternidade do momento fugaz em que o morango inundou de sabor a língua e garganta do narrador, catalisando a felicidade que transcendeu e extrapolou a criança, o morango e o universo, na medida em que o alimento pela via oral é deglutido pelo corpo e torna-se substância orgânica; enfim, todo este quadro imagético estava diretamente relacionado à presença marcante do pai, ao seu lado, trabalhando curvado sobre os canteiros da horta para garantir aquela feliz memória de infância que emergiu do limbo do passado a partir da provocação de uma pergunta: qual a sua melhor lembrança gastronômica?

Na perspectiva de Onfray, memória gustativa é a memória mobilizada por uma provocação e estímulo no sentido de uma varredura voluntária e involuntária pela consciência

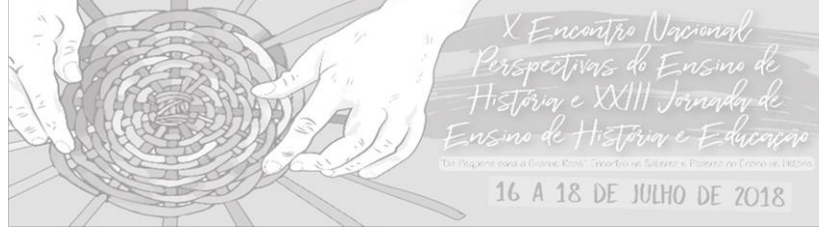


para selecionar a melhor experiência gastronômica, ou seja, a melhor lembrança de comida e bebida já experimentada até então, que tende a remeter e reportar às memórias de infância e às subjacentes relações familiares, emocionais e identitárias. Diferentemente da perspectiva proustiana, em que a memória gustativa mobilizada pelo prazer gastronômico se manifesta a princípio de forma desconhecida, desfocada e remota, para Onfray, a memória gustativa da melhor experiência gastronômica emerge subitamente à superfície da consciência como um raio fulgurante e de imediato são reconhecidas, localizadas no espaço e situadas no tempo das circunstâncias específicas em que aconteceu o caso. Por outro lado, as duas perspectivas se aproximam no que diz respeito aos efeitos descritos do prazer gastronômico, o “prazer delicioso”, a “poderosa alegria”, o momento eterno, a felicidade que roça as suas asas, além do fato de remeter às memórias de infância, familiares e identitárias.

Foi a partir de uma primeira leitura da perspectiva de melhor lembrança gastronômica apresentada por Onfray que se elaborou a pergunta estruturante do instrumento de investigação da pesquisa: Qual a sua melhor lembrança de comida e bebida? O prazer gastronômico que mobiliza a memória gustativa e a memória gustativa que relembra o prazer gastronômico. **Memória gustativa é a lembrança de comida e bebida e é a comida e bebida que trás a lembrança.** No caso da investigação trata-se de despertar intencional e voluntariamente as reminiscências da memória involuntária, estimulando uma intencional varredura seletiva que traga à superfície da consciência, experiências vividas, vivenciadas e experimentadas no âmbito de um passado remoto que remete às memórias de infância e adolescência e as subjacentes relações familiares, afetivas e identitárias.

CONCLUSÃO

A memória está para a História assim como o gustativo está para a Gastronomia: memória gustativa é a substância, a matéria prima, a energia vital da História da Gastronomia. História da Gastronomia é a disciplina da ciência da história que estuda as experiências gastronômicas humanas significativas no fluxo tempo, dentre elas, a relevante, significativa e fulcral memória gustativa. A memória gustativa pode ser apropriada como fonte histórica para a interpretação historiográfica de uma História da Gastronomia. A memória gustativa pode constituir fontes narrativas para pesquisas em ensino e aprendizagem histórica na perspectiva da linha de investigação *Educação Histórica na Educação Profissional Tecnológica* que, neste caso específico, busca sintetizar História e Gastronomia na disciplina História da Gastronomia em sua tripla dimensão: experiência, ciência e historiografia.



Hoje os estudos sobre comida e alimentação invadem as ciências humanas, a partir da premissa que a formação do gosto alimentar não se dá exclusivamente, pelo seu aspecto nutricional biológico. O alimento constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudança de hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social. Os alimentos não são somente alimentos. Alimentar-se é um ato nutricional, comer é um ato social, pois se constitui de atitudes ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações. Nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro. A historicidade da sensibilidade gastronômica explica e é explicada pelas manifestações culturais e sociais, como espelho de uma época e que marcaram uma época. Desta forma, uma comunidade pode manifestar na comida emoções, sistemas de pertinência, significados, relações sociais e sua identidade coletiva. Se a comida é uma forma de comunicação, assim como a fala, ela pode contar histórias e pode se constituir como narrativa da memória social de uma comunidade. Nesse sentido, o que se come é tão importante quanto quando se come, onde se come, como se come e com quem se come. Enfim, este é o lugar da alimentação na História. (SANTOS, 2001, p. 108)

Enfim, este é o lugar da gastronomia e da memória gustativa na História em sua tripla perspectiva: a história *da* gastronomia; a história *na* gastronomia e a gastronomia *na* história. História da gastronomia, além da experiência histórica e produção historiográfica, é a disciplina da ciência da história que tem como objeto de estudo as experiências gastronômicas humanas no fluxo do tempo. No caso específico da linha de investigação, enquanto um conhecimento relevante para a formação profissional, pessoal e cidadã de um técnico em cozinha e tecnólogo em gastronomia: conhecimento fundamentado no trabalho de produção, criação, cocção, serviço, consumo e múltiplas significações de alimentos e bebidas sob as relações sociais de produção capitalistas. A memória gustativa circunscreve-se na última etapa das múltiplas significações de alimentos e bebidas, mas também se faz presente substancialmente desde a primeira fase de produção e todas as demais etapas deste conceito sistêmico de gastronomia. A produção e reprodução material da vida humana é o ato histórico primeiro, originário e constitutivo do conhecimento fundamentado da gastronomia.

Memória gustativa são lembranças de comidas e bebidas, e ao mesmo tempo, comidas e bebidas que trazem lembranças. A memória gustativa no presente evoca prazeres gastronômicos do passado; os prazeres gastronômicos do presente provocam a memória gustativa do passado. A hipótese a ser corroborada na pesquisa empírica consiste no pressuposto de que as memórias gustativas recorrentemente estão associadas às memórias de infância e adolescência e às subjacentes relações familiares, emocionais e identitárias. As perspectivas de investigação apontam para um segundo ato histórico, para a próxima tarefa a ser realizada que consiste em operacionalizar o conceito teórico de memória gustativa nas operações processuais de heurística, crítica e interpretação das fontes narrativas sobre as memórias gustativas de estudantes da disciplina História da Gastronomia do curso superior de Tecnologia em Gastronomia do IFSC campus Florianópolis Continente. Vislumbrando este horizonte de



expectativa, concluo com um pequeno “aperitivo” para despertar o apetite por meio de um fragmento da narrativa escrita por uma estudante de 19 anos de idade e intitulada *Beijinho Doce*:

“E pensar que aquele pequeno pedaço de amendoim coberto de açúcar branco, me faria lembrar de um momento tão grande. Uma memória marcante presente em uma menina de seis anos. Nesse exato momento, em pleno ano de 2017, o elo do cheiro com o gosto, me fez passar a reviver as sensações daquele dia”.

Eis uma pequena amostra de como a memória gustativa se transmuta em histórias gastronômicas mediante o movimento interpretativo da narrativa, de modo similar à forma em que o método histórico transmuta as fontes narrativas da memória gustativa em História da Gastronomia.

REFERÊNCIAS

CASCUDO, Luiz Câmara. **História da alimentação no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2001.

FLANDRIN, Jean Louis. MONTANARI, Massimo. **A história da alimentação**. Paris: Ed. Fayard, 1996.

ONFRAY, Michel. **A razão gulosa: filosofia do gosto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**. Trad. Mário Quintana. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

RÜSEN, J. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. **História viva**. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. (Org.) SCHMIDT, M. A., BARCA, I.; MARTINS, E. R. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Trad. Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.



____. **Teoria da História:** uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTOS, C. R, A dos, A comida como lugar de História: as dimensões do gosto. **História:** Questões & Debates, Curitiba, n. 54, p. 103-124, jan/jun, 2001. Editora UFPR.



IDEIAS HISTÓRICAS DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ACERCA DA PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL: CINEMA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA DA “BURDENING HISTORY”

Pedro Ernesto Stela Trentin¹

Rodrigo Frasson²

O trabalho apresenta resultados de experiência no projeto “Cinema na aula de História” realizado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, no subprojeto História da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Cuiabá. A experiência foi realizada nos 3º anos C e D do Ensino Médio de uma escola Estadual de Cuiabá.

O filme escolhido para a intervenção foi “Ombro, Armas ou Carlitos nas Trincheiras”, do diretor, ator e roteirista, Charles Chaplin, lançado em 1918. A película se trata de uma obra do cinema mudo e é ambientada e datada no contexto da Primeira Guerra Mundial. O personagem principal, interpretado por Chaplin, é um soldado americano entrincheirado lutando contra os alemães, e que acaba se voluntariando para uma missão atrás das linhas inimigas, tornando-se um grande herói, porém, no final todos seus feitos não se passaram de um sonho. A escolha do filme foi motivada por diversos fatores: o primeiro, de ordem prática, foi a sua curta duração (menos de 50 minutos), o que tornou possível a execução do projeto dentro do tempo disponível; um segundo motivo foi a constatação de que havia alunos surdos em umas das salas onde o filme escolhido seria exibido, sendo assim, um filme mudo facilitaria a compreensão de tais alunos, além de tentar proporcionar a reflexão dos alunos não surdos para a condição de seus colegas deficientes auditivos, o que esperamos que de certa forma tenha ajudado na elaboração da redação do Enem 2017, cujo tema foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”.

A obra cinematográfica representa as dificuldades e as privações dos soldados na guerra de trincheiras, mostra o uso de armas químicas, e toda a insalubridade envolvida com um tom cômico, fazendo também o uso de alegorias, como na representação do uso de gases tóxicos por meio de queijos de forte odor. Dentro dos temas presentes no filme, o conteúdo histórico selecionado para o trabalho de investigação foi o da guerra, obviamente com o enfoque na

1 Graduando em História pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Cuiabá. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFMT.

2 Graduando em História pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Cuiabá. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFMT.



Primeira Guerra Mundial e na guerra de trincheiras, mas abordando conflitos bélicos de maneira mais ampla.

A escolha do conteúdo histórico partiu do conceito de “burdening history” ou “história difícil”, conforme Schmidt (2015). Esse tipo de história, que ainda está em fase inicial de discussão no Brasil, cujo termo foi cunhado pelo historiador alemão Bodo von Borries em um trabalho publicado em 2011, intitulado “Coping with burdening History”, destaca a importância do ato mental de assimilar, digerir e superar histórias pesadas, lidando também com o sentimento de culpa, vergonha, responsabilidade e luto. Levando em conta também os princípios do novo humanismo sugerido por Jörn Rüsen (2015), destacando-se as suas implicações para o ensino de história, como uma aprendizagem histórica emancipadora, que leve, a partir do reconhecimento do outro, ao autoconhecimento, no processo da formação da consciência histórica (RÜSEN,2015), foi selecionado o conteúdo histórico.

Ainda do debate acerca dos temas controversos, de acordo com Falaize (2014). Sobre isso, o autor pontua como o ensino de história na França, durante os séculos XIX e boa parte do XX, tinha por finalidade promover um modelo de socialização e de integração nacional e de fundar uma “consciência francesa”, por meio do “romance nacional”, com grandes personagens, valores da república e ideais franceses, ou seja, o ensino de história tinha a finalidade cívica de formar cidadão. No entanto, a partir dos anos 1980, o autor aponta para uma virada memorial, caracterizada pelo questionamento do romance nacional. Neste contexto, o ensino de temas controversos contribuiu para uma ruptura com a tradição francesa escolar e acadêmica, contribuindo para o avanço da história e seu ensino. O ensino de temas controversos também pode auxiliar no que o autor denominou de “justa pedagogia” da história, que possa construir uma história crítica sem subestimar a força social da memória, ser fiel ao passado sem renegar a verdade e ser fiel à verdade acadêmica, sem retirar a dignidade das pessoas inseridas na história (FALAIZE,2014).

Tomando o filme como fonte histórica, o trabalho foi sustentando na perspectiva da investigação em Educação Histórica. Dessa maneira, inicialmente conforme Barca (2007) foi feito o planejamento em grupo das atividades a serem realizadas, que contou com a seleção do filme e da temática a ser trabalhada. Após a escolha, a proposta foi apresentada no subprojeto para debate. Na escola realizamos um levantamento de ideias prévias dos alunos, por meio de um questionário com objetivo de aferir a relação dos jovens estudantes com o cinema e as ideias históricas sobre essa linguagem. O questionário de conhecimentos prévios conteve seis (6) questões objetivas e quatro (4) discursivas.



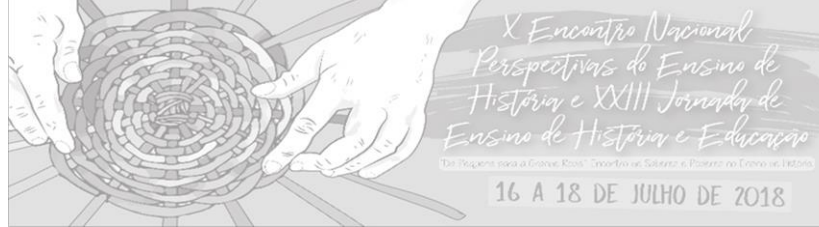
Dentre os resultados observados na tabulação do questionário, destacamos que dos 58 alunos, 56 afirmaram gostar de cinema (filmes, documentários, séries), 26 afirmaram assistir que assistem filmes com muita frequência, 54 afirmaram que é possível aprender História com filmes, documentários e séries e 51 responderam positivamente quando perguntados se gostariam de aprender História com filmes, documentários e séries, e na justificação de tal resposta, 14 justificaram sua resposta dizendo que aprender História com filmes documentários e séries ajuda na compreensão do conteúdo, 9 justificaram que seria outra forma de aprender, e 8 que seria mais divertido e prenderia mais a atenção. Por fim, 27 consideraram que o cinema não representa a verdade histórica, enquanto 18 alunos afirmaram que o cinema é uma fonte de verdade histórica.

Partindo desses dados inicialmente a intervenção consistiu em discutir a natureza do filme entendido como representação do passado (NAPOLITANO, 2015). Assim, debatemos que o filme é um olhar do presente, do contexto em que foi produzido, em direção ao passado, contexto que procura representar, e não necessariamente a representação exata do fato histórico ou período ao qual a película faz alusão, ou seja, um filme não retrata de forma inequívoca o que realmente aconteceu.

Na perspectiva da Educação História, o filme pode ser entendido como fonte e que demonstra narrativa sobre a vida comum dos soldados nas trincheiras da Primeira Guerra Mundial. Segundo, Éder Cristiano de Souza, ao constituir uma memória histórica se desenvolve:

Um arcabouço estruturado de narrativas que possibilitem a organização mental da existência temporal humana, o sujeito se percebe inserido num mundo histórico, que o precede e ultrapassa, e pode dar significado a essa sua presença, ou seja, essa memória histórica se integra a sua memória pessoal. As narrativas, ou histórias que lhes são contadas, permitem um superar constante de concepções individualistas e auto referenciadas de mundo, possibilitando a ampliação do horizonte cognitivo, a partir do reconhecimento do outro e dos vínculos que os conectam à sociedade e à humanidade. (SOUZA, 2015, p. 4).

Nesse sentido, as formas com o tratar do passado para os estudantes, se não podemos dizer para a população como um todo, se torna deficitária. A maneira de lidar com essa história, que é apresentada no filme é colocada de maneira traumática para os jovens estudantes e que os resultados moldam a maneira de como a sociedade está estrutura hoje. Dessa maneira, a sociedade, se envolve em maneira sentimentalmente por esse episódio, assim, como consta Éder Cristiano de Souza:



A sociedade, envolvida emocionalmente, esteticamente e politicamente com esse passado, adota formas de manuseá-lo para gerar efeitos no presente. Nesses casos, tais histórias, ao invés de superadas, cumprem funções culturais decisivas, levando as novas gerações a formas perigosas de lidar com o passado, pois ele fica mal resolvido, tornando-se potencializador de conflitos (SOUZA, 2015, p. 7).

Sendo assim, o filme *Carlitos nas trincheiras*, não demonstra somente um passado sobre a Primeira Guerra Mundial mas sim uma narrativa que está presente, e onde se encontra o mundo mais uma vez em grande turbulência. Dessa forma, por mais que o filme esteja distanciado no tempo, mas continua intelectualmente presente.

Após este debate inicial acerca da natureza da fonte histórica, seguimos para a exibição do filme, e um posterior exercício de metacognição. Exibida a obra, abriu-se o debate para discussão do que foi visto, e salientaram-se alguns pontos em relação à película, como o conflito de memórias e a hegemonia de uma determinada perspectiva do passado, notadamente a estadunidense, pois o protagonista e herói é um soldado americano, sendo os alemães representados como brutos e intransigentes, e a França e os franceses representados como uma donzela indefesa a espera do seu salvador, além da própria representação do soldado americano como herói e libertador, que foi usada como exemplo de personagens históricos publicizados pela mídia. Em seguida, foi proposto aos alunos que eles elaborassem uma narrativa histórica sobre o tema: “As motivações que levam a humanidade a guerrear”.

Na análise dos exercícios de metacognição, tomamos como referencial teórico-metodológico os conceitos de ideias históricas contextualizadas, restritas, vagas e alternativas de Barca (2007) e compreensão global e restrita de Gago (2007). Inicialmente observamos que somente 37 de um total de 58 narrativas foram entregues. Analisando os materiais empíricos de maneira geral, constatamos a percepção da guerra como algo negativo, que sempre esteve presente na história humana, motivada por diversos fatores, como no caso da narrativa do aluno A, que afirmou “Bom a guerra é algo que não (faz) bem para mundo devido aos estragos que uma guerra pode causar para os países envolvidos e até mesmo para quem não tá. Existem vários motivos para se iniciar uma guerra brigas por territórios, causas políticas e entre outros” apresentando ideias contextualizadas (BARCA, 2007) e uma compreensão global (GAGO, 2007) do conteúdo trabalhado.

Outros exemplos são as narrativas dos alunos B e C respectivamente: “O estopim para o início da 1ª Guerra Mundial foi o assassinato do arquiduque da Áustria Hungria, Francisco Ferdinando em 1914. No período, tinham aliados como a Alemanha que logo mais tarde, declarou guerra ao império”; “Os soldados (sic...) foram a guerra com o intuito de proteger o



país e a expansão de terras e domínio territorial e poder mas as guerras eram difíceis pois tinham muitos mortos (...).”

Dessa maneira foi também possível analisar que, apesar de boa parte dos alunos apresentarem uma compreensão global, uma parcela significativa acabou apresentando ideias históricas restritas e conseqüentemente uma compreensão restrita (GAGO, 2007) do conteúdo histórico trabalhado. Desta forma, inferimos a necessidade de tratar dos temas controversos (FALAIZE, 2014) ou da “burdening history” (SCHMIDT, 2015) no ensino da História.

Ao analisarmos as redações sobre esse prisma, pudemos notar que algumas delas apresentavam a predominância de cânones, sob uma perspectiva política e eurocêntrica, como nos exemplos dos alunos D, E e F respectivamente: “O imperialismo no ocorrido no século XIX e que perdurou até meados do século XX, caracterizou-se pela busca de áreas que pudessem fornecer matérias-primas aos grandes impérios, como, por exemplo, o Império Britânico (...) A Primeira Grande Guerra, de 1914 a 1918, irrompe após a morte do arquiduque Francisco Ferdinando, herdeiro do Império Austro Húngaro, e devido a alianças políticas com outras nações acaba-se conduzindo a situação ao conflito bélico.”; “Tendo conhecimento, a guerra política ocorrida teve como principal fator a intolerância política e a sede de tomada de território.”; “Os países sempre buscam avanços, e sempre explorando novos lugares. E para dominar esses lugares, surgem os confrontos.”. Nestes exemplos também é possível notar a ausência de que a guerra esteja articulada a um processo de desumanização da própria humanidade, e não correlação entre as mudanças como resultados da ação humana, bem como evidenciam o não envolvimento desses jovens na história, pressuposto da aprendizagem histórica (RÜSEN, 2012).

No entanto, boa parte dos exercícios de metacognição apresentam as guerras como episódios controversos: “A guerra é algo delicado em se falar pois sempre está ocorrendo no meio político, cultural e religioso, que está constante conflitos, a guerra causa muitas mortes e perdas de valores no país atingido”; “A guerra destrói muitas famílias, mata pessoas inocentes, destruindo tudo a sua volta”; “ O campo de batalha é tão sujo a ponto de ter vários cadáveres de homens que foram mortos a muito tempo, assim pode se dizer que todos aqueles soldados que dedicaram a sua vida a guerra não valiam de nada”; “A humanidade utiliza de três principais motivos para guerrear sendo eles políticos, territoriais e religiosos, temos como exemplo Guerra de Canudos que foi um confronto sócio religioso liderado por Antônio Conselheiro, foi fruto de uma série de fatores com a grave crise econômica e social”. Os exemplos a seguir evidenciam o entendimento dos alunos de que a mudança é resultado da ação humana, não só coletiva, mas



também individual, algo importante para a aprendizagem histórica: “Bom, se nós entrarmos em consenso e aprender a ouvir as ideias e as opiniões do próximo e saber conversa, assim evitaremos as guerras.”; “(...) para não ter uma guerra (...) cada indivíduo por si pense o que aconteceria e a sociedade organizando ONGS para mostrar a realidade da guerra e esclarecer as dúvidas de que não é a melhor forma de resolver conflitos.”

O envolvimento dos aprendizes, pressuposto para a aprendizagem histórica (RÜSEN, 2012), fica evidente nos seguintes trechos: “Em meio a tantas guerras deveríamos nos conscientizar da importância das guerras passadas que até hoje se reflete no nosso dia-a-dia.”; “A guerra no meio da humanidade causa muitos transtornos e conflitos no meio social econômico e político. E nesses dias o mundo tem tido graves problemas econômicos e políticos, principalmente no Brasil (...) vemos nos noticiários o grande conflito em que a sociedade tem vivido. Para que isso não venha a causar um grande conflito e uma grande até entre nós mesmo, a chamada Guerra Civil, vamos nos unir para proclamar a paz em nossa sociedade, para que a situação não venha a piorar, pois para que isso melhore, devemos viver em paz uns com os outros, para que juntos, possamos melhorar, juntos somos mais forte.” ; “Basicamente, se eu fosse um país eu entrava em uma guerra para lutar pelos meus interesses, eu sei que isso não é uma coisa boa mas é o único jeito de se resolver porque hoje em dia conversas não estão mais adiantando.”

Considerações finais

Pode-se concluir do presente trabalho que o cinema se constitui como uma ferramenta útil para a aprendizagem histórica dos alunos da educação básica, principalmente no tocante a “burdening history”. Ao tratar-se da guerra em sala de aula, principalmente com alunos que vem de contextos violentos como a sociedade brasileira, a escolha de uma película que aborde o tema de uma maneira pouco usual pode facilitar o aprendizado. No caso deste trabalho, o uso do filme “Ombro, Armas ou Carlitos nas Trincheiras”, por se tratar de um filme mudo e de caráter cômico, questões como o ato de assimilar, digerir e superar histórias pesadas, o envolvimento dos aprendizes para a aprendizagem histórica, a relação das mudanças como resultado da ação humana, a articulação entre as guerras e o processo de desumanização da própria humanidade, do mesmo modo que questões envolvendo o conflito de memórias, a publicização de personagens pela mídia, e a hegemonia de determinadas perspectivas do passado se tornam mais entendíveis e assimiláveis.

Referências Bibliográficas



BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. **Perspectivas de investigação em educação histórica:** atas das VI jornadas internacionais de educação histórica. Vol. I. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2007. p 26-42.

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014. Título original: L'enseignement des sujets controversés dans l'école française: les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France ? Traduzido por Fabrício Coelho.

GAGO, Marília. Um olhar acerca da multiperspectiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. **Perspectivas de investigação em educação histórica:** atas das VI jornadas internacionais de educação histórica. Vol. I. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2007, p. 68-88.

NAPOLITANO, Marcos. **A história depois do papel.** PINSKY, Carla. Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2015, p. 235-289.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas.** Curitiba: W & A Editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. In: **Caicó**, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015.

SOUZA, Éder Cristiano de. **Cultura histórica e aprendizagem histórica:** relações complexas entre aprendizagem conceitual e orientação temporal a partir de filmes históricos. In: XVIII Simpósio Nacional de História, 2015, Florianópolis. Anais do XVIII Simpósio Nacional de História: Lugares dos historiadores, velhos e novos desafios, 2015. Disponível em:<http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427744412_ARQUIVO_CulturaHistoricaeAprendizagemHistorica-Artigo.pdf>. Acesso: 25/05/2018



ENSINO DE HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E LITERATURA: TRABALHO ESCRAVO E TRABALHO LIVRE NO CONTO VIRGINIUS (1864) DE MACHADO DE ASSIS

Raul Costa de Carvalho¹

HISTORIOGRAFIA

Algumas noções e conceitos têm sido alvo de amplo debate na historiografia recente sobre a escravidão e as relações de trabalho livre no Brasil. Entre as ideias formuladas e reformuladas nas últimas décadas está a de "passagem do trabalho escravo para o livre" ou "substituição do trabalho escravo pelo livre". Em artigo de 1998, Sílvia Lara utilizou o termo "teoria da substituição" para se referir aos estudos que criavam uma oposição radical entre o trabalho escravo e o livre, afastando, assim, os ex-escravos das pesquisas históricas que abordavam o desenvolvimento do trabalho livre no Brasil. Segundo a autora, a dicotomia entre escravidão e liberdade tornou-se um paradigma historiográfico para explicar o fim do trabalho escravo. O trabalho livre passou a ser identificado exclusivamente ao trabalho assalariado. O negro desapareceu das pesquisas históricas para dar lugar ao imigrante branco, que viria para "substituir" fisicamente o escravo nas fazendas. No mundo escravocrata, o trabalhador estaria representado de forma "coisificada", ausente de vontade e de participação no seu destino. Já no mundo do trabalho livre o trabalhador apareceria nas pesquisas finalmente como sujeito histórico.

Nesse mesmo artigo, porém, Silvia Lara cita alguns estudos que desde aquele momento tem revelado outros aspectos sobre as relações entre escravidão e liberdade no mundo escravista. Entre eles está *Visões da liberdade* (1990), de Sidney Chalhoub. Nele, o autor critica a ideia de passividade e anomia dos escravos presente nos estudos anteriores sobre a escravidão no Brasil. A partir da experiência histórica de trabalhadores na segunda metade do século XIX, no Rio de Janeiro, Chalhoub analisa as noções de liberdade do ponto de vista dos escravizados. Assim como no artigo já citado de Lara, em *Visões da Liberdade* ser livre não está associado a "ir e vir de acordo com a oferta de empregos e o valor dos salários, porém a possibilidade de escolher a quem servir ou de escolher não servir a ninguém." (1990, p.98). Portanto, a palavra "liberdade" adquire outros significados, que vão muito além de poder "trabalhar em troca de

¹ Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



um salário”. Os autores exploram também a forma como as noções e possibilidades de liberdade estariam inseridas em uma complexa política de domínio senhorial, principalmente nas décadas finais da escravidão, como descreve Chalhoub em passagem onde analisa uma crônica de Machado de Assis sobre a abolição:

A ideia aqui era convencer os escravos de que o caminho para a alforria passava necessariamente pela obediência e fidelidade em relação aos senhores. Mais ainda [...] a concentração do poder de alforriar exclusivamente nas mãos dos senhores fazia parte de uma ampla estratégia de produção de dependentes, de transformação de ex-escravos em negros libertos ainda fiéis e submissos a seus antigos proprietários. (1990, p.122)

A ideia de ex-escravos “fiéis e submissos” presente na crônica é discutida por Chalhoub em seguida, apresentada como uma possível crítica de Machado às visões de liberdade dos senhores, num momento em que estes estariam perdendo o controle sobre o processo de abolição. Tal análise ganhou uma resposta contrária do crítico literário John Gledson (2003), que no estudo da mesma crônica vê muito mais uma denúncia das permanências do domínio de senhores sobre seus ex-escravos, mesmo após a abolição.

LITERATURA

Como vimos, apesar das divergências, os estudiosos de Machado põem em evidência a preocupação do escritor com as relações entre senhores e escravos. Em outras duas pesquisas já clássicas sobre o autor, a escravidão é vista como tema fundamental, ainda que indiretamente, para o projeto literário do escritor. Daí resultando a própria ideia de que as obras de Machado, especialmente seus romances, estariam inseridas em uma totalidade, abordando em específico uma questão essencial para a forma como Machado entendia a realidade brasileira. Trata-se do crítico literário Roberto Schwarz, um dos mais importantes estudiosos de Machado de Assis. Em *Ao vencedor as batatas* (2012), publicado originalmente em 1977, o autor situa os primeiros romances do escritor em seu contexto histórico, apontando como Machado teria identificado contradições fundamentais na ordem social brasileira e feito delas o tema principal de suas narrativas.

Para o autor, haveria no Segundo Reinado - época em que Machado escreve e em que acontece a maior parte de suas histórias - um desacordo entre certas ideias liberais importadas da Europa e a prática da escravidão, traço fundamental da vida no país. Os valores burgueses do Velho Mundo, como as ideias de igualdade e liberdade, apropriados pela elite brasileira, chocar-se-iam com as circunstâncias estruturais do Brasil, circunstâncias que essa mesma elite esforçava-se em manter, como o latifúndio e o trabalho compulsório. Existiriam, portanto,



tentativas de afirmar as ideologias exteriores, mantendo práticas opostas ao que tais ideias defendiam.

O resultado dessa combinação de elementos contraditórios seria o estabelecimento de uma cultura do *favor*, que viria a ser o mecanismo fundamental da relação entre o latifundiário e os chamados “homens livres”. Estes sujeitos, apesar de legalmente serem de condição livre, tinham sua sobrevivência dependente do favor de um grande proprietário. Esta cultura, que se desenvolve no campo, estender-se-ia à sociedade como um todo, caracterizando um traço essencial da ordem social brasileira. Conforme Schwarz:

Assim, com mil formas e nomes, o favor atravessou e afetou no conjunto a existência nacional, ressalvada sempre a relação produtiva de base, esta assegurada pela força. Esteve presente por toda a parte, combinando-se às mais variadas atividades, mais e menos afins dele, como administração, política, indústria, comércio, vida urbana, Corte, etc. Mesmo profissões liberais, como a medicina, ou qualificações operárias, como a tipografia, que, na acepção européia, não deviam nada a ninguém, entre nós eram governadas por ele. E assim como o profissional dependia do favor para o exercício de sua profissão, o pequeno proprietário depende dele para a segurança de sua propriedade, e o funcionário para o seu posto. (2012, p.16)

Essa relação de dependência que regularia a vida da maioria das pessoas no país foi, de acordo com o autor, a matéria central da prosa literária de Machado de Assis, aparecendo não de forma involuntária como em outros escritores, mas como princípio construtivo. Segundo ele, esta é a grande façanha do escritor, que coloca no centro de suas obras os elementos contraditórios que compõem a vida social.

Nos romances e contos de Machado, a cultura do favor se materializaria fundamentada no que historiadores e críticos literários têm chamado de paternalismo. Para Schwarz, esta mentalidade – uma ideologia senhorial, síntese de violência e benignidade, baseada nas relações familiares e no escravismo, em que o senhor é autoridade inquestionável - seria o parâmetro das relações de dependência na sociedade como um todo².

Porém, estas questões seriam mais bem aprofundadas na chamada segunda fase de Machado de Assis, em que se desenvolveram obras como *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1880), *Dom Casmurro* (1899) e a maior parte dos seus contos. Novamente Schwarz, desta vez em *Um mestre na periferia do capitalismo* (2012), publicado pela primeira vez em 1990, contribui para pensar de que forma o escritor produz uma representação da vida social no final do século XIX. Na obra, o que temos em Machado são personagens pertencentes a grupos

² A noção de paternalismo está inserida em um amplo debate na historiografia recente, formulada e reformulada nas últimas décadas em importantes trabalhos sobre a escravidão e as relações de trabalho livre no Brasil Colônia e Império. Para uma análise mais profunda desta noção, ver LARA (1988).



sociais diferentes, com relações de poder bem definidas e que conhecem os papéis sociais que devem cumprir. De acordo com Schwarz, a interpretação da sociedade feita pelo escritor dá um tom bastante verossímil às relações sociais de sua época. As possibilidades de vida dos personagens mais pobres dependeriam da relação que estabeleceriam com os proprietários (de terras, de bens, de pessoas). A cultura do favor seria, portanto, determinante, e se efetivaria por meio de uma série de mecanismos que regulariam os comportamentos nas relações de trabalho, de vizinhança, de amizade, familiares e afetivas. Os pobres, marginalizados, dependeriam do favor para sua sobrevivência. Os membros da classe dominante saberiam disso, e utilizariam esta situação de acordo com seus interesses. Para o autor, as obras deste período são importantes meios para se compreender a desproteção das classes mais baixas ao longo do século XIX.

Portanto, os personagens, embora muitas vezes caricatos e estereotipados, concentrariam em seus padrões de comportamento características gerais e possibilidades de vida da classe à qual pertencem, em correspondência com a estrutura social do país. A interpretação de Schwarz recebeu muitas críticas, sobretudo o conceito de “ideias fora do lugar”³, mas também o suposto domínio absoluto que os proprietário de terra teriam sobre seus dependentes⁴. Apesar disso, sua análise da obra de Machado revelou aspectos fundamentais do projeto literário do escritor até então ignorados, fortalecendo a construção da imagem de um autor crítico à realidade e atento às características e especificidades da sociedade brasileira do século XIX.

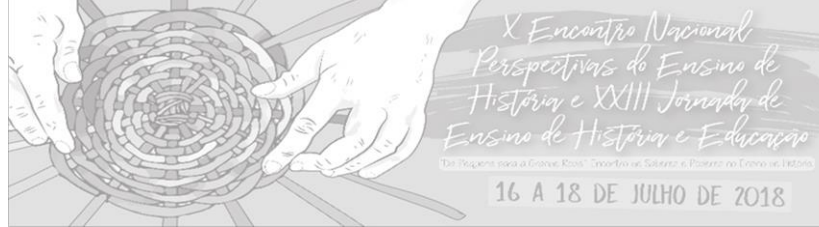
ENSINO DE HISTÓRIA

Em uma breve análise de livros didáticos de história do 8º ano do Ensino Fundamental⁵, verificamos a permanência daquilo que foi chamado de “teoria da substituição” na proposta de ensino para os conteúdos relacionados ao fim da escravidão no Brasil. O trabalho escravo aparece como sendo responsável pela totalidade das atividades produtivas no campo. O trabalhador escravizado totalmente submetido às tentativas dos fazendeiros de explorar ao

³ O argumento de Schwarz sobre o deslocamento de ideias no Brasil, embora tenha influenciado muitos pesquisadores, recebeu fortes contestações. A crítica mais conhecida da formulação de “ideias fora de lugar” é de Maria Sylvia de Carvalho Franco (1976). Para uma análise mais ampla de tais discussões, ver José Elias Palti (2007).

⁴ Para Chalhoub (2003), as relações de dependência existentes na prosa literária machadiana são “desmascaradas” e contrariadas a partir de práticas cotidianas de alguns dos personagens que se encontram no lado mais fraco dessa relação, revelando um enfraquecimento do poder senhorial, e não a manutenção total de sua dominação.

⁵ Foram analisados dois dos livros aprovados na última avaliação pedagógica do Ministério da Educação (2016): “Projeto Araribá: História”, 8º ano/obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário. – 4. ed. – São Paulo, 2014 e “Vontade de Saber”, 8º ano/Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg. – 3. ed. – São Paulo: FTD, 2015.



máximo a força de trabalho, tendo na fuga, ou no medo por parte do senhor de que ela acontecesse, as únicas possibilidades de mudanças nas suas condições de vida. Tudo se transforma a partir da vinda dos imigrantes europeus, apresentados como uma alternativa para substituição da mão de obra escrava. O ex-escravo aparece apenas após a Lei Áurea e tendo duas únicas opções: continuar trabalhando para os fazendeiros em troca de salários muito baixos ou buscar melhores condições de vida nas cidades.

Pensando no uso de um conto machadiano para ensinar história, vale sintetizar alguns pontos da breve revisão realizada até aqui sobre a historiografia da escravidão, a crítica literária sobre Machado de Assis e à forma como o tema de ensino proposto está representado nos livros didáticos. Primeiro, ao pensar no desenvolvimento do trabalho livre no Brasil durante o século XIX, é preciso levar em consideração a convivência entre diferentes formas de trabalho, escravo e livre, e valorizar as diferentes noções de liberdade que estavam associadas ao trabalho. Segundo, é preciso resgatar as experiências dos trabalhadores locais, escravos, libertos e livres nesse processo de transformação das relações de trabalho, para além da história dos imigrantes europeus que aqui chegaram. Por fim, a crítica literária já apontou em diversos estudos o tema das relações de trabalho e de dependência como um ponto importante da obra de Machado de Assis. Cabe, portanto, pensar no escritor como um recurso adequado para o ensino deste tema nas aulas de História. E é isso que propomos com o conto *Virginius: narrativa de um advogado*.

Virginius foi publicado originalmente em 1864 no *Jornal das Famílias*, periódico para o qual Machado escreveu até 1878. O tempo narrado é algum ano não especificado da década de 1850. A história se desenrola a partir do olhar de um advogado, contratado para defender judicialmente um pai que cometeu assassinato da própria filha em uma fazenda no interior, ao que tudo indica, do Rio de Janeiro. Por trás desta tragédia, revela-se um cotidiano marcado por relações de dependência e de lutas por sobrevivência.

Ao chegar à vila onde aconteceu o crime, o protagonista toma conhecimento do primeiro personagem importante para nossa proposta:

Tirei do bolso o misterioso bilhete e entreguei-o aberto ao meu amigo. Ele, depois de lê-lo, disse:

— É a letra de *Pai de todos*.

— Quem é *Pai de todos*?

— É um fazendeiro destas paragens, o velho Pio. O povo dá-lhe o nome de *Pai de todos*, porque o velho Pio o é na verdade.

— Bem dizia eu que há romance no fundo!... Que faz esse velho para que lhe dêem semelhante título?



— Pouca coisa. Pio é, por assim dizer, a justiça e a caridade fundidas em uma só pessoa. Só as grandes causas vão ter às autoridades judiciárias, policiais ou municipais; mas tudo o que não sai de certa ordem é decidido na fazenda de Pio, cuja sentença todos acatam e cumprem. Seja ela contra Pedro ou contra Paulo, Paulo e Pedro submetem-se, como se fora uma decisão divina. Quando dois contendores saem da fazenda de Pio, saem amigos. É caso de consciência aderir ao julgamento de *Pai de todos*.

— Isso é como juiz. O que é ele como homem caridoso?

— A fazenda de Pio é o asilo dos órfãos e dos pobres. Ali se encontra o que é necessário à vida: leite e instrução às crianças, pão e sossego aos adultos. Muitos lavradores nestas seis léguas cresceram e tiveram princípio de vida na fazenda de Pio.⁶

Em seguida, revela-se que o fazendeiro, além de grande proprietário de terras, também possui muitos escravos, como indica o diálogo do advogado com um deles:

— É escravo de Pio?

— Escravo é o nome que se dá; mas Pio não tem escravos, tem amigos. Olham-no todos como se fora um Deus. É que em parte alguma houve nunca mais brando e cordial tratamento a homens escravizados. Nenhum dos instrumentos de ignomínia que por aí se aplicam para corrigi-los existem na fazenda de Pio. Culpa capital ninguém comete entre os negros da fazenda; a alguma falta venial que haja, Pio aplica apenas uma repreensão tão cordial e tão amiga, que acaba por fazer chorar o delinquente. Ouve mais: Pio estabeleceu entre os seus escravos uma espécie de concurso que permite a um certo número libertar-se todos os anos. Acreditarás tu que lhes é indiferente viver livres ou escravos na fazenda, e que esse estímulo não decide nenhum deles, sendo que, por natural impulso, todos se portam dignos de elogios?

No dia seguinte, o advogado visita na cadeia o réu que vai defender, de nome Julião:

Julião fora um daqueles a quem a alma caridosa de Pio dera sustento e trabalho. Suas boas qualidades, a gratidão, o amor, o respeito com que falava e adorava o protetor não ficaram sem uma paga valiosa. Pio, no fim de certo tempo, deu a Julião um sítio que ficava pouco distante da fazenda, para lá fora morar Julião com uma filha menor, cuja mãe morrera em consequência dos acontecimentos que levaram Julião a recorrer à proteção do fazendeiro.

Os outros personagens importantes para a história são apresentados na sequência: Elisa, a filha de Julião, e Carlos, o filho do fazendeiro. Ambos amigos de infância, foram conhecendo ao longo da vida as desigualdades que os separavam devido à condição social de seus pais. A partir daí desenrola-se a tragédia. Carlos passa a desejar Elisa e a toma à força. Desesperado, Julião mata a própria filha para “salvá-la da desonra”. O tribunal o condena a dez anos de prisão. Após a sentença, volta a viver nas terras de Pio, que fez do filho soldado como castigo pela violência cometida contra Elisa.

São quatro os personagens que mais nos interessam no conto: Pio, Carlos, Julião e Elisa. Na história identificam-se relações de poder entre eles. Julião e Elisa, livres e pobres, não

⁶ Os contos utilizados foram todos acessados on-line, por isso não há paginação nas citações. É possível acessar estes e a obra completa do escritor no site www.machadodeassis.ufsc.br. Acessado pela última vez em 10 de junho de 2018.

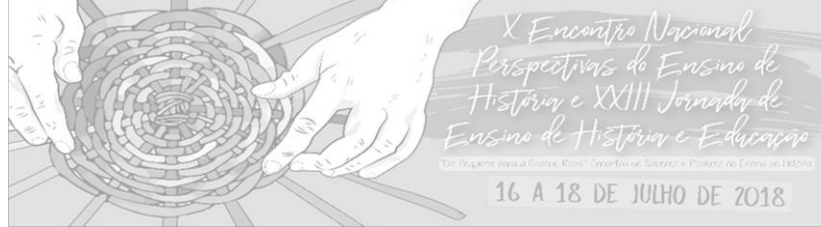


possuem terras ou casa própria, tendo que se ajustar aos interesses dos proprietários da área rural: Pio, principalmente, mas também Carlos, herdeiro natural da fazenda. Julião é agregado nas terras de Pio, pois não possui condições de se estabelecer autonomamente. Assim como ele, os escravos que são libertos também continuam vivendo e trabalhando no mesmo local. A propriedade da terra permite ao fazendeiro produzir dependentes, garantindo seu poder sobre os trabalhadores livres e libertos. Além disso, por seu poder econômico, Pio exerce as funções de juiz informal sobre todas as pessoas da vila. Temos aqui, portanto, um exemplo clássico de uma estrutura social fundamentada no latifúndio e no escravismo, que vai se transformando aos poucos com o desenvolvimento de novas relações de trabalho. Estas nascem vinculadas a uma cultura do *favor*, em que homens e mulheres livres e libertos dependem de um proprietário para sobreviver e continuam sujeitos à sua vontade e autoridade.

O contexto histórico da narrativa, a década de 1850, é um momento de profundas transformações na sociedade brasileira. As pressões inglesas para o fim da escravidão eram cada vez mais fortes. No primeiro ano da década é aprovada a Lei Eusébio de Queiróz, que estabelece medidas eficientes para o combate ao tráfico internacional de escravos. Os grandes latifundiários viam a necessidade de pensar em saídas para o que se apresentava como o possível fim do escravismo. Como uma das soluções a esse problema foi criada a Lei de Terras em 1850⁷, uma medida que dificultava ainda mais o acesso do trabalhador pobre à terra, obrigando-o a fornecer sua força de trabalho para a grande lavoura. Como visto anteriormente, os conteúdos tradicionalmente relacionados a esse contexto que são abordados nos livros didáticos privilegiam as experiências dos imigrantes europeus que vieram trabalhar no Brasil, pouca ou nenhuma atenção se dá aos trabalhadores locais. O conto é um bom recurso para resgatar experiências subjetivas de milhares de pessoas pobres que, mesmo livres, tinham sua sobrevivência relacionada aos interesses dos grandes proprietários rurais.

Porém, apesar de o conto permitir uma compreensão das redes de poder que organizavam hierarquicamente a sociedade rural no período, beneficiando aparentemente apenas os proprietários, revela também certas dificuldades experimentadas pelos senhores de terra e novas situações vivenciadas pela população livre e liberta. Embora precisassem de um grande proprietário para sobreviver, a população rural, muitas vezes, tinha a liberdade de

⁷ A Lei de Terras (Lei n. 601, de 18.09.1850) determinou a compra e venda como meio exclusivo de obtenção de lotes agrícolas, não mais por cessão gratuita em nome do sesmeiro ou do posseiro, como ocorria desde o período colonial.



escolher para quem trabalharia. Também não era obrigada a aceitar abusos dos senhores, como no episódio em que Julião tira satisfações com Carlos.

Os grandes proprietários também eram dependentes do trabalho dos outros. Com a expectativa crescente de que a escravidão pudesse ter um fim, fazia-se necessário pensar em formas de garantir a continuidade da mão de obra. Tais circunstâncias obrigavam os fazendeiros muitas vezes a apresentarem condições satisfatórias de moradia e trabalho para seus agregados, o que poderia criar oportunidades de crescimento para esses trabalhadores. Conforme a passagem já referida do conto, Julião recebe um sítio, o que não parece ser moradia qualquer. Em momentos posteriores da história, percebem-se as possibilidades do trabalhador de prosperar naquelas terras:

Laborioso por necessidade e por gosto, Julião bem depressa viu frutificar o seu trabalho. Ainda assim não descansava. Queria, quando morresse, deixar um pecúlio à filha. Morrer sem deixá-la amparada era o sombrio receio que o perseguia. Podia acaso contar com a vida do fazendeiro esmoler?

[...]

Uma tarde, quinze dias depois do incidente que narrei acima, voltava Julião da fazenda do velho Pio. Era já perto da noite. Julião caminhava vagarosamente, pensando no que lhe faltaria ainda para completar o pecúlio de sua filha.

Ou seja, Julião sabia que não poderia contar com a proteção de Pio para o resto da vida, por isso nutria expectativas reais e fortes de que pudesse sair algum dia daquela relação de dependência. Seu trabalho lhe permitia cultivar tais esperanças. Ao que parece, o fazendeiro também se preocupava com a permanência dos escravos na propriedade. Uma vez livres, os ex-escravos teriam a liberdade de escolher em quais terras iriam trabalhar. Muitos inclusive se recusavam a trabalhar nas plantações onde tinham sido escravos, para evitar qualquer permanência de relações violentas com seus antigos senhores. O tratamento “brando” dispensado pelo personagem Pio aos cativos, a ausência de “instrumentos de ignomínia que por aí se aplicam para corrigi-los”, a “repreensão tão cordial e tão amiga”, e a situação mais sintomática de todas, o “curso que permite a um certo número libertar-se todos os anos”, podem ser encaradas como estratégias para a garantia da continuidade de mão de obra em uma época na qual a escravidão tinha um futuro cada vez mais incerto.

Assim, embora a Lei de Terras e as relações hierárquicas no meio rural provocassem a permanência de traços essenciais do sistema escravista no incipiente trabalho livre, mantendo certa lógica de dominação característica da escravidão, abriam-se também no mesmo período novas expectativas e oportunidades que beneficiavam a população pobre livre e liberta. É o caso de Julião, que não era um trabalhador assalariado, mas era livre, assim como muitos ex-



escravos de Pio que continuavam trabalhando na fazenda mesmo após obterem a alforria. Portanto, aqui, a noção de liberdade está relacionada ao acesso à terra e à possibilidade de o trabalhador produzir a sua subsistência, e não à liberdade de poder trabalhar em troca de um salário.

No trabalho com os alunos, a partir da leitura do conto, é importante o desenvolvimento de atividades que possam permitir que os estudantes compreendam, identifiquem e reconheçam as principais singularidades do desenvolvimento do trabalho livre apontadas na obra. Uma boa estratégia é analisar as características e trajetórias dos personagens principais da história, pontuando as relações de poder entre eles, ou seja, quem tinha capacidade de impor sua vontade sobre quem. Sobre o fazendeiro Pio, questionamentos que façam com que os alunos identifiquem na propriedade de terras a base do poder do latifundiário, o que o torna o personagem com a maior capacidade de impor sua autoridade sobre os outros. Uma autoridade que ia além das relações de trabalho, estendendo-se às mais diversas relações humanas existentes na vila, da qual o apelido “Pai de todos” é uma importante evidência.

Em relação aos personagens Julião e Elisa, o aluno deve reconhecer as relações de dependência que os ligavam ao fazendeiro, como o acesso à terra e ao trabalho. No entanto, é importante que os estudantes percebam que as condições de moradia e de trabalho dos dois, ainda que dependentes do grande proprietário, permitiam que cultivassem expectativas de romper com aquela relação de subordinação. Sobre os personagens escravizados, é preciso abordar as passagens do conto que ressaltam o tratamento dispensado pelo senhor aos escravos e interpretá-lo como estratégias para a produção de dependentes. Pensar a forma como os personagens dependentes avaliavam a sua condição pode também permitir que os alunos entendam as diferentes noções de liberdade existentes no momento, associadas, por exemplo, ao acesso à terra e a produção da própria subsistência, e não restritas ao trabalho assalariado. Além disso, é uma forma de aproximar os estudantes da subjetividade destes sujeitos históricos. Por fim, como dito anteriormente, o tempo narrado por Machado de Assis é uma década de importantes transformações provocadas pela aprovação de duas leis. É possível relacionar a história do conto com os conteúdos da Lei Eusébio de Queiróz e da Lei de Terras. Antes destas leis, não havia, ou pelo menos não com a mesma força, o imperativo para que os fazendeiros pensassem soluções para o fim do trabalho escravo. O tratamento de Pio com seus trabalhadores não deve ser encarado apenas como um ato de bondade, mas sim analisado dentro desse contexto histórico. Um contexto em que as possibilidades de um trabalhador pobre se estabelecer em terras próprias, independente da proteção de um proprietário, ficaram ainda mais



restritas. O reconhecimento por parte dos estudantes destas limitações criadas pela Lei de Terras pode ajudá-los a compreender os motivos de Julião precisar recorrer à ajuda de Pio e de os escravos continuarem nas terras do fazendeiro, identificando alguns dos condicionamentos estruturais existentes na época e as diferentes possibilidades de ação dos indivíduos inseridos nestas circunstâncias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO FRANCO, M. S. de. 1976. “As idéias estão em seu lugar”. Cadernos de Debate, nº 1.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Machado de Assis: historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GLEDSON, JOHN. *Machado de Assis: Ficção e história*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LARA, Sílvia Hunold. *Escravidão, Cidadania e História do Trabalho no Brasil*. Projeto História, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História. PUC-SP, vol. 16, 1998, p.25-38.

_____. *Campos da violência*. São Paulo, Paz e Terra, 1988.

PALTI, Elias José. *Lugares y no lugares de las ideas en América Latina*. In: *El tiempo de la política. El siglo XIX reconsiderado*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2007.

SCHWARZ, Roberto. *Ao Vencedor as batatas: Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2012.

_____. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2012.



ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E SUAS APRENDIZAGENS SOBRE O PAPEL DOS MIGRANTES NA HISTÓRIA DE RORAIMA

Rutemara Florencio*

INTRODUÇÃO

Em novembro de 2017 entrou em vigor, no Brasil, a nova Lei de Migrações (13.445/2017). Essa legislação está sendo considerada pioneira no mundo por assegurar ao migrante estrangeiro status igual ao dos cidadãos brasileiros além de ser pautada por questões humanitárias. Desse modo, além do direito de estabelecer-se no Brasil sem demasiada burocracia, os migrantes podem ter acesso as políticas públicas como por exemplo o Bolsa Família, entre outros. Na legislação em questão, o migrante estrangeiro está sujeito a todos os direitos e deveres que, constitucionalmente, os brasileiros natos estão submetidos: nesse sentido, não há tratamento diferenciado para o migrante estrangeiro em relação aos brasileiros de nascimento.

Observando a questão migratória como uma constante na História mundial, verificamos que deslocamentos massivos de grupos humanos de seus locais de origem para outros, principalmente a partir do século XIX, foram motivados por oportunidades de trabalho oferecidas por países como o Brasil, por exemplo, o qual, de forma oficial, estimulava essas migrações oferecendo terras e trabalho para europeus (italianos, alemães, suíços, etc.) majoritariamente na agricultura.

Nessa segunda metade do século XXI, o Brasil tem recebido milhares de migrantes estrangeiros que chegam, principalmente, do Haiti, Angola e Venezuela. No caso desses países, os migrantes são considerados refugiados os quais pedem asilo por questões políticas e econômicas – caso dos migrantes venezuelanos atualmente.

Em relação aos migrantes venezuelanos, Roraima - estado situado no extremo norte do Brasil e que faz fronteira com a Venezuela, já recebeu mais de 30 mil pessoas, se forem considerados os anos de 2016 e 2017 juntos. Porém, a cada dia, aumenta o número de pessoas que pedem legalização para poderem morar e trabalhar no Brasil. Em Roraima, os refugiados estão em abrigos públicos (ou vivem ao relento), buscam trabalho (ou esmola) nas esquinas das ruas movimentadas ou se tornam vendedores autônomos. Tal realidade cotidiana nas ruas de

* Professora de História da Rede Pública SEED/RR; Mestre em Educação (UNESA).



Boa Vista (capital de RR) passou a suscitar debates acalorados em redes sociais, uma vez que, antes da chegada massiva de venezuelanos no estado, não haviam pessoas morando ou pedindo alimentos e trabalho nos espaços públicos locais.

Nas redes sociais, observamos que havia (e ainda há) discursos contrários a entrada desses migrantes, onde se relaciona o aumento da violência e desemprego à chegada dos mesmos. Além dos discursos contrários aos migrantes em redes sociais, crimes de xenofobia passaram a ocorrer como espancamento e xingamentos em vias públicas, tornando a questão migratória ainda mais dramática.

A situação de estranhamento social que o migrante venezuelano passou a protagonizar não se restringiu as redes sociais: ela chegou a escola junto com o migrante que passou a ocupar as salas de aula como também nas conversas e abordagens dos alunos brasileiros que, preocupados, questionavam se os migrantes não estariam invadindo um território que, culturalmente, não lhes pertencia. Assim, partindo desse contexto observamos a necessidade de, na disciplina de História, serem abordados os processos migratórios na História de Roraima já que a população desse estado é formada, segundo IBGE (PNAD/2010), por quase 50% de migrantes. Nesse caso, a história de migrantes já fixados no Estado (vindos de outros países ou estados brasileiros) serviu para que o aluno compreendesse as motivações da mudança assim como a ligação afetiva, social e econômica do migrante (seja ele brasileiro de nascimento ou não) com o local construídas mediante sua permanência na região.

O fato de se tratar o tema migrações na História local diante de um contexto migratório real, contínuo e hoje, conflituoso, possibilitou aos alunos refletirem sobre os motivos que movem migrantes de diversos lugares a estarem na região assim como evitar ações de xenofobia e preconceito contra esse migrante que atualmente chega da Venezuela.

Partindo então do atual processo migratório estimulado pelos venezuelanos, o trabalho apresentado tem como proposta apresentar algumas percepções dos alunos de duas turmas de Ensino Médio, 3º ano de uma escola pública da cidade de Boa Vista (RR) sobre um trabalho de pesquisa de campo que realizaram tratando do tema migrações na história do estado. Buscamos com a pesquisa organizada após o término do trabalho que durou todo ano letivo de 2016, evidenciar o que os alunos pensam a respeito da prática de pesquisa de campo na disciplina de História como também o que aprenderam em relação ao papel do migrante na história local ao realizarem a pesquisa por meio da metodologia da história oral. Na análise dos dados, utilizamos a teoria da aprendizagem histórica condicionada a consciência histórica, discutido



por Jörn Rüsen (historiador e filósofo alemão) e divulgado no Brasil por Maria Auxiliadora Schmidt, os quais ressaltam que o conhecimento do passado, através de sua interpretação, serve como referência na compreensão do presente como também dá subsídios para esperar o futuro.

A IMPORTANCIA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

Quando abordamos a disciplina de História, devemos enfatizar a importância que essa ciência possui na construção de uma visão crítica da realidade a partir da escola, uma vez que é lá que ela se “populariza”. É evidente, porém, que a História, como ciência, depende na escola, do professor que dela se servirá para ensinar (não no sentido de impor, mas, de ser o agente responsável pela organização do conteúdo e liderança na exposição dos fatos narrados pelos historiadores). Ao professor, cabe o papel de organizar a maneira como o conhecimento histórico escolar sobre História vai acontecer e, nesse sentido, afirmamos que o mesmo tem o papel fundamental na condução do trabalho escolar.

De acordo com Schmidt & Cainelli (2009, p.54) no ensino de História é fundamental tomar “a experiência do aluno como ponto de partida para o trabalho com os conteúdos, pois é importante que também o aluno se identifique como sujeito da história e da produção de conhecimento histórico”. Nesse sentido, tanto os professores quanto o material didático disponível devem atender a prerrogativa de que a História é feita por todos os seres humanos e que suas vivências são importantes e contributas nessa construção.

Ao considerarmos que a História é construída por todos os seres humanos destacamos que, ao se tratar de metodologia e escolha de conteúdo, existe a necessidade de ambas serem adaptadas aos interesses daqueles que integram o ambiente escolar, primordialmente o alunado e dessa forma, valorizar aquilo que a disciplina de História objetiva, segundo as orientações curriculares para o Ensino Médio nas Ciências Humanas, capítulo 3 (2006, p.67): “(...) o ensino de História, articulando-se com as outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos”. Podemos dizer que, para além da possibilidade de reflexão individual, a disciplina e o ensino aprendizagem de História “busca explicar tanto as permanências e as regularidades das formações sociais quanto as mudanças e as transformações que se estabelecem no embate das ações humanas.” (*Idem*, 2006, p.73)



Soares (2008, p.101) chama atenção para o fato dos alunos poderem, através do ensino de história, utilizar “(...) determinados conceitos da história e das ciências humanas como ferramenta simbólica para superação de determinados processos de alienação, ainda presentes em nossa sociedade”. O autor, admite assim, que a disciplina de história na escola é detentora de grande responsabilidade na formação crítica dos sujeitos favorecendo mudanças concretas em suas realidades. Para isso, diz ele, é importante que o professor se posicione a respeito do currículo, da historiografia disponível e faça escolhas que contemplem os objetivos gerais da disciplina.

As escolhas que nós, professores de História, fazemos em relação aos conteúdos e metodologias que fundamentam o ensino da disciplina na sala de aula possuem intencionalidade já que, sabemos que o conhecimento não é neutro e que, somos fruto de um contexto social, político, econômico e cultural. Ao partir desse pressuposto, procuramos eleger conteúdos que se identifiquem com o contexto ao qual alunos e professores se inserem, como é o caso da história local.

HISTÓRIA LOCAL, IDENTIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA

Em se tratando da história local, que faz parte deste trabalho sobre ensino e aprendizagem da disciplina de História, consideramos oportuno trata-la como ponto fundamental do currículo uma vez que, o “ser cidadão” perpassa pelo conhecimento da localidade na qual o indivíduo se insere e também na valorização do mesmo, resultando em práticas sociais importantes para a convivência entre pessoas e culturas diferentes. Além disso, a abordagem da história local se relaciona com a formação de identidades pois, a história envolve ações humanas, práticas culturais e modos de vida que constroem significados aos territórios, fazendo com que os sujeitos se apropriem, simbolicamente, de objetos que os liguem a aquele espaço.

Woodward (2007, p.11), ao falar sobre a formação de identidades, diz que “Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos”. A autora faz essa constatação a partir de pesquisas com pessoas que evocam o passado para ancorar a nacionalidade a qual pertencem. Poderíamos dizer (lembrando da teoria das representações sociais de Serge Moscovici 1925-2014) que nesse contexto, a representação do ser brasileiro ou roraimense, por exemplo, estaria ancorada nas narrativas históricas que constroem o país e, nesse caso, o estado de Roraima.



Quando escolhemos o estado de Roraima como objeto de estudo na disciplina de História, estamos considerando a questão curricular da História Local uma vez que, conhecer a história e os processos constitutivos das relações sociais da região onde se vive é fundamental na construção tanto de identidades quanto da cidadania. Tanto a questão identitária quanto a do ser cidadão passam pela formação escolar principalmente na área das ciências humanas e sociais pois, são orientadas de acordo com a opção dada pelo currículo. No entanto, dentro das modalidades da educação básica, a história local se insere, curricularmente, nos primeiros anos de escolarização e não é prevista para Ensino Médio. Dessa forma, ao elegermos a História de Roraima como conteúdo a ser trabalhado no 3º ano do Ensino Médio o fizemos devido a uma necessidade identificada entre os próprios alunos que disseram desconhecer características de formação social, política e econômica do estado onde nasceram e estão se desenvolvendo.

Ao diagnosticarmos que os alunos pouco sabiam (ou sabem) a respeito da história de Roraima além de desconhecerem questões ligadas aos processos de construção histórica do local além da participação de outros sujeitos históricos que não apenas políticos, tornou-se possível planejar a inserção de um recorte temático (após a abordagem dos principais aspectos da história geral do estado) e, a partir dele, construir um projeto de pesquisa que inserisse o aluno como pesquisador que vai ao campo em busca do seu objeto de pesquisa e, a partir da ação junto ao objeto, construir conhecimento histórico.

MIGRANTES E MIGRAÇÕES EM RORAIMA: CONTEXTO E PRÁTICA DE PESQUISA NO ENSINO MÉDIO

O tratamento didático/pedagógico sobre os aspectos históricos da formação política, econômica e social de Roraima na disciplina de História, permitiu construir saberes históricos escolares (MONTEIRO, 2009) que fundamentaram trabalhar com um recorte dessa história: o papel dos migrantes e dos processos migratórios em Roraima. Esses processos se constituem como objeto de estudo de historiadores locais como Carla M. de Souza (UFRR), a qual serviu como fundamentação teórica para os alunos do Ensino Médio na prática da pesquisa de campo.

Em se tratando do assunto migrantes e imigrações, consideramos oportuna a abordagem do mesmo já que atualmente o estado de Roraima vem recebendo milhares de venezuelanos em busca de moradia, emprego e ajuda humanitária devido à crise política e econômica que o país vizinho enfrenta desde meados de 2015. Os dados fornecidos pela Polícia Federal mostram que em 2016, o estado recebeu 2230 pedidos de refúgio de venezuelanos e, em 2017, já são 5787 pedidos contabilizados somente até o mês de junho. Essa situação mostra que o fluxo migratório



para Roraima, em apenas dois anos, vem aumentando consideravelmente o que, inevitavelmente, gera inquietações na sociedade local. Essas “inquietações” adentram e adentram a escola sob forma de conversas e questionamentos a respeito da presença do migrante no estado (inclusive como aluno das escolas públicas locais). Porém, apesar da intensidade do fluxo migratório venezuelano atual, Roraima já passou por outros processos migratórios intensos os quais modificaram além da questão demográfica, a estrutura econômica e política local. Tais processos ocorreram em passado recente nas décadas de 1980, 1990 e início dos anos 2000 fazendo chegar ao estado milhares de pessoas que vinham trabalhar em garimpo, ocupar terras públicas doadas para agricultores e fazer concursos públicos para preenchimento de cargos dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário (SOUZA, 2009).

Podemos considerar que o estado de Roraima é lugar de migrantes e, portanto, não é novidade a entrada maciça de pessoas em busca de sobrevivência. No entanto, a pergunta que se fez (se faz) é se os alunos refletiam (refletem) sobre o papel do migrante (das mais diversas origens) na construção da história local. A partir desse questionamento, a realidade local se tornou o ponto de partida para abordagem do papel do migrante na construção identitária de Roraima uma vez que, quase 50% da população atual do estado se constitui de migrantes vindos de várias regiões do Brasil e do mundo e os outros 50% são roraimenses que são ou filhos de migrantes ou nativos locais.

A escolha do tema em questão a ser trabalhado com alunos do Ensino Médio também pode ser justificado a partir da necessidade de se trabalhar conceitos valorativos como respeito a diversidade social, cultural, entre outros e Direitos Humanos pois, atualmente, vemos a crescente onda de preconceito e ataques a migrantes por todo mundo. Nesse caso, a disciplina de História se torna fundamental na ação de tornar possível aos jovens que reflitam sobre a questão humanitária que envolve os processos migratórios em geral ao coloca-los em situação de pesquisadores que, tendo um objeto de pesquisa (migrantes e migrações), conhecimento teórico básico anterior a saída para o campo além de uma metodologia de pesquisa para trabalhar com o objeto, podem, cientificamente, construir por eles mesmos um tipo de conhecimento histórico que dará a si mesmos tanto a experiência pessoal (de empatia, alteridade) quanto uma experiência do fazer, da construção científica do conhecimento histórico. Sobre esse ponto, podemos apontar o que Pinsky & Pinsky (2010, p.28) observam: “Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer.” Assim, entendemos que, quando o aluno participa da



construção do conhecimento histórico na escola, como agente pesquisador, ele está sendo sujeito ativo do processo de aprendizagem ao mesmo tempo que desenvolve apreço pela disciplina de História.

Schimdt & Cainelli (2010, p.54), observam que o ensino de História atualmente, tem como objetivo provocar a reflexão do aluno sobre a realidade em que vive. As autoras destacam que “(...) do ponto de vista didático-pedagógico, só é relevante a aprendizagem que seja significativa para o próprio aluno”. Nesse sentido, aprendizagem significativa diz respeito ao que o aluno vê como importante na vida dele e também na vida dos outros, o que faz diferença em suas práticas cotidianas relacionados a sua relação com o outro, com o diferente, com o desconhecido. Tal aprendizagem significativa, acreditamos, está essencialmente relacionada a ação do aluno em relação a construção do conhecimento e, nesse sentido, a prática da pesquisa de campo se constitui como método mais adequado.

Considerando a prática de pesquisa de campo, Severino & Severino (2013, p.30) destacam que “as estratégias didáticas mais fecundas são aquelas que envolvem uma atividade operacional contínua. É assim que os estudantes construirão, paulatinamente, os seus conceitos”. Os autores defendem que o aluno deve ter oportunizado, por parte dos professores, situações onde “(...) possam vivenciar experiências ou realizar investigações de campo, igualmente com o objetivo de iniciar o trabalho científico. ” O processo de investigação científica, nesse caso, propicia uma aprendizagem significativa a respeito não apenas do objeto de investigação em si (que é uma fonte) como de todo contexto que o inclui. Nesse caso, quando o aluno do Ensino Médio entrevistou o migrante (objeto/fonte) e entrou em contato com aquilo que esse migrante falou a respeito dos acontecimentos da vida dele, da mudança de seu local de origem, dos motivos que o fizeram sair de um lugar vindo a permanecer em outro, pode contextualizar os acontecimentos narrados com os fatos históricos locais e entender esse sujeito como um sujeito histórico, participante e construtor da história.

A METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL APLICADA NA PRÁTICA DE PESQUISA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

A História Oral é uma metodologia de pesquisa que visa coletar informações através dos discursos dos sujeitos os quais se dispõem a compartilhar suas experiências (e que estão de acordo com o objetivo do projeto que as incluiu). Para Meihy & Holanda (2017, p.15) a história oral é “(...) um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas”. Os autores



aqui, chamam a atenção para a questão de que, essa metodologia é composta por procedimentos e é precedida de um projeto de pesquisa o qual deve conter todos os passos para aplicação da mesma: objeto de estudo, objetivos, problematização, justificativa, fundamentação teórica, cronograma e a metodologia escolhida que, nesse caso, é a da história oral.

Sabemos que a inserção da pesquisa de campo na educação básica é de grande valia para aprofundamento da relação ensino/aprendizagem favorecendo o papel ativo do aluno na construção dos saberes escolares. Demo (2006, p.10) diz que a pesquisa é um princípio científico fundamental para educação a qual contribui no processo de emancipação tanto da consciência quanto da ação do existir. Para o autor a prática da pesquisa dá "(...) condição de consciência crítica cabendo como componente necessário de toda a proposta emancipatória". Assim, percebemos que envolver os alunos na prática da pesquisa em geral e, no nosso caso, na pesquisa de campo, contribui com a formação da cidadania do indivíduo, permitindo que ele tenha a oportunidade de refletir sobre a realidade, agir sobre ela além de tornar-se ativo na produção de conhecimento histórico escolar.

Ao considerarmos a prática da pesquisa de campo como parte importante da formação do aluno do Ensino Médio, escolhemos a metodologia da história oral devido a ser uma metodologia que coloca o aluno pesquisador em contato direto com o sujeito pesquisado (fonte oral) possibilitando uma interação que favorece a empatia e alteridade onde, o aluno aprenderá a partir da experiência do outro, compreender e respeitar as diferenças e similitudes que nos unem como seres humanos. Sendo assim, a educação escolar pode atingir seus propósitos na busca pela transformação social, respeito aos direitos humanos e educação para cidadania uma vez que une a prática da pesquisa de campo e uma metodologia que tem como base a construção de conhecimento a partir da interação entre sujeitos que pertencem à mesma época, mas que tem experiências de vida diferentes.

Para além da questão de valores que consideramos que a metodologia da história oral oportuniza aos alunos em situação de pesquisa, temos a necessidade que os alunos aprendam métodos e técnicas científicas de produção de conhecimento na disciplina de História. Nesse sentido, a metodologia da história oral é uma das diversas opções que podemos ensinar aos alunos, porém, no caso do trabalho com migrantes, se tornou a mais adequada juntamente com a pesquisa bibliográfica e com fontes escritas. Em todo caso, o aluno do Ensino Médio, prestes a adentrar no Ensino Superior, necessita ter contato com os diversos tipos de pesquisa pois, muitos chegam a universidade desconhecendo que terão um papel extremamente ativo na educação superior envolvendo todos os tipos de pesquisa.



RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a conclusão do trabalho escolar no ano letivo de 2016, os alunos que participaram do projeto de pesquisa com os migrantes em Roraima foram convidados a participar como sujeitos de outra pesquisa, dessa vez como respondentes. O objetivo desse novo trabalho era averiguar as opiniões e aprendizagens dos alunos em relação tanto ao objeto quanto a prática da pesquisa de campo. Dessa forma, os alunos responderam a 6 questões abertas sobre o que aprenderam fazendo o trabalho, se gostaram (ou não) de trabalhar com pesquisa de campo na disciplina de História, quais as percepções deles a respeito da História de Roraima a partir do contato com os migrantes e se já tinham trabalhado com a história local anteriormente durante a escolarização.

Os resultados mostraram que, dos 25 alunos que aceitaram responder a pesquisa, 16 disseram que não conheciam a História de Roraima e não tinham estudado o tema na escola; 21 alunos disseram não terem tido contato com pesquisas de campo na disciplina de história durante toda escolarização e 13 disseram que foi difícil conseguir migrantes dispostos a participar da pesquisa. Inicialmente, esses resultados mostram que, segundo os alunos do 3º ano do Ensino Médio, o conteúdo referente a História Local ou não foi realmente trabalhado nas modalidades de ensino básico onde esses indivíduos foram escolarizados ou que os mesmos não lembram do conteúdo. A hipótese que colocamos de que o aluno possa “não lembrar” do conteúdo, pode ter relação com o fato de que a temática História Local está curricularmente inserida nos primeiros anos da escolarização e, dessa forma, ao mencionar que não estudou a temática o aluno pode estar não lembrando da mesma. De qualquer forma, é interessante que a grande maioria dos entrevistados tenham respondido que nunca estudaram História de Roraima.

Dos 25 alunos respondentes da pesquisa, 21 disseram que nunca haviam feito pesquisa de campo na disciplina de História e, os 4 que responderam que já haviam trabalhado com ela em situação escolar, foi porque tinham tido a mesma professora de História no ensino fundamental 9º ano (2013). Assim, podemos inferir que nem sempre trabalhar com pesquisa de campo seja uma escolha dos professores de História mesmo que isso seja recomendado pelos mais diversos estudiosos da educação. Demo (2002, p.15), por exemplo, coloca o professor no centro da proposta de se trabalhar com pesquisa “Cada professor precisa saber propor seu modo próprio e criativo de teorizar e praticar pesquisa, renovando-a constantemente e mantendo-a como fonte principal de sua capacidade inventiva”. Nesse caso, o autor coloca o professor como



agente que apresenta a prática de pesquisa aos alunos sabendo que a mesma serve para construir a cientificidade do conhecimento auxiliando a eles na emancipação intelectual.

Quando indagados sobre o trabalho de pesquisa feito diretamente com pessoas que migraram para Roraima nas décadas de 1980, 1990 e início dos anos 2000, obtivemos respostas como essas: “Achei totalmente relevante pois, se trata não somente sobre a formação do estado pelas mãos de imigrantes que vieram atrás de uma vida melhor e, sim, também a questão econômica do estado” (M/ 17). Aqui o aluno liga o migrante em uma ação que é individual (ajudar a si mesmo a melhorar) como também ao coletivo (onde a economia local tem o incremento do trabalho dessa pessoa o que vai favorecer ao conjunto da sociedade). A relação entre o individual e coletivo que ele estabelece demonstra que a consciência histórica formada permite fazer uma análise crítica e processual do papel do migrante na história de Roraima onde o migrante é agente transformador de si e de outros.

Martins (2017, p.259), ao abordar a questão da formação da consciência histórica geral observa que a mesma se processa “(...) no aprendizado do convívio e da transmissão de conteúdos em família e comunidade”. Porém, para ele a escola é o lugar institucionalizado e tem um papel decisivo nessa formação. Nesse caso, entendemos que a escola sistematiza os conteúdos sobre História que acredita serem necessários a formação do indivíduo como ser social, individual e participante das decisões políticas. Sendo a consciência histórica produto da convivência familiar e escolar, as interações estabelecidas mediante a pesquisa de campo com os migrantes se constituíram como momento onde as aprendizagens se construíram de forma a dar aos alunos, uma noção de como a história de um lugar é a história das pessoas que vivem ali. Essa percepção está inserida na resposta de F/18:

Este trabalho foi uma experiência maravilhosa. Através dele pude conhecer a história de um rapaz, que passou por muitas dificuldades, que não são meramente exemplos de superação, como também a prova de que sonhos podem se tornar realidade. O entrevistado é um imigrante, mas ao ouvirmos a sua história percebemos o quanto é familiar: é o reflexo da história de muitos que vieram para Roraima em busca de uma vida melhor, de realizar e idealizar sonhos. Foi muito bom fazer parte desse trabalho, de adquirir conhecimentos, através da prática de ouvir e vivenciar a realidade de outras pessoas, de se colocar no lugar delas, e também aprender um pouco da formação da sociedade Roraimense, formada por pessoas de vários lugares, e de como estas fizeram de nosso Estado um lugar acolhedor, onde a oportunidade é igual para todos”.

A resposta da aluna evidencia que ela consegue avaliar, pela história de vida de um migrante, o quanto essa história se assemelha a de outras pessoas que ela conhece ou que vivem em seu meio. Sua percepção a respeito da formação do estado, que continua em processo de formação e construção, é de trazer o passado ao presente conectando as temporalidades e formando uma representação do estado em que vive como “ lugar acolhedor” e onde existe



“oportunidade igual para todos”. Tal percepção está de acordo com a abordagem de Jörn Rüsen na questão da formação da consciência histórica pois, podemos ver que os alunos ao refletirem sobre o passado dos migrantes, consideraram a importância que essas pessoas possuem no processo histórico que constitui o estado de Roraima e em como eles (filhos, netos e alunos de migrantes) são parte desse processo migratório no presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos sobre a escola, sempre nos vem a memória situações que vivenciamos ao longo de nossa estada entre seus muros sejam essas situações boas ou ruins. De fato, a escola é um lugar que povoa o imaginário social, possui uma história e uma representação social conectada a nossa sobrevivência, inclusive. A importância que o processo de escolarização tem na vida de cada um de nós indivíduos sociais, nos faz refletir sobre as práticas que todos os dias são ensinadas e aprendidas dentro das salas de aula, principalmente quando somos nós, os professores, que estamos nessas salas.

Como professora de História da rede pública estadual em Boa Vista, RR, procuro refletir sobre como quero que os alunos que estão sob minha responsabilidade, aprendam História e como gostaria que eles a significassem em suas vidas para além do tempo que permanecerem na escola básica. Nesse sentido, considero importante que os alunos tenham a oportunidade de exercitar, na prática, a pesquisa de campo e que, o objeto de estudo do passado esteja ligado ao que ocorre no presente. Zaragoza (1989 *apud* SCHMIDT & GARCIA, 2003, p.224) observa que o trabalho com pesquisa nas aulas de história é fundamental para formação do pensamento histórico dos alunos além de despertar-os a se interessarem pelo conhecimento histórico.

Ao mostrar aos alunos do Ensino Médio os caminhos de uma investigação científica juntamente com todo o processo de planejamento para sua execução (além de ensinar uma metodologia de acordo com o objeto de estudo), objetivei adequar a escola às necessidades de aprendizados que esses jovens devem ter, mas que nem sempre a escola lhes oferece. Por outro lado, também pretendi desenvolver neles o apreço pelo conhecimento histórico assim como fazer com que se sentissem protagonistas na construção desse conhecimento construído a partir da ação deles como pesquisadores.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) publicadas pelo Ministério da Educação e Cultura, selecionar e escolher conteúdos para disciplina de História é de responsabilidade do professor e do que o mesmo considera fundamental no aprendizado da disciplina. Assim, ao escolher a temática geral “História de Roraima” e, dessa fazer o recorte



“migrantes e migrações”, considere o passado e o presente uma vez que o estado está passando por um novo processo migratório dessa vez vindo do país vizinho: Venezuela. A temática em questão, permitiu aos alunos conhecerem os motivos pelos quais as pessoas migram, como elas se sentem, o que esperam do lugar para onde vão e como se veem após décadas de permanência no local sendo que, todas essas informações foram coletadas e analisadas por eles mesmos.

A abordagem de um assunto tão atual na vida dos alunos e de todos nós que vivemos em Roraima, como é a migração, possibilitou a eles que vissem na disciplina de História um meio de compreensão dos processos que movem os seres humanos no tempo e no espaço, em seus deslocamentos, mudanças e permanências de lugares além de refletirem sobre os motivos, causas e consequências desses movimentos que, inclusive estão no amago da migração venezuelana atualmente.

Martins (2017, p.237) observa que é a experiência no tempo que “exprime a noção de que cada agente racional humano faz história e (...) é por ela feito”. Nesse caso, podemos relacionar que, sendo todos nós agentes históricos e, dependentes do legado de gerações ao longo do tempo, o fazer pesquisa na disciplina de História na educação básica permite a alunos como também aos professores, desenvolver a consciência histórica que nos orienta temporalmente fazendo conexões do passado com o presente e o futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 5. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2002.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Teoria e Filosofia da História: Contribuições para o ensino de História. Curitiba, PR, W.A Editores, 2017

MEC. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Volume 3, Secretaria da Educação Básica, 2006

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. História Oral: Como Fazer Como Pensar. São Paulo, Contexto, 2017

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. Por uma História Prazerosa e Consequente. In KARNAL, Leandro (org.). História na Sala de Aula – conceitos, práticas e propostas. São Paulo, Contexto, 2004

SCHMIDT, Maria A. CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo, Scipione, 2010



SCHMIDT, Maria A. GARCIA, Tania Braga. Revista HISTÓRIA & ENSINO, v. 9, p. 219-238, Londrina, out 2003 (artigo)

SCHMIDT, Maria A. MARTINS, Estevão de Rezende (org.) Jörn Rüsen Contribuições para uma Teoria da Didática da História. Curitiba, PR, W.A Editores, 2016

SEVERINO, Antônio Joaquim; SEVERINO, Estevão Santos. Ensinar e Aprender Com Pesquisa No Ensino Médio. São Paulo, Cortez, 2013

SOARES, Olavo Pereira. A Atividade de Ensino de História: Processo de Formação de Professores e Alunos. Araraquara, Junqueira & Marin Editores, 2009

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007

XAVIER, Libânea. História da História Não Ensinada Na Escola: A História da Educação. In MONTEIRO (Ana Maria); GASPARELLO (Arlette Medeiros); MAGALHÃES (Marcelo de Souza) (org.). Ensino De História: Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro, Mauad, 2009 pg. 91-103.



CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM DE TEMAS CONTROVERSOS DA HISTÓRIA

Sergio Antônio Scorsato¹

Universidade Federal do Paraná-UFPR

RESUMO

Trabalhos que vem sendo desenvolvidos, principalmente pelo historiador alemão Bodo von Borries,(2011) indicam que a aprendizagem de temas controversos ou difíceis (burdening history), potencializa a interferência de sentimentos contraditórios e emocionais nos aprendizes. A necessidade de investigar esta problemática em situações concretas de aprendizagem histórica, constitui o objeto de investigação de minha tese de doutorado, do qual este trabalho faz parte. O pressuposto é de que se faz necessário construir um diálogo entre campos diferentes de conhecimento, o qual poderá contribuir para contextualizar teórica e metodologicamente o objeto de investigação. Assim, a proposta foi, a partir de uma pesquisa de natureza bibliográfica, apresentar questões relacionadas a Neurociência, enquanto campo de estudo na área da Psicologia da Aprendizagem e como esta pode contribuir para responder temáticas que dizem respeito às relações entre as emoções, Consciência Histórica e a aprendizagem histórica. Adotou-se a perspectiva da Educação Histórica, no que se refere, particularmente, ao modo como se processa o Consciência Histórica e qual o papel das emoções na formação do conhecimento histórico. Estas indagações demandaram a construção de um diálogo entre autores dos campos da Psicologia da Aprendizagem, da Neurociência e da teoria e filosofia da História. Partiu-se de conceitos de consciência, estabelecidos por teóricos e pesquisadores da neurociência como Antonio Damásio (1999), Guy Lefrançois (2008), Robert Lent (2010) e Hilgard Atkinson (2009), bem como do conceito de consciência histórica do teórico alemão Jörn Rüsen(2015), para quem a “[...]consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições da vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência.”(RÜSEN, 2011, p 112). Schmidt (2015, p.6) apud Bodo von Borries “ [...]a aprendizagem histórica inclui o processo de conflito e o de mudança, como modo de atuação em relação à consciência histórica e, envolver-se com a história pesada é um trabalho mental e uma atividade intelectual da consciência histórica.”, ainda em Schmidt apud Bodo von Borries “Aprender história não é um processo cognitivo solitário, mas também envolve emoções e julgamentos morais” (2015, p.7). Assim, interligar e conectar certas peças do passado pode ser importante, mas não é suficiente. A questão é como construir uma narrativa convincente e válida e como manusear seus efeitos para o presente e, neste caso, o ato mental de assimilar, digerir e superar histórias pesadas é decisivo.Para Atkinson (2009, p. 215), a consciência envolve: a) monitorar o ambiente e a nós mesmos de modo que perceptos, memórias e pensamentos sejam representados na consciencia e, b) controlar o ambiente e a nós mesmos de modo que possamos iniciar e finalizar atividades comportamentais e cognitivas. Já Jörn Rüsen (2015) “[...]a aprendizagem histórica é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica e esta articulada ao modo como a experiência do passado é vivenciada de maneira fornecer uma compreensão do presente e a construir projetos de futuro” Articulando os conceitos de consciência proposto por Rüsen e Atkinson podemos dizer que, a consciência é a capacidade de nosso cérebro de controlar as nossas idas e vindas aos seus diferentes bancos de memória, desta forma tornar o sujeito capaz de correlacionar o passado com o presente, planejando assim suas ações para tomada e decisões no momento presente vivido. Ponderando as colocações de Rüsen e de autores como Atkinson, Lent e Damásio, sobre os temas, admite-se que são convergentes em suas teorizações sobre a consciência e aprendizagem. Estudos mais aprofundados e subsidiados por pesquisas empíricas e teóricas, onde estejam envolvidos os sujeitos integrantes da aprendizagem histórica e os elementos que a compõem são necessários para

¹Doutorando em Educação na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino do PPGE-UFPR, sob orientação da Prof.^a Dr^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Professor Adjunto III (Licenciado) de Anatomia, Fisiologia e Neurologia Humana da PUCPR. Coordenador de Neuropsicologia e Aprendizagem e da Geriatria e Gerontologia da pós-graduação Itecne – Curitiba/PR. Professor Pesquisador do LAPEDUH-UFPR.sergioscorsato.itecne@gmail.com



que se possa observar e avaliar academicamente a partir da interlocução com autores de diferentes campos teóricos, é a possibilidade de construir instrumentos e um estudo piloto para se realizar uma investigação com professores de história acerca das relações entre as emoções e a formação da consciência histórica.

PALAVRAS CHAVE: Consciência histórica. Neurociência. Emoção e aprendizagem histórica.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade verificar a possibilidade em estabelecermos a intercomunicação entre a consciência histórica, neurociência e aprendizagem de temas controversos, utilizando a pesquisa bibliográfica como princípio metodológico para estabelecer uma triangulação entre os temas pesquisados.

Para dar maior clareza e aprofundamento ao tema, principiamos conceituando consciência histórica segundo Rüsen (2015a) para quem a consciência histórica pode ser definida como uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos se relacionam com a experiência do passado e o interpretam como história. Rüsen (2010) também propõe que, para que o sujeito tenha consciência histórica é necessário ele ter o pleno funcionamento das operações mentais, e estas funções são básicas para que seja processada a cognição baseada na interligação dos diferentes tipos de memória do sujeito.

Para entender as hipóteses da consciência histórica sugeridas por Jörn Rüsen, bem como a hipótese de Bodo von Borries no tocante a temas controversos, foi necessário trabalhar com os conceitos de consciência, emoção e sentimento, destacando-se a contribuição Antônio Damásio em seu livro “O Mistério da Consciência” (2015). O autor trabalha como se processa a formação da consciência e quais são os tipos de consciência que o sujeito possui. Foram utilizados também o conceito de “self” proposto por Antônio Damásio (2015) com a finalidade de elucidar o que Rüsen (2015a) coloca sobre que “[...]o sujeito deve voltar ao passado para poder projetar o futuro” para que o indivíduo faça este deslocamento no tempo deverá ter o seu self estruturado bem como sua autobiografia, já no que tange às emoções e sentimento utilizaremos Atkinson (2002).

Ainda, nesta produção, nos propomos a fazer um comparativo entre as emoções primárias, que são reações psicofisiológicas que o corpo desencadeia em decorrência de experiências vivenciadas pelo sujeito diante de um evento. Estas experiências, via de regra, são de origem externas, identificadas por um de nossos cinco sentidos, e processadas a nível cerebral em um conjunto de estruturas denominado sistema límbico, estruturando no sujeito a sua memória emocional. Ainda, em áreas especiais do cérebro, é possível o indivíduo estabelecer o



comparativo entre as diferentes formas de emoção e diferentes formas de consciência que ele adquire ao longo de suas vivências e de sua autobiografia, bem como é possível articular estes elementos com a consciência histórica proposta por Jörn Rüsen, e o contexto da história difícil proposta por Bodo von Borries. Na esteira de suas complexidades estes autores nos oferecerão argumentos do quão é necessário estudar as formas de consciência proposto por Christopher Hill(2011) para que ocorra o entendimento do que é consciência histórica.

2 HISTÓRIA DIFÍCIL, EMOÇÕES, CONSCIÊNCIA E APRENDIZAGEM

Para que possamos articular uma triangulação entre Burdening History, neurociência e a consciência histórica, estabeleceremos, primeiramente, os parâmetros referentes a consciência histórica; na sequência trabalharemos com os elementos constituintes da Burdening History e, finalmente, abordaremos conceitos da neurociência no tocante às emoções, memória emocional e sentimento.

O ser humano através de seu sistema nervoso é capaz de identificar seis emoções básicas: raiva, medo, tristeza, alegria, afeto, fazem parte do desenvolvimento do sujeito e contribuem diretamente para a sobrevivência do ser humano.

O termo consciência é abordado por diferentes ramos das ciências com diferentes sentidos. Na perspectiva da filosofia da História, “A categoria consciência possui, pois, um significado fundamental para a compreensão da consciência histórica humana. É com ela que fica claro que as atividades peculiares da consciência histórica humana surgem de uma base mental sobre a qual o passado, interpretado, exerce influência.” (RÜSEN, 2015, p.220). Encontramos esta assertiva no momento em que lemos a trilogia ruseniana ²que deu origem ao livro “Teoria da História: uma teoria da história como ciência”(2015), obra em que a Consciência Histórica é definida como uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos se relacionam com a experiência do passado e o interpretam como história.

[...]a consciência histórica é o extrato das funções mentais superiores do sujeito, por meio das quais é capaz de analisar suas experiências vivenciadas dentro de um espaço de tempo delimitado, baseado nesta análise, o sujeito poderá de forma meticulosa traçar objetivos práticos para ações futuras. Assim sendo podemos dizer que a consciência histórica é dinâmica baseada na relação entre” experiência do tempo e intenção no tempo[...] (RÜSEN,2010, p.58).

Ainda, segundo Rüsen “A consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.” (2006, p.14).

² O conjunto de livros que compõe a Trilogia da Teoria da História de Jörn Rüsen são respectivamente, Razão Histórica, Reconstrução do Passado e História Viva. Traduzido pelo Prof. Dr. Estevão de Rezende Martins, reimpressos em 2010 pela editora UNB, Brasília.



Lúria (1981) em seu livro “Fundamentos de Neuropsicologia” (p.199-223) estabelece como operações ou funções mentais superiores os seguintes atos: a atenção, a percepção e a sensação, este conjunto de ações tem a parte anterior do cérebro como sede, esta seqüência de processamentos neurais são a base da cognição do sujeito. Articulando os saberes destes dois autores, chegamos a dedução que é por meio destas capacidades, que o sujeito terá a oportunidade de construir a consciência histórica

[...] A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do ‘curso de tempo’ que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, nosso ‘curso de ação’. A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas. (RÜSEN, 2011, p. 58)

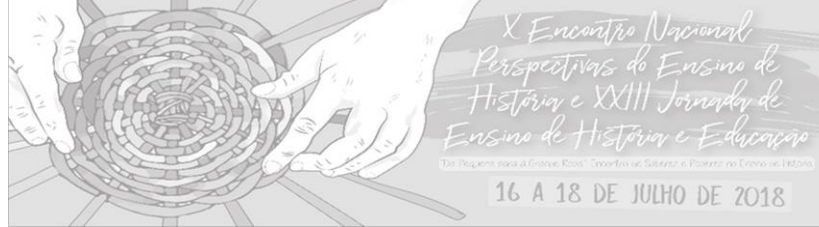
[...] essa competência pode se definir como a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada. Esta competência geral relativa a ‘dar sentido ao passado’ pode ser definida em termos dos três elementos que constituem juntos uma narração histórica: forma, conteúdo e função. Em relação ao conteúdo, pode-se falar de ‘competência para a experiência histórica’; em relação à forma, de ‘competência para a interpretação histórica’; e em relação à função, de ‘competência para a orientação histórica. (RÜSEN, 2011 p. 59)

De tal modo, a consciência histórica é o que nos permite, enquanto seres humanos, significar o nosso passado, o qual se reflete no presente, influenciando em nossas escolhas, em nossa experiência e, de modo geral, perpassa a nossa ação naquilo que ele chama de “vida prática”. A forma como relacionamos a experiência passada, a relação que temos com o presente e o futuro teriam estreita ligação com o tipo de consciência histórica (Flávia Mantovani, 2014)

Para Peter Lee (2006) orientar-se no tempo se relaciona com a ideia de literacia histórica, que significa a capacidade de ler e entender o mundo e este pensamento de Lee esta ligado a consciência humana.

Esta incursão sobre o conceito de Consciência Histórica principalmente sob a ótica de Jörn Rüsen, é importante dar continuidade este artigo e estabelecer uma triangulação entre Consciência Histórica, História Difícil e Neurociência abordaremos na seqüência as concepções de Bodo von Borries no que tange a ao ensino da “burdening history”.

Nos estudos da História "difícil", propostos por Bodo von Borries, os sujeitos podem apresentar um sentimento de culpa pelos fatos passados, sendo difícil de tratá-los de forma natural. Devemos então refletir profundamente a respeito do tema estudado pois, na maioria das vezes, pode ser um objeto de estudo controverso e ambíguo. Ademais, para todo fato histórico analisado sempre existirão diferentes versões, diferentes posicionamentos, e no momento que sujeito é convidado a narrar os fatos, ele irá inserir traços de sua personalidade influenciada pelo seu temperamento Para Borries (2016) “[...] a aprendizagem de experiências pesadas de danos, injúrias, culpa/vergonha (ou todos estes) são muito mais difíceis do que a aprendizagem de casos afirmativos de vitórias, glórias e satisfações” (p.32).



[...] a aprendizagem histórica inclui o processo de conflito e o de mudança, como modo de atuação em relação à consciência histórica e, envolver-se com a história pesada é um trabalho mental e uma atividade intelectual da consciência histórica. Este envolvimento não apresenta matiz positivo e se torna incompleto em determinadas situações, como quando se toma a história pesada como sinônimo de histórias conflituosas e de vendetas; como história dos conquistadores (do cinismo do poder); como a história dos perdedores ou “underground history” (SCHMIDT, 2015 p. 15 – 16). [...] aprender história não é um processo cognitivo solitário, mas também envolve emoções e julgamentos morais. Assim, interligar e conectar certas peças do passado pode ser importante, mas não é suficiente. A questão é como construir uma narrativa convincente e válida e como manusear seus efeitos para o presente e, neste caso, o ato mental de assimilar, digerir e superar histórias pesadas é decisivo. (SCHMIDT, 2015 p. 15 – 16)

As palavras de Bodo von Borries tem uma significância impressionante, nos conduzindo a um momento de reflexão para dentro do campo da Neurociência. De imediato nos leva a sermos solidários ao pensar em Vygotsky quando nos apresenta sua proposição da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Bodo no diz “aprender história não é um processo cognitivo solitário,” e dentro deste processo será desencadeada um rol de diferentes emoções e julgamentos morais no sujeito, quem nos faz esta afirmação é Atkinson e, finalmente, quando Bodo coloca “interligar e conectar certas peças do passado p,32).” está fazendo uma menção direta ao campo da consciência do sujeito, esta concepção de consciência é formulada por Antônio Damásio(2015) quando o autor aborda a formação do self.

Para o sujeito que está imerso no contexto de narrar uma história difícil, a consciência é um elemento essencial para que possa se localizar no tempo e no espaço. Então, para definirmos o que é consciência poderemos usar Antônio Damásio (2015) Dentro da proposta feita pelo autor, o estado de consciência do sujeito é fundamental para ele apresente reações lógicas diante da emoção que esta se processando, portanto, o estado de consciência é fundamental para que o sujeito se reequilibre de uma emoção negativa desencadeada pelo narrar ou receber informações de um tema polêmico incorporado em um fato histórico e volte à sua lucidez para continuar processando sua linha de pensamento. Lendo Jörn Rüsen, vemos que estes processos comportamentais são a base da consciência histórica, e nos leva a crer que estas experiencias impelem o sujeito a um processo de reflexão a respeito dos eventos passados que vivenciou, rememorando os eventos o sujeito poderá analisar o contexto em que os fatos ocorreram e se posicionar no presente. A neurociência, na esteira do que afirma Atkinson (2002, p.418) afirma que “Quando vivemos uma experiência ou ação, nós a interpretamos em relação a nossas metas e bem estar pessoal (venci a partida e sinto-me feliz ou rodei na prova e sinto-me deprimido)”. Essa interpretação é conhecida como avaliação cognitiva. Ela ajuda a determinar o tipo de emoção que sentimos, bem com a sua intensidade. Dentro desta perspectiva é que podemos entender quando Bodo von Borries coloca a dificuldade por parte dos sujeitos em narrar fatos desagradáveis, até mesmo quando tenham saído como vencedor da situação, mas para atingir tal feito foram empregados meios inadequados.

Neste momento cabe-nos esclarecer aspectos do que são as emoções. Como se processam? Onde se processam? De que forma as emoções influenciam a consciência histórica?



Do ponto de vista da Neurociência, para que possamos entender o que é consciência se faz necessário ponderarmos noções acerca do que é uma emoção e do que é sentimento. A emoção é um evento ou experiência captada por um dos nossos cinco sentidos, estes eventos ou experiências serão transportados até o através de corredores neurais específicos até o cérebro do sujeito, chegando até estes órgãos os estímulos recebidos irão desencadear uma série de reações que finalizarão na produção de uma emoção. Este acontecimento possibilitará o desencadear de um conjunto de respostas químicas e neurais baseadas nas memórias emocionais que o sujeito é detentor. Uma vez registrada pelo cérebro a emoção, o passo seguinte será a concepção do sentimento que, por sua vez, é uma resposta à emoção e diz respeito a como a pessoa se sente diante daquela emoção.

[...]as emoções geralmente são despertadas por eventos externos, e as reações emocionais são dirigidas a estes eventos; os motivos, em contraste, muitas vezes são despertadas por eventos internos (tais como desequilíbrio homeostático) e são naturalmente dirigidos a determinados objetos do ambiente[...] (ATKINSON, 2002,p. 410)

De acordo com Atkinson (2002), as emoções apresentam diferentes intensidades, variando de sujeito para sujeito, tendo a cultura, temperamento e personalidade grande influência sobre como ocorrerá esta interpretação destes eventos. Como explanamos, são as emoções que dão origem aos sentimentos e esses dois elementos de uma reação estão totalmente conexos entre si. Da mesma forma que uma emoção desperta um sentimento, um sentimento é capaz de gerar mais emoções da mesma espécie, as emoções são reações inconscientes, enquanto os sentimentos são uma forma de juízo a respeito dessas emoções.

Os sentimentos podem ser conceituados como os estados e as reações que o corpo humano é capaz de expressar diante dos acontecimentos que os indivíduos vivenciam. Estas reações ou estados do corpo humano são coisas comuns aos seres humanos e podem ser manifestados tanto para acontecimentos recentes quanto para algo que seja revivido por meio de lembranças ativadas pela memória. Neste momento, cabe citar Ângelo Machado (1983) para explicar que o sistema límbico é o conjunto de estruturas neurais responsáveis pelos armazenamentos de fatos que irão estruturar a memória emocional do sujeito, e que será também responsável pelo gerenciamento dos sentimentos

[...] a função mais conhecida do sistema límbico, e que deu origem ao próprio conceito deste sistema, é de regular os processos emocionais. Intimamente relacionadas com esta função, estão as de regular o sistema nervoso autônomo e os processos motivacionais essenciais à sobrevivência da espécie e do indivíduo, como fome, sede e sexo. Sabe-se também que alguns componentes do sistema límbico estão ligados diretamente ao mecanismo da memória e aprendizagem[...] (MACHADO, 1983, p. 281)

O sujeito estrutura seus programas emocionais, sua memória emocional, a partir do armazenamento de vivências desde o momento de seu nascimento e prolonga-se ao longo de sua vida. No decorrer deste tempo o sujeito armazena, interpreta as emoções e experiências de acordo com seus sentimentos, transformando suas interpretações em padrões emocionais e comportamentais que podem



se prolongar por toda a vida. O meio cultural em que o sujeito está imerso interfere de forma direta na formatação dos padrões emocionais que estão sendo desenvolvidos, com a retenção destes padrões irá se estruturar a memória emocional de forma dinâmica e permanente.

Abordando o termo consciência que é elemento fundamental para que ocorra o entendimento do que é consciência histórica, usamos o que nos diz o neurocientista Antônio Damásio.

Consciência é o termo abrangente para designar os fenômenos mentais permitem o estanho processo que faz de você o observador ou conhecedor das coisas observadas, o proprietário dos pensamentos formados de sua perspectiva, o agente em potencial. A consciência não é externa a este processo, é uma parte de seu processo mental (DAMASIO, 2015, p.108)

Ainda, segundo Damásio (2015) somente a partir da estruturação de diferentes formas de consciência é que o sujeito poderá estar apto para construir sua consciência histórica e, para tanto, devem ser observados quatro elementos. 1- é que a consciência se processa em regiões limitadas do cérebro e não no órgão como um todo; 2- é que consciência não deve ser confundida com o estado de vigília, uma vez que, o sujeito pode estar desperto e atento sem ter consciência normal; 3- a consciência e da emoção como elementos que são inseparáveis (DAMASIO, 2015, p.24), de acordo com esta forma de pensar podemos dizer que a emoção compromete a consciência. 4- o último elemento nos permite afirmar que a consciência não é uma estrutura única, ou seja, ela pode ser dividida em diferentes formas de consciência.

Dentre as formas de consciência temos a que nos é, no contexto da ciência da História, mais interessante é a consciência ampliada

[...]que denomino consciência ampliada que possui muitos níveis e graus, fornece ao organismo um complexo sentido do self – uma identidade e uma pessoa, você ou eu – e situa essa pessoa em um ponto do tempo histórico individual, ricamente ciente do passado vivido e do futuro antevisto, e profundamente conhecedora do mundo além deste ponto (DAMÁSIO, 2015 p.25)

Dentro do conceito de consciência ampliada poderemos articular o proposto por Peter Lee (2006), quando propõe que o enunciado “[...]orientar-se no tempo se relaciona com a ideia de literacia histórica, e diz respeito à capacidade de ler e entender o mundo. Este pensamento de Lee está ligado diretamente à consciência humana.” e orientar-se no tempo se relaciona com a ideia de literacia histórica de Peter Lee (2006) que significa a capacidade de ler e entender o mundo. Para Hill, (2011) é comum distinguir cinco formas de consciência: consciência agente, consciência proposicional, consciência introspectiva, consciência relacional e consciência fenomenológica. Dentro dessa óptica podemos afirmar que consciência histórica é uma categoria bastante complexa e, para o desenvolvimento da consciência histórica, o sujeito deverá utilizar as cinco formas de consciência proposta por Hill.

No QUADRO 1, colocamos distintos conceitos de consciência estabelecidos pelos autores pesquisados como forma de clarificar um pouco mais o entendimento a partir das duas ciências aqui tratadas.



QUADRO 1- DE COMPARAÇÃO DOS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA

CIÊNCIA	TEÓRICO	CONSCIÊNCIA
NEUROCIÊNCIA	DAMÁSIO	Consciência é um estado mental em que temos conhecimento da nossa própria existência daquilo que nos rodeia (Damásio, 2010,p. 199)
	ATKINSON	[...]quando monitoramos nosso ambiente (interno e externo), mas também quando procuramos exercer controle sobre o ambiente e sobre nós mesmo. (2002)
	HILL	[...]é que nos dá acesso compacto e rápido a objetos, eventos e propriedades extremamente complexos “(Hill, 2011 p.131)
HISTÓRIA	RÜSEN	[...]A atividade mental da interpretação do passado para compreender o presente e esperar o futuro. Assim, combina o passado, presente e futuro de acordo com a idéia sobre o que trata a
	BORRIES	As operações mentais históricas como forma de pensar historicamente como a principal modo de acessar a práxis social a partir das três operações da narrativa histórica: a experiência, a
	LEE	[...]orientar-se no tempo se relaciona com a ideia de literacia histórica de que significa a capacidade de ler e entender o mundo este pensamento de Lee esta ligado a consciência humana. (2006)

Fonte: Do autor (2018)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste artigo teve como objetivo pesquisar qual a possível correlação entre a consciência histórica, os conteúdos da Burdening History e o Conceito de Consciência. Para dar suporte ao entendimento apresentamos diferentes conceitos de emoções, sentimento e consciencia e, ao longo desta construção, voltamos o olhar para as interfaces existentes entre a Consciência Histórica proposta pelo filósofo Jörn Rüsen, a história difícil proposta por Bodo von Borries e o conceito de consciência estabelecido pelo neurocientista Antônio Damásio, do qual ainda fizemos uso do conceito da consciência de self . Para que fosse possível fazer esta correlação, se fez necessário efetuamos pesquisas bibliográficas dos diferentes autores e, dentro do campo das neurociências, utilizamos Luria, Robert Lent, Atkinson.

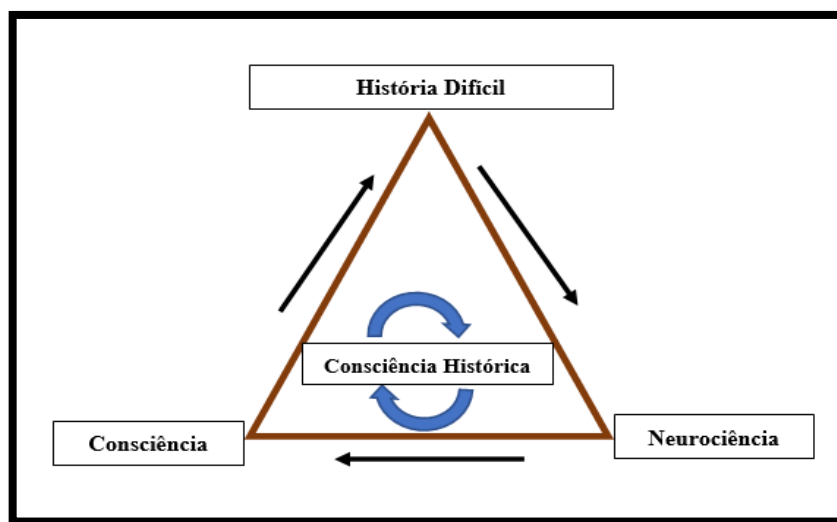
Dentro desse artigo procuramos estabelecer uma articulação entre os saberes da Neurociência e da História, ao pensarmos na articulação entre as emoções, consciência, Consciência Histórica e a história difícil. Está possível articulação nos remete a pensar que, no momento deste entrelaçamento, está se processando uma forma de pensamento complexo no cérebro sujeito, que será mediado diretamente pelas funções mentais superiores como é citado por Rüsen em seu livro Razão Histórica (2010) e Luria em seu livro Fundamentos de Neuropsicologia (1981).

Os diferentes mecanismos que levam o indivíduo a formar a consciência será retroalimentado a cada momento pelas diferentes formas de memória do sujeito, em nosso caso por se tratar da Consciência Histórica a forma de memória mais ativa no momento da percepção das experiências ou fatos é a



memória emocional (Ekman . 2000), Machado (1983) faz considerações a respeito do Sistema Límbico como estruturas responsáveis por gerenciar nossas emoções (p..274), quando então articulamos Ekman com Machado chegamos à conclusão que as estruturas neurológicas componentes do Sistema Límbico e a memória emocional são de grande valor para que o entendimento e o desenvolvimento da Consciência Histórica do sujeito. A figura abaixo procuramos esclarecer de que forma ocorre articulação entre a Neurociência, a Consciência Histórica e a Aprendizagem da História Difícil

FIGURA 1- Articulação: Neurociência, Consciência Histórica e História Difícil



Fonte: Do autor (2018)

Observando a figura acima, somos direcionados a uma possibilidade de reflexão a respeito da articulação entre os diferentes temas proposto. No interior da figura geométrica temos a consciência histórica como nosso foco de raciocínio, estrategicamente colocada no centro da figura geométrica com a finalidade de motivar o leitor e refletir como a Consciência Histórica é um elemento dinâmico ao longo da vida do sujeito e é constantemente retroalimentada de forma sistemática por componentes das três áreas discutidas neste artigo.

REFERÊNCIAS

- ATKINSON, Rita L. (Org.). **Introdução à Psicologia de Hilgard**. 13ª Ed. Proto Alegre: Artmed, 2007.
- DAMÁSIO, A.R. **O Mistério da Consciência**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1999.
- EKMANN, Laurie Lundy. **Fundamentos para Reabilitação**. Rio de Janeiro Editora Guanabara Koogan, 2000 – traduzido por ESBÉRARD, Charles Alfred.



LEE, P. Em *direção* a um *conceito* de *literacia histórica*. Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR. 132...

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**. 5ª ed. São Paulo: CENCAGE, 2009

LENT, Robert, **Cem Bilhões de Neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. 2ª ed. São Paulo : Atheneu ,2010

LURIA, A R. **A Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Ed. Da Universidade, 1981.

MACHADO, Ângelo B. M. **Neuroanatomia funcional**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1983.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. **Aprendizagem da “BurdeningHistory” desafios para a educação**. Mnome revista Humanidades. Caicó v 16, n 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. Dossiê Ensino de História

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba. Editora UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn.: **Uma teoria da História como Ciência**. Curitiba. WA Editores, 2015.

RÜSEN, Jörn. **A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução: Martins, Estevão C de Rezende. Brasília: UnB, 2010a

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 6ª edição. São Paulo, Martins Fontes. 2003.



Conflitos: disputas entre narrativas e sentidos na relação entre cultura e consciência histórica em uma pesquisa colaborativa no IFPR (Campus Curitiba)

Thiago Augusto Divardim de Oliveira¹

Na práxis da sala de aula ocorrem diálogos entre alunos e professores que superam a relação formal de ensino e aprendizagem prevista em programas, ementas e documentos que regulamentam a educação. São justamente nesses diálogos que muitas vezes podem ser apreendidos elementos que podem fazer parte da aula no sentido discutido como formação histórica. A compreensão dessas enunciações como protonarrativas, de acordo com a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001 e 2007) permite que os professores realizem apreensões heurísticas que depois de analisadas podem resultar em intervenções para a formação (*Bildung*) como motivação de expansões qualitativas e quantitativas da intersubjetividade na relação entre consciências e cultura histórica. O presente texto, como parte de uma pesquisa sobre práxis e educação histórica, com a metodologia da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) foi desenvolvida no segundo semestre de 2014, no Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba), na disciplina História do curso técnico em Informática módulo integrado ao Ensino Médio. Procuo apresentar algumas reflexões sobre a importância de que, nas aulas de História, se leve em consideração a forma como atribuições de sentido a determinados passados estão presentes na cultura histórica. Alguns temas discutidos em aulas de história podem apresentar aspectos difíceis, conflituosos ou até traumáticos nas relações entre as consciências e a cultura histórica. Propõem-se, a partir dessa pesquisa, algumas considerações referentes ao campo da epistemologia da práxis do ensinar e aprender História e a relação dialética entre cultura e consciência histórica.

Palavras-chave: cultura histórica – consciência histórica – burdening history – práxis – conflitos.

No campo de discussão da educação histórica como parte da didática da história, já existe uma tradição de pesquisas que proporcionaram encaminhamentos metodológicos reconhecidos como a aula-oficina (BARCA, 2004). Pouco tempo depois, as necessidades da

¹ Professor do Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba) e pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH - UFPR). Esse trabalho está relacionado ao projeto de pesquisa **“APRENDIZAGEM HISTÓRICA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: TEORIA, FILOSOFIA E PRÁXIS – POSSÍVEIS ABORDAGENS REFERENTES A TEMAS SOCIAIS CONTROVERSOS”** cadastrado no IFPR (Campus Curitiba) e ao projeto **“INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E NAPALM: UMA HISTÓRIA DA GUERRILHA DO VALE DO RIBEIRA”** financiado pela CAPES. Uma versão semelhante dessas reflexões foi submetida ao I Fórum de docentes de História dos IF’s, que ocorreu dentro da programação do XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH, em Brasília (2017). A versão submetida a tal evento foi realizada em coautoria com o professor Ederson Prestes Santos Lima (IFPR – Campus Curitiba) e a professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (UFPR). A versão pode ser acessada no livro disponível no endereço <http://revistaexico.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/view/483/253> (acesso em 20/02/2018).



práxis levaram a professora pesquisadora Lindamir Zeglin Fernandes ao desenvolvimento da proposta da Unidade Temática Investigativa (FERNANDES, 2004)². Mais recentemente tem sido possível perceber publicações que utilizam o conceito “burdening history” (história pesada) (BORRIES, 2011), como é possível perceber no trecho a seguir:

Ademais, para Borries, a aprendizagem histórica inclui o processo de conflito e o de mudança, como modo de atuação em relação à consciência histórica e, envolver-se com a história pesada é um trabalho mental e uma atividade intelectual da consciência histórica. Este envolvimento não apresenta matiz positivo e se torna incompleto em determinadas situações, como quando se toma a história pesada como sinônimo de histórias conflituosas e de vendetas; como história dos conquistadores (do cinismo do poder); como a história dos perdedores ou “underground history”. Ainda, para o autor, este envolvimento é muito complexo, pois as pessoas necessitam de experiências de relacionar-se com o outro e continuarem juntos e isto envolve, além da indubitável e necessária análise de eventos históricos e suas interpretações, um processo de tomar distância do nosso próprio passado e do outro, sem esquecer, cada um, de sua própria história, com o objetivo precípua de buscar condições e chances para um futuro comum, a despeito de histórias que sejam conflituosas. (SCHMIDT, 2015 p. 15 – 16)

O conceito de Burdening History apresenta-se de maneira interessante para as pesquisas e os encaminhamentos da didática da história em situações de sala de aula, no entanto, as discussões a respeito desse conceito ainda são iniciais, como apontou Schmidt (2015). Sem o objetivo de criar mais uma possibilidade metodológica, mas instigados pelas discussões teóricas, pelas pesquisas da área e pela experiência da sala de aula, pretendemos discutir algumas possibilidades de relação entre uma pesquisa empírica realizada em 2014 no Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba) e discussões do campo da teoria da história que poderão dar alguma contribuição para o que temos pensado como educação histórica ou didática da história na perspectiva da práxis.

O objetivo foi discutir a partir de enunciações ocorridas em uma aula de História elementos que se relacionam ao paradigma narrativo da práxis histórica (RÜSEN, 2001), deslocando e analisando enunciações dos alunos como expressão da consciência histórica, portanto uma relação temporal presente – passado – presente – futuro, e que evidenciam aspectos políticos, culturais e éticos nas formas de atribuição de sentido a experiência humana no tempo. Além dos aspectos das enunciações individuais pretende-se apontar elementos da relação entre a enunciação da consciência histórica e os elementos da cultura histórica possíveis de serem percebidos no presente.

Metodologia

² Texto que sistematiza a ideia disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/158-4.pdf> (acesso em 23/06/2016)



No ano de 2014 realizamos uma investigação com a metodologia da **pesquisa colaborativa** na instituição em que trabalho (Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba) com um colega da disciplina de História. A proposta foi possível porque essa instituição oferece as condições materiais e intelectuais necessárias para explorar profundamente a proposta de investigação colaborativa e autonomia aos professores em relação ao trabalho em sala de aula. De acordo com Ibiapina (2008), algumas recomendações básicas necessariamente precisam ser seguidas. A síntese dessas recomendações podem ser pensadas da seguinte forma:

1. O planejamento e elaboração de projetos que possibilitem o aprendizado da própria investigação colaborativa;
2. Levantamento inicial da disponibilidade e interesse dos prováveis envolvidos. Esse momento deve envolver a negociação de tempo disponível para encontros relacionados a outras etapas básicas;
3. Permitir que outros possíveis interessados possam participar ao longo do processo;
4. Criar condições para o aprendizado dos envolvidos.
5. Criar um cronograma de trabalho que leve em consideração o processo de retroalimentação com base nas reflexões e ações.
6. Esperar que o processo funcione respeitando o princípio epistemológico de que não existem erros pois todo o processo é que possibilita a produção de conhecimentos (IBIAPINA, 2008 p. 15-16 adaptado).

A proposta de campo empírico no IFPR – Campus Curitiba foi pautada em uma relação orgânica entre a proposta da pesquisa colaborativa, e pressupostos epistemológicos que faziam parte da pesquisa de doutorado a que o presente trabalho está relacionado. Além disso, os possíveis resultados dessa pesquisa podem ter relevância para outros institutos federais. Isso não significa pretensão de alcançar resultados iguais ou semelhantes em outras possíveis pesquisas, mas a relevância justifica-se pelas condições de trabalho e regimento que são únicas na rede de IF's. Por exemplo, todos os IF's possuem 50% de cotas para estudantes de escolas públicas (em 2014 a seleção abriu 80% de cotas sociais) respeitando a leitura étnica do senso mais recente; os professores da rede possuem o mesmo plano de carreira e condições de trabalho que permite e incentiva o trabalho intelectual e o domínio da própria ciência; é prevista a autonomia de trabalho dos professores como intelectuais uma vez que os Institutos Federais são de acordo com a lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como instituições equiparadas as Instituições Federais de Ensino Superior. Dessa forma o que vale para um IF no que diz respeito a regimento interno vale para outros campi da mesma instituição.

Além disso, de acordo com Ibiapina (2008) na pesquisa colaborativa se amenizam dicotomias entre pesquisador e docente, entre teoria e prática, entre pesquisa e ação. O que não significa que as diferenças precisem ser amenizadas, pois os envolvidos podem ter concepções diferentes sobre assuntos que estejam envolvidos na intervenção colaborativa, mas precisam



estar abertos ao diálogo e dispostos a negociar. Nesse caso, mais uma vez o IFPR – Campus Curitiba apresentou-se como campo empírico potencial, pois todos os professores que dividem comigo a disciplina de História fizeram pós-graduação na área da educação, no entanto, as áreas de pesquisa foram diferentes, o que resulta em concepções diferenciadas sobre o que se pretende com as relações ensino e aprendizagem em história. Ademais, as experiências de cada professor de acordo com suas trajetórias também são diferentes.

Gostaria ainda de destacar um aspecto importante da pesquisa colaborativa:

A pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo para a disseminação de atitudes que motivam a coprodução de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores. (IBIAPINA, 2008 p. 23)

Nesse sentido, uma investigação colaborativa se realizada no IFPR – Campus Curitiba poderá colaborar para a identificação de práticas sociais passíveis de melhoria no que se relaciona não só aos próprios professores (âmbito ao qual estamos diretamente envolvido), mas também aos alunos, gerando a possibilidade da apreensão heurística de preconceitos, compreensões políticas difusas, ou qualquer tipo de ação que cause sofrimento ou exploração e que uma intervenção relacionada ao ensino e aprendizagem histórica possa auxiliar na supressão do sofrimento em direção à emancipação humana.

Depois dessa apresentação da concepção metodológica é importante dizer que todas as aulas observadas foram gravadas e a maior parte delas transcritas. Além da gravação e transcrição, a observação colaborativa permitia a realização de anotações no caderno de campo do pesquisador. Os elementos das aulas eram discutidos em reuniões colaborativas entre os professores pesquisadores envolvidos no projeto. Essas observações e discussões resultaram em dois bimestres de pesquisa colaborativa realizada em uma turma de terceiro ano do curso técnico em informática integrado ao ensino médio no ano de 2014.

As discussões desse artigo estão relacionadas a alguns trechos de respostas de alunos e alunas, em relação ao período final da disciplina de História no ano letivo de 2014. O professor havia trabalhado com um livro de literatura ambientado na ditadura civil-militar brasileira como parte das aulas e das avaliações do quarto bimestre. A discussão seguinte foi realizada com base nas respostas fornecidas pelos discentes a um questionários relacionado a pesquisa em questão.

Conflitos da cultura histórica



O subtítulo indica uma categoria relacionada a uma possível e verificável existência de oscilações e diferenças entre aquilo que os alunos ouviam em casa (da família) ou mesmo através da mídia em geral e o que escutavam nas escolas a respeito do tema da ditadura.

Existem expressões semelhantes em pesquisas de cunho quantitativo, por exemplo, quando se analisam dados relacionados à pesquisa “Os jovens e a História na América Latina”.

A análise particular de cada país não destoa sobremaneira da média geral, mas podemos encontrar algumas particularidades, como o apoio mais intenso entre os alunos brasileiros à utilização de vias militares, que obtiveram índice superior às alternativas cultural e histórica; ainda assim, prevaleceram os meios pacíficos com base no diálogo internacional. (CEERI & MOLAR, 2010 p. 165)

O caso brasileiro demonstra menor rejeição frente às opções militaristas, o que não significa apoiá-las, mas, talvez, maior superação das marcas das ditaduras militares que assolaram por décadas a América Latina. (CERRI & MOLAR, 2010 p. 170)

O conhecimento desses dados influenciavam indagações para pesquisas qualitativas posteriores, nesse sentido foi possível perceber que muitas vezes compreensões a respeito desse tema estavam relacionados à uma cultura histórica familiar (alcançando expressões nos meios de comunicação). Mesmo assim, depois dos estudos realizados ao longo do bimestre os alunos e alunas realizavam escolhas a partir de um ponto de vista que lhes permitiam algumas afirmações ou a geração de um sentido histórico a respeito do tema.

Quando os alunos foram perguntados sobre como narrariam naquele momento o período estudado, foi possível perceber conflitos da cultura histórica, por exemplo, entre a narrativa familiar e a escolar. Ainda assim, as narrativas permitem perceber a escolha de um ponto de vista que é resultado de um processo de pensamento do indivíduo que propõe uma resposta.

Ordem ³	Pergunta 3 - No 4º bimestre o professor de História solicitou a leitura da obra “K. RELATO DE UMA BUSCA” de Bernardo Kucinski, ambientada no período em que o Brasil foi governado por um regime militar. Depois da leitura do livro, das aulas do professor e das discussões, e, ainda, com base em conhecimentos obtidos dentro ou fora da escola, como você contaria, agora, a história do regime militar?
4	Para mim é difícil retratar esse fato da História Brasileira, pois há uma grande diversidade de argumentos pró e contra o regime entre os meus familiares, professores, colegas, etc. No entanto, com base no que aprendi com essas pessoas, explicaria a época como uma fase de repressão, corrupção e desigualdade, mascarada por um “milagre econômico”, uma falsa sensação de paz e segurança, bem como enganoso progresso na infraestrutura.
7	3- A partir dos conhecimentos adquiridos da leitura do livro e das discussões em sala, pode-se entender que a ditadura se divide em duas partes, a boa e a ruim; boa para aqueles que trouxe algum benefício, as vezes econômico, e ruim principalmente a questão das torturas,opressões, indução ao que deveria ser o certo porém não é, ou seja,

³ As respostas foram transcritas na mesma ordem que foram devolvidas ao pesquisador após serem respondidas pelos discentes.

	<p>pela violência gerada. Tendo referência as pessoas que sofreram com a ditadura é óbvio que ela em si não foi boa e para os que não se prejudicaram nem nada ela pode ter sido indiferente como outras forma de governo. Contudo, não tendo vivido este período e por ter percebido que muito sofreram injustamente eu não gostaria de viver um governo deste.</p>
9	<p>(...) Pós discussões, ainda acredito em uma ditadura que omite fatos, opressora e com ideias de extrema direita que o ambiente acadêmico ensina juntamente com frias estatísticas e gráficos que não apresentam nada mais além de números sem expressões humanitárias. Mas o livro expressa outro lado.</p> <p>Os livros devem ser utilizados como uma ferramenta para exprimir lados, histórias e relatos que as instituições acadêmicas omitem por falta de tempo, vontade e interesse. Além de incentivar uma leitura crítica e mais dinâmica ao longo dos estudos.</p>
10	<p>O regime militar é um período ainda nebuloso na história brasileira. Foi um período de muitas torturas, onde pessoas eram sequestradas e muitas vezes acabavam mortas quando tinham ideias contrárias às ideias ditadas pelos militares.</p> <p>Muitas pessoas acham que o período foi importante para a o Brasil, pois existiram avanços econômicos e políticos. Porém, na minha visão deixou um prejuízo emocional muito grande que não vale a pena ser vivido novamente.</p>
11	<p>Período de opressões, com população alerta a uma revolta e ameaça comunista, onde a classe média ficou muito confortável. Contudo, os opositores da ditadura sofriam severas torturas que podiam acabar até mesmo com morte.</p>
12	<p>Dominação militar, o jeito com que eram tratadas as pessoas, a divergência ideológica que levava a exílios, torturas, e prisões. A ditadura militar foi um período de evolução econômica, mas que implantou um barramento cultural e ideológico. Pessoas de caráter político que não concordavam com ideais militares eram feitas acreditar que estavam erradas.</p> <p>No resumo, a ditadura teve seu lado bom e ruim, porém não creio que seria um tipo de governo a ser estabelecido novamente.</p>
14	<p>O regime militar acordou a população que desde cedo já tinha uma chamada para fazer a diferença emudecer pessoas frias e individualistas. Considero o momento mais importante para a construção da política brasileira, a crítica e a opinião se tornariam rivais dos militares e alvo de desejo dos militantes dos corações dos que deram as suas vidas para a construção de um país mais justo. Espero que não seja necessária novamente a morte de centenas de pessoas para que a população abra seus olhos e lute por direitos já prescritos.</p>
16	<p>Acredito que o livro foi um facilitador no aprendizado da ditadura pois mostra o sofrimento dos familiares de presos políticos mais claramente, auxiliando no processo de aprofundamento do tema.</p> <p>Entretanto, como respondido previamente, buscaria manter um equilíbrio entre a visão da família e a visão institucional da ditadura, caso eu fosse contar a história do período para alguém.</p>
17	<p>Foi um período histórico no qual o Brasil foi governado por militares, mas com o aval das instituições civis.</p> <p>Em que, como em outros regimes totalitários, o governo (estado) exercia um forte poder de controle e repressão. Mas à la brasileira, porque não foram tantos mortos (APESAR</p>



	DE CADA VIDA SER IMPORTANTE). E que é gerador de discussões, porque não se têm comprovações ou não se sabe o que aconteceu com as pessoas.
18	Que de fato foi uma época muito difícil, trouxe muito sofrimento e medo. Porém também desenvolveu um pouco o país. Mesmo assim, acredito que não foi interessante para o país, independente do fim, uma vez que para esta existir muitos direitos humanos foram desconsiderados.
20	A ditadura teve grandes influências, para aqueles que tiveram contato direto, ou desaparecimentos, torturas, mas no caso da minha família foi um período como outros, como eles viviam em cidades pequenas quase não havia casos de pessoas que sofriam com a ditadura.

Há uma característica comum relacionada à oposição (que é majoritariamente simples e dualista – lado bom e lado ruim; quem sofreu e quem não sofreu; o que escutava antes e o que aprendi na escola) como apresentam algumas narrativas na tabela. Outro elemento a ser observado é que existe uma maneira (talvez tradicional ou até canônica) de se ensinar determinados conteúdos que podem até estar fixados como conhecimento geral sobre a história na cultura histórica ampla, mas não significa que as pessoas concordem com essa forma de narrativa.

Com isso, quero dizer que a utilização de palavras como (repressão, tortura, morte, perseguição, ou a apresentação de números relacionados às mortes e desaparecimentos) não proporciona o processo de aprendizagem, que uma fonte histórica relacionada a esses elementos mais comuns podem possibilitar. É o caso das enunciações de alunos e alunas que passam a ter contato com a experiência de um outro sujeito, de um passado de condições diferentes em relação ao seu presente, e que, ao estabelecer essa relação através do pensamento que vai além da fonte, acaba por preencher a nova experiência interpretada com sentidos de orientação. Esse aprendizado, geralmente, aparece sob a forma de questões como “eu não gostaria de viver”, ou um “não mais”, ou até um “ainda não” (RÜSEN, 2012 p. 99-112).

Mesmo assim, é interessante destacar a existência de algumas ideias bastante sofisticadas, como o caso dos direitos humanos ou do valor das vidas individuais, assim como a utilização de termos atualizados com relação ao contexto atual da historiografia (tal como a utilização do conceito Civil-militar) para se referir ao período. Ou ainda, levar em consideração a dimensão do sofrimento humano no contexto, não apenas das pessoas que morreram ou foram torturadas, mas também de seus familiares.

Nesse caso a utilização do livro foi um objeto muito interessante e que vale a pena levar em consideração. Isso também se relaciona à categoria da multiperspectividade. Apesar de não haver e nem era essa a intenção, como já disse anteriormente, uma narrativa suprasumo da



cientificidade, a soma de elementos enunciados pelos discentes compõem uma complexidade do passado estudado e das possíveis relações temporais que surgem a partir daí. E, por fim, o posicionamento que é resultante de uma escolha (geração de sentido a partir do aprendizado histórico no presente). Como visualização pessoal através das narrativas das disputas entre a estratégia retórica da orientação histórica e o discurso político da memória coletiva.

Considerações

No âmbito das discussões da “burdening history” (como historia pesada ou difícil) há considerações sobre temas do passado que, no caso da Alemanha geram sentimentos de culpa ou de vergonha, quando tratados no presente, mas que precisam ser pensados e levados em consideração no processo formativo da consciência histórica. Assim como essas discussões não proporcionam indicativos fechados para o trabalho metodológico, também não gostaríamos de pensar essa discussão como uma proposta encerrada. Ao contrário, podem ser essas algumas reflexões que possam contribuir com o debate mais amplo sobre as relações de ensino e aprendizagem em história.

Há interferências da “trama pública” (RÜSEN, 2014 p. 107-108) nas aulas de história. Questões relacionadas à política, cultura, economia que concorrem na esfera pública fazem parte das aulas de história gerando disputas por legitimidade entre estratos da cultura histórica. Nesse sentido, por exemplo, as disputas entre a cultura histórica familiar muitas vezes concorre com o conhecimento compartilhado nas escolas. É preciso levar em consideração esses diferentes componentes em uma aula se quisermos que o diálogo seja mais convidativo a participação efetiva dos discentes

Mesmo assim seria possível fazer uma consideração sobre o que tentamos buscar de novo nessa discussão. Muito provavelmente seja algo que ocorre no dia a dia das salas de aula em aulas de história pelo Brasil, mas tentamos sistematizar para contribuir com o debate. A questão é que muitas vezes, pelo menos no Brasil, seja pela cobrança dos exames de vestibulares, do ENEM (Exame Nacional do ensino Médio), ou de coordenações pedagógicas e secretarias de educação, somos confrontados como professores com uma necessidade de ensinar os conteúdos da História. Como se dar aula de História significasse dar conta dos conteúdos do programa. Ao mesmo tempo em que detectamos uma série de formas de pensamento, de orientações existenciais, de expressões de consciências históricas ou mesmo características gerais da cultura histórica no presente que se apresentam como carências de orientação, muitas vezes na forma de preconceitos.



Nossa proposta tem sido a de que os professores de História poderiam, na lógica do que estamos chamando de educação histórica ou didática da história na perspectiva da práxis, realizar um processo semelhante a matriz do pensamento histórico apresentada por Rüsen (2015). Ou seja, o trabalho com a história poderia começar mais nas demandas e carências de orientação existencial oriundas da práxis da vida do que em conteúdos, ou pior ainda – competências, previamente estabelecidos e reforçados por exames de seleção e agências multilaterais.

A aprendizagem histórica, nesse sentido, pode ser pensada como processo e resultado, em uma díade que envolve o sujeito e a sociedade, e que o ponto de chegada depois de um tema discutido na escola pode se tornar novamente um ponto de partida. Assim, a formação histórica poderá ser pensada na escola como expansões na quantidade das informações que podem ser trabalhadas, acompanhada da qualidade do pensamento, processo e resultado de uma aprendizagem que não se expressaria apenas em respostas formais da educação escolar, mas na formação do sujeito na relação com os demais na sociedade.

Essas reflexões são uma tentativa de perceber elementos importantes na relação de ensinar e aprender história. Não pretendem dar indicações sobre como devemos realizar essa tarefa, mas auxiliar no processo de compreensão dessas relações. Se tiver conseguido com isso alguns resultados será interessante. Se o leitor se sentir provocado a colaborar com as discussões, por adesão ou contraponto, o processo terá continuidade, e assim, a continuidade da construção coletiva da busca por melhorias nas relações de ensinar e aprender história.

REFERENCIAS

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In.: **Para uma educação de qualidade** : Atas da Quarta Jornada de educação histórica. Braga, Centro de Investigação e educação e Psicologia Universidade do Minho, 2004. p 131 – 144.

BORRIES, Bodo von. (2009). Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon. In: L. Symcox & A. Wilschut (Eds.) *National history standards and the future of teaching history*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. (pp. 283-306). [Tradução realizada por Gisele Reitow cedida por Rudi Bertoti]

BORRIES, Bodo von. Bodo von Borries, “Exploring the construction of historical meaning: Cross-Cultural Studies of Historical Consciousness Among Adolescents”. Disponível em <http://www.waxmann.com/fileadmin/media/fs/borries.pdf> Acesso: em 09/04/2015.



CERRI, Luis Fernando; MOLAR, Jonathan de Oliveira. *JOVENS DIANTE DA HISTÓRIA: o nacional e o internacional na América Latina* Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 161-171, jul.-dez. 2010.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. A Reconstrução de aulas de Historia na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. In: Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes. Sao Paulo: FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo & FERREIRA, Maria Salonilde. A PESQUISA COLABORATIVA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA. Linguagens, Educação e Sociedade, n. 12 p.26 – 38, jan./jun. 2005

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília : Líber Livro Editora, 2008.

RÜSEN, Jörn. (2001) Razão histórica. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica. (trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UnB.

RÜSEN, Jörn. (2014). Cultura faz sentido. Orientações entre o hoje e o amanhã. Petrópolis: Vozes.

RÜSEN, Jörn. (2015). Teoria da História – Uma Teoria da História como ciência / Rüsen, Jörn; tradução de Estevão C. de Rezende Martins. – Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. Mneme Revista de Humanidades. Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. Dossiê Ensino de História.



A dimensão histórica do rap “Maçonaria”: uma experiência em aula de história

Victor Póvoas Jucá Corrêa Lima¹

Este artigo resulta da experiência em aula de história. Para tanto, buscou-se trazer algumas considerações concernentes ao estudo de caso realizado em uma turma de primeiro ano do ensino médio de uma tradicional escola estadual de Cuiabá, Mato Grosso. Resultado de uma pesquisa desenvolvida em sala de aula, na disciplina de História, por meio da participação do projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em que se abordou a temática “História da África e africanidades”.

A nossa ideia inicial era perceber como distintos artefatos da cultura humana podem vir a se integrar ao processo cognitivo do ensino história para jovens do ensino médio. Neste sentido, ao analisar a letra do rap “**Maçonaria**”, do rapper moçambicano Azagaia paralelo ao saber histórico, que será direcionado como o escopo da pesquisa ao investigar como as letras de rap, e em especial desta música, podem ou devem ser consideradas uma ferramenta auxiliar para o ensino e aprendizagem em História na sala de aula.

Apresentado como proposta alternativa paradidática à construção do conhecimento histórico, podendo as letras de rap constituem também uma importante fonte para a reflexão, ao produzir intersecção entre ensino de história, cultura escolar e cultura juvenil. Segundo a Lei 10.639/03, que apresenta novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, concomitante as demandas surgidas da sociedade tecnológica e das novas mídias, onde os currículos e as práticas pedagógicas devem se adequar ao cotidiano, pois entendemos a sala de aula como um reflexo da sociedade, que para Schmidt (2015), “O entendimento relativo ao princípio pedagógico da contextualização como a capacidade do aluno relacionar e/ou aplicar o conhecimento às situações da vida cotidiana”. (SCHMIDT, 2015, p.06), estabelecendo o sentidos do fazer cotidiano da condição humana.

Neste sentido, a contestação proposta na musicalidade do rapper Azagaia reflete criticamente as mazelas sociais impostas ao continente africano no período moderno,

¹ Graduado no curso de Licenciatura em história, na Universidade Federal de Mato Grosso, em 2018.



produzindo narrativas históricas mais próximas do contexto social vivenciado na construção da história do presente ao dia a dia das experiências de vida dos nossos protagonistas.

Posteriormente, em aula, utilizamos a canção de Azagaia, que destaca uma narrativa mordaz em relação ao processo de colonização (exploração) do continente africano pelas relações predadoras imperialistas. A partir dessa aula ministrada foi aplicado um questionário respondido por 13 alunos, sendo 5 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idade variando entre 14 a 17 anos, os protagonistas do projeto. O questionário elaborado na pesquisa inquiria aos protagonistas um repertório de opções, tanto no que se refere ao lazer quanto ao cotidiano, dentro e fora do âmbito escolar.

Construindo a partir da dimensão cultural vivenciada por esta faixa etária ao qual a juventude é o constricto desta organograma, onde, o rap compõem esse universo de objetos culturais nos processos midiáticos do presente, que segundo Flick, “O objeto “culturas” define a abordagem; sua análise depende da mídia, sua orientação depende das subculturas (desprivilegiadas) e das relações de poder presentes nos contextos reais.” (FLICK, 2009, p.32), permeados em nossa sociedade.

A análise do rap “Maçonaria” e seu profícuo diálogo com a narrativa da história foram utilizados como fonte histórica, possibilitando aproximar as experiências cotidianas das crianças e dos adolescentes sobre o que é fato histórico. Segundo Napolitano, torna-se importante a utilização da canção, seja como fonte para a pesquisa histórica, seja como recurso didático para o ensino de humanidades em geral (história, sociologia, línguas etc) (NAPOLITANO, 2002). A música sendo um artefato cultural possibilita para o professor a sua utilização como narrativa histórica, ou seja, instrumento mobilizador do senso crítico e interpretativo do aluno.

Por isso consideramos importante ressaltar RÜSEN (2015), de que a orientação cultural da vida humana prática, mediante a experiência interpretada do passado, é uma atividade criativa dos seres humanos, ou seja, o ensino de História deve ajudar a desvelar as relações que compõem o passado reverberando no presente, privilegiando a interpretação e a criticidade do aluno acerca do aprendizado histórico.

Privilegiando tal perspectiva, seu forte teor político e engajamento revolucionário, típico da juventude, bastante presente no rap moçambicano, elemento que nos possibilitou observar aspectos, dos que se apresentarão de formas diversas de modo que ainda no pensamento de Rüsen sejam estratégicos: ou seja, “*que se estende entre os conceitos da perspectivação*



histórica e os métodos da pesquisa empírica, enxerga-se outro modo de comunicar: é claro que continua sendo um discurso, mas os motivos determinantes do movimento intelectual são de tipo estratégico.” (RÜSEN, 2010, p.85).

Tendo em vista esta possibilidade que buscamos a pertinência da nossa análise a ser desenvolvida no trabalho de pesquisa. Isso, buscando estabelecer relação entre as múltiplas percepções elaboradas pelos alunos no processo de desenvolvimento experimentado em sala de aula, que manifestam variados desdobramentos, que vão da estranheza com a abordagem pedagógica proposta à empatia com o idioma português, também falado em Moçambique. E assim possibilitando verificar sutilezas diante do novo, mesmo estando discutindo processos históricos.

Ao adentrar o ambiente escolar o aluno traz consigo esta universalidade de saberes que se relaciona as experiências deste espaço. O historiador Marcelo Fronza afirma que “a escola é o espaço da experiência social com o conhecimento em que a cultura se manifesta, incluindo aí a cultura juvenil e seus respectivos artefatos da cultura histórica” (FRONZA, 2014, p. 195).

A partir destas reflexões foi aplicado um questionário estruturado em duas partes, onde elencamos algumas opções de lazer que os jovens protagonistas têm a sua disposição, buscando sempre levar em consideração os arranjos individuais pertinentes ao seu estado sócio cultural e econômico. Como podemos observar na Tabela 1 – OPÇÕES DE LAZER:

Atividades de lazer	Quando você não está estudando?
Música	13
Internet	9
TV	6
Esporte	5
Games	4
Leitura de livros e revistas	2
Leitura de história em quadrinhos	2
Cinema	2
Outros	2

Tabela 1 - OPÇÕES DE LAZER



Elencamos algumas opções de lazer que os jovens protagonistas têm a sua disposição, buscando sempre levar em consideração as disposições individuais pertinentes ao seu estado sócio cultural e econômico, fatores determinantes que acabam por restringir algumas opções quando estas prescindem de investimento financeiro.

No que concerne ao ambiente escolar e a formação escolar dos protagonistas, que em sua maioria se deu exclusivamente em escola pública. Como se vê na Tabela 2 - FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Escola	
Seus estudos no ensino fundamental foram realizados exclusivamente em escola pública	11
A maior parte na rede privada. (mais que 50%).	2
Até a 8ª série na rede privada	0
A maior parte na rede pública (mais que 50%).	0

Tabela 2 - FORMAÇÃO ACADÊMICA

A tabela a seguir traz em seu demonstrativo um espelho acerca das reflexões dos participantes na segunda parte do questionário, visando identificar por meio das estratégias mobilizadoras do sentido histórico dos entrevistados, partindo das dimensões de cultura histórica, e privilegiando a dimensão estética que cria a ruptura (perturbação) desencadeando um processo factual. Visa, portanto, uma aproximação com aquilo que entendemos por dimensão cognitiva, propiciando o aprendizado dos jovens suscitados pela reflexões oriundas do rap “Maçonaria” e o saber histórico.

Dimensões da Cultura histórica	Estratégias Mobilizadoras	Nº de jovens		
		Construções adjacentes	Construções adversas	Total
Dimensão Estética	Sentido Lúdico da Música	13	0	13
	Musica como comunicação	13	0	13
	Música e cotidiano	13	0	13

Dimensões da Cultura histórica	Estratégias Mobilizadoras	Nº de jovens		
		Construções adjacentes	Construções adversas	Total
	Música e gênero musical	7	6	13
	Relação da música com Humor	10	3	13
Dimensão cognitiva	Relação do rap com a verdade histórica	11	1	12
	Relação do Rap com o passado	11	2	13
	Relação do Rap com a aprendizagem histórica	11	2	13
	Relação do Rap com as evidências	9	4	13
	O passado como orientação para o presente	8	5	13
Outros				
Não				
Não responderam				

TABELA 3 - Descrição coletada por entrevista

Na segunda parte da pesquisa tratamos das indagações relacionadas as representações culturais e históricas abordadas em aula, com a realidade vivenciada pelos jovens moçambicanos, e o cotidiano dos protagonistas da observação, pensando a teoria a partir desse grupo e também dentro das repostas individuais, buscando analisar nas suas narrativas os insights, descrito por FLICK (2004), onde as decisões relativas à amostragem visam àquele material que prometa os maiores insights, observados à luz do material já utilizado e do conhecimento dele extraído. “O importante é não perder o contato com os objetivos da codificação: fragmentar e compreender um texto e agregar e desenvolver categorias, colocando-as em uma ordem no decorrer do tempo.”. (FLICK. 2004. p.190)



Os dois aspectos abordados do processo de aprendizado de acordo com a nossa proposta foram respectivamente a dimensão estética, ou seja, “a dimensão estética da cultura histórica é própria à percepção das apresentações do passado (nos diversos meios de comunicação). Tradicionalmente, o critério decisivo de sentido é, aqui, chamado de “beleza”. (RÜSEN, 2015, p. 231) e dimensão cognitiva da cultura histórica, isto é, “a dimensão cognitiva da cultura histórica se caracteriza pelo saber e pelo conhecimento sobre o passado humano. Seu critério decisivo de sentido é a verdade” (RÜSEN, 2015, p. 231).

Buscando através dos dados coletados e a partir das narrativas elaboradas pelos estudantes, Então, protagonistas do processo de aprendizagem, tratamos as analisar como a representação histórica do passado relacionada ao cotidiano desses protagonistas, por meio do RAP “Maçonaria”, possibilitou uma aproximação cognitiva do passado histórico abordado na reflexão proposta.

Para pensar a tabela buscamos analisar as construções adjacentes e adversas dos entrevistados que em suas respostas e narrativas acabavam por evidenciar ou não a aproximativa com as estratégias mobilizadoras da consciência histórica. Quando referentes a dimensão estética procuramos analisar as reflexões dos protagonistas obtidas a partir das entrevistas por meio do sentido lúdico da música, da música enquanto comunicação, da música e o cotidiano, Música e gênero musical, Relação da música com Humor. E quando referentes as suas respostas à dimensão cognitiva foram analisadas através, Relação do rap com a verdade histórica, Relação do Rap com o passado, Relação do Rap com a aprendizagem histórica, Relação do Rap com as evidências, O passado como orientação para o presente

Os protagonistas puderam interpretar em diversos trechos da música sobre a história da África, como os africanos chegaram em outro continente, trazidos pela escravidão na época do tráfico transatlântico e a emergência do capitalismo voraz, concernente a dimensão estética da cultura histórica no sentido de Rüsen relacionada com a música “Maçonaria”. Ao passo que Schmdit nos orienta que:

“...o cotidiano não se explica em si, mas através da história que é feita por homens e mulheres reais, que estabelecem relações entre si e com o mundo através do trabalho em sua dimensão de práxis humana; relações que são de exploração ou de solidariedade, de submissão ou de dominação, em face da diferente distribuição dos meios responsáveis pela produção da riqueza e, em consequência, do conhecimento.”. (Schmidt, 2015, p.5)



Nesta narrativa podemos observar as impressões da protagonista Frida – 15 anos, que estabelece a relação do passado com o presente e a perspectiva de futuro, relatando em verso a nossa experiência em sala de aula.

Escravidão nunca mais

*“No passado existiam disputas
E também escravidão,
Hoje em dia tem as lutas
Só não tem amor no coração.*

*Todo mundo em guerras
No mundo há conflitos,
No olhar desesperado
Pedimos “socorro” em gritos.*

*Até hoje existe escravidão
Desde o passado é assim
Exploram os trabalhadores,
E nisso queremos pôr um fim.*

*Por que isso nunca passa?
No mundo tem que haver paz,
E dizemos como um clichê
Escravidão nunca mais”*

Em em suma, sua maneira de narrar, Frida relata, a partir da experiência realizada na aula de história, evidenciando sua percepção relativa as representações históricas apreendidas e expostas nos versos que ora vemos, e que sem dúvida que estabelecem a relação das



estratégias mobilizadoras cognitivas da consciência histórica, pautando suas experiências com o aprendizado.

No sentido lúdico da música, perpassa pela empatia dos jovens com a melodia e sua forma de compreender as representações e ideias enquanto mensagem comunicada como parte do fazer humano. Portanto as concepções acionadas a partir das estratégias mobilizadoras da dimensão estética da cultura histórica, quando compatibilizadas a dimensão cognitiva, adquire por meio da sensibilidade dos fluxos de empatia, que, quando conjugados ao meio de pertencimento cultural propicia uma correlação da aprendizagem histórica, onde a partir das evidências demarcadas adquire contexto de verdade histórica, constituindo o passado como orientador do presente. Como destaca Pesavento:

As sensibilidades seriam, pois, as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparecendo como um reduto de tradução da realidade por meio das emoções e dos sentidos. Nessa medida as sensibilidades não só comparecem no cerne do processo de representação do mundo, como correspondem, para o historiador da cultura, àquele objeto a capturar no passado, à própria energia da vida. (Pesavento, 2005, p.57)

A experiência social-temporal que é intrínseco a vida humana, sendo que ao interpretar o sentido da mudança temporal, que norteando à orientação do protagonista (indivíduo-social, que sofre e age nos processos temporais-sociais-culturais, constituindo sua identidade, a partir das representações do real), geradas pelas motivações exercidas em cada protagonista inserido na trama social, em que cada ruptura em sua vida atua como força propulsora para a reflexão, a partir dos seus conhecimentos anteriores e atuais à sua consciência histórica. Fazendo mover-se historicamente em seu tempo.

Mormente destacamos os versos composto por Frida pois foi através das rimas do rap que se pode perceber as relações existentes entre Moçambique, o continente africano e a realidade da periferia brasileira, e as relações desiguais que se estabeleceram e que em alguns aspectos se perpetuam ainda nos dias atuais. Mas também reflete a indignação diante da historicidade dos fatos, das relações possíveis com o tempo presente, das inexoráveis consequências para o continente africano e seu povo.

A partir das análises das dimensões estéticas e cognitivas da cultura histórica, presentes em suas narrativas relacionadas à música e o conhecimento histórico, é perceptível como a aprendizagem histórica à partir do Rap atua como um material profícuo para situar cada protagonista no processo temporal, e fazendo por meio do conflito e receptividade, estranhamento ou não, o conteúdo contestador dos padrões colonizadores do ensino e os



processos cognitivos do conhecimento histórico demonstram à sua maneira, dentro de suas narrativas, os processos constituidores desse sentido histórico. Como outros instrumentos didáticos também nos contam à sua maneira, narrativa, uma forma de sentido histórico, como por exemplo as histórias em quadrinhos, que um dos principais personagens do manga, One Piece, exprime a sua percepção dos processos temporais “Existem coisas que não podem ser interrompidas: O avanço dos tempos, Os sonhos, Os desejos mais profundos. Enquanto um homem buscar a “liberdade” com todas as suas habilidades nenhuma dessas coisas será interrompida. (Rei dos Piratas – Gold Roger)”. (One piece, Eiichiro Oda). O que quero relatar com isso é que nós os protagonistas daquilo que chamamos de história que está determinada nas tramas da vida social humana temporal, constituidora de consciência histórica, está embutida no amago do nosso ser do qual nós lançamos nossos olhares e através daquilo que já sentimos e experimentamos, interpretamos previamente, orientando e motivando.

Bibliografias:

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2005.

Schmidt, Maria Auxiliadora M. S. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. **Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 87-116 Universidade Estadual de Maringá

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2º edição. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRONZA, Marcelo. **As concepções de verdade histórica e intersubjetividade na aprendizagem de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. In organizadores Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt, Isabel Barca, Ana Claudia Urban. **Passados possíveis: a educação histórica em debate**. Ijuí: Ed. Unijui, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música** – história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Editora UFPR, 2015.



FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

**GRD 16. Ensino de História e conhecimento profissional docente:
narrativas na/da formação**

Coordenadores:

Mariana de Oliveira Amorim (Rede municipal Rio de Janeiro e doutoranda em Educação pela UFRJ)
**Nadia Gaiofatto Gonçalves (Grupo de Estudos “Ensino de História” e a formação inicial e continuada de
professores (DTPEN/UFPR – Docente – Curitiba-PR)**
Viviane Grace Costa (SEEDUC/RJ e especialista em Ensino de História pelo CESPEB/FE/UFRJ)



As histórias sobre a disciplina história: vozes de professoras no interior da Bahia sobre a profissionalização docente (1980-1986)

Celia Santana Silva

A partir da segunda metade do século XX, a história oral começa a ser entendida e aceita como possibilidades de estudos por evidenciar dados até então silenciados nos documentos escritos. Inicia-se então uma valorização do subjetivo sobre atribuição de sentidos. As entrevistas passam a ter cunho documental. As reflexões sobre a categoria memória ganham densidade na pesquisa histórica através de discussões e debates sobre a presença e os usos da História Oral em pesquisas que envolvem o ensino de História, a formação de professores e também práticas pedagógicas que fazem uso de fontes orais.

Sendo assim, este texto apresenta algumas reflexões sobre as memórias de professoras de História que participaram do processo de implantação do curso de Licenciatura em História no interior da Bahia, na década de 1980, do século XX. Com as entrevistas objetivou identificar quais memórias elas, que atuaram nas Faculdades de Formação de Professores nos Municípios de Feira de Santana, Vitória da Conquista e Alagoinhas, apresentam sobre o período analisado, e qual o significado deste momento para cada uma delas. As entrevistas estão pautadas na metodologia da História Oral, defendida por Alberti (2009), enquanto uma metodologia que possui como intenção a constituição de fontes de uma História do Tempo Presente.

As falas ilustram a dinâmica e movimento da oralidade presente no momento de recontar o que foi vivido. De acordo com a pesquisadora Alberti (2009), faz-se necessário analisar a sociedade a partir das experiências dos sujeitos e como essas se relacionam. Ainda na perspectiva da autora, é possível conhecer os fatos do passado a partir das narrativas individuais, que vivenciaram tais acontecimentos.

Estabelecendo relações comparativas entre essas memórias individuais dos testemunhos, pode-se apreender o passado que vai ser “interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações” Alberti (2009 p.19). Para a autora, na análise das entrevistas, é relevante enfatizar, que a fonte oral, aqui a entrevista transcrita, resulta, não apenas de um autor, mas sim de uma interação entre o entrevistado e o entrevistador.



De acordo com Portelli (2010), o relato da história não é um fim em si mesmo, visa à produção de outro texto, pois a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo. Sendo assim, esse diálogo vai possibilitar percorrer a trajetória dos cursos de licenciatura em História na Bahia, fruto das disputas e dos conflitos travados pelos sujeitos envolvidos no processo.

Nesse contexto, esse conceito me possibilita conhecer as memórias das professoras que fizeram parte de um universo comum, e compartilharam um momento histórico significativo para sua profissionalização, um universo de significados que conduziram suas experiências na condição de grupo social e instituição e mesmo agentes da memória, possibilita compreender o processo de profissionalização dessas professoras, as lutas e embates que travaram para formar novos profissionais.

É possível então, entrelaçar os testemunhos individuais e ampliar o conhecimento sobre os acontecimentos relacionados à criação e efetivação dos cursos de Licenciatura em História nas Universidades Estaduais Baianas. O diálogo com Ricoeur (1994) se torna possível, pois ao apresentar questões acerca do tempo e narrativa histórica, da construção do texto histórico, do processo de ficcionalização da narrativa do passado, esse autor sinaliza que a narrativa é uma forma de reconfigurarmos nossa experiência temporal.

E o historiador enxerga o passado a partir do vestígio, por isso não parte do real, mas de representações construídas pelos sujeitos sociais. Ao ter contato com elas, o historiador as analisa, interpreta, manipula, recorta e articula, a partir disso, um texto de história. Cada época fabrica seu universo de símbolos e significados, produz a sua representação do tempo histórico.

Neste debate historiográfico sobre a memória, temos forte influência de fatos históricos que neste ponto funcionam como auxiliares da memória, sendo os sujeitos, muitas vezes, responsáveis em estabelecerem as relações de suas vivências pessoais com os acontecimentos nacionais mais abrangentes.

Em relação à minha pesquisa, as professoras entrevistadas relataram suas memórias sobre a década de 1980 no interior da Bahia, apresentando os embates, disputas e conflitos não só sobre a constituição da disciplina História, mas também sobre o ser professora num contexto conturbado politicamente, ao vivenciarem vários processos políticos como a ditadura militar e a redemocratização política. Tais memórias indicam elementos para pensar a profissionalização docente, e sinalizam os debates sobre o ensino de História na Bahia.



ELIZETE DA SILVA / UEFS

Na comemoração dos quinze anos do curso de História da UEFS, a professora Elizete da Silva (2002) inicia seu discurso comemorativo citando o personagem de Umberto Eco, Baudolino o qual “Tinha a certeza de existir, simplesmente porque podia contar de noite o que acontecia de manhã” (ECO, 2001, p. 17). A professora Elizete da Silva (2002), faz uso dessa assertiva para falar sobre o privilégio de testemunhar uma conjuntura tão densa como a que estamos vivenciando atualmente, mas também sobre a importância de ser um historiador. Ao se reportar a Baudolino, ela faz o convite apresentando pistas que indicam o processo de profissionalização do professor de História na Bahia.

De acordo com seus escritos, a partir da década de 1970, do século XX, o Governo do Estado da Bahia criou a Fundação Universidade de Feira de Santana, substituindo a Faculdade de Educação que funcionava desde a década de 1960. Mas vale ressaltar que essa medida foi em atendimento às reivindicações dos intelectuais e profissionais que buscavam ampliar o ensino universitário para Feira de Santana. Na antiga Faculdade de Educação funcionavam os Cursos de Licenciatura em Letras, Licenciatura em Estudos Sociais e Licenciatura em Ciências, sendo que esses foram os primeiros a ser ofertados. (SILVA, 2002)

Pode-se inferir que essa luta não era restrita ao Estado da Bahia, pois de acordo com Silva (2002), havia uma luta pela democratização no País contra o regime militar e o “entulho autoritário” encastelado nas Universidades Brasileiras. Remonta desse período a criação das várias associações, agremiações e diretórios estudantis, com o intuito de ganhar força contra os autoritarismos governamentais.

A Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS, figura como a precursora da profissão de professor de História no Estado, quando no ano de 1986.1 houve o ingresso de 40 alunos aprovados no vestibular para cursar Licenciatura em História. Vale indicar a primeira turma oficialmente a ingressar na Universidade para cursar Licenciatura em História, foi em Vitória da Conquista, em 1985.2, onde realizou o primeiro vestibular para o curso de Licenciatura em História, na Universidade do Sudoeste da Bahia/UESB, mas os estudantes iniciaram o curso com as disciplinas do currículo do curso de Estudos Sociais.

MARLI GERALDA /UFBA/UEFS

A Professora Marli Geralda afirma que “Uma vez professora, sempre professora”, com essa afirmação, ela iniciou sua fala em tom saudosista e retoma às suas memórias de quando



foi formadora de uma geração de historiadores na década de 1970 no Estado da Bahia, e responsável também, junto com outros colegas, de formar uma nova geração de historiadores que iriam atuar nas Universidades Estaduais Baianas. Ao aceitar o convite em participar dessa pesquisa, a professora Marli Geralda narrou sua trajetória, e autorizou o uso da sua identidade no trabalho. A entrevista aconteceu na sua casa, num sábado de manhã, num bairro elegante de Salvador, onde sempre morou.

A depoente, desde o primeiro minuto, se apresentou na condição de uma profissional da disciplina História, e deixou explícito que entende sua profissão como “dever de estar disponível em todos os momentos para auxiliar e orientar quem a procura”. Atualmente é aposentada pela Universidade Federal da Bahia, onde atuou nas décadas de sessenta e setenta, sempre ministrando aulas de História. Diante das afirmações acima, podemos perceber elementos de uma formação que mobilizaram sua trajetória e contribuíram para se tornar uma professora de referência para os professores de História que saíram da capital baiana para encampar as disputas pela interiorização do ensino superior na Bahia, especificamente dos cursos de licenciatura em História.

Lembrada por todos os entrevistados, a professora Marli Geralda, ainda mantém contato com alguns de seus ex-alunos e hoje colegas. Muitos inclusive, se tornaram seus amigos e dividiram e ou dividem atividades acadêmicas conjuntamente. Essas relações servem como indícios de companheirismo, confiança e cumplicidade, de como foram formados os professores de História que atuaram nos primeiros cursos de Licenciatura das Universidades Estaduais Baianas.

Vejamos o que diz a professora Marli Geralda sobre a formação desses professores, que foram seus alunos na UFBA, e que vão movimentar e protagonizar a implantação dos cursos de licenciatura em história no interior da Bahia. Sobre as referências bibliográficas utilizadas por esses estudantes ela diz o seguinte:

Naquela época os... as estrelas da formação teórica para o curso de História do Brasil eram: Nelson Werneck Sodré... Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda e, nos anos setenta e três, nos anos setenta começou a circular com grande sucesso um livro, uma coletânea de textos chamado Brasil em Perspectiva... Brasil em Perspectiva... Era uma coletânea que tinha Estudos de Carla Egrório Mota, de Antônio Fernando Novais Novaes. Emília Viotti da Costa, é... [pensativa] Nisa... como é!? Nisa de Souza... como é aquela...? Maria Beatriz Nisa (...) Então, era uma coletânea de estudos sobre o Brasil da Colônia até os tempos... até os anos sessenta. Uma coletânea daquilo que havia de mais avançado em termos de pensar o Brasil. E essa coletânea – eram artigos, né!?... estudos – aquilo foi um furor. Não havia uma pessoa de História mais ou menos orientada que não tivesse aquilo debaixo do braço. Foi um furor! E foi aí que nós começamos a abrir mais para esses outros autores; Carlos Guilherme Mota, Antônio Fernandes... corrigindo, Antônio Fernando



Novais... corrigindo Fernando Novaes, e... Emília Viotti da Costa passaram a ficar presentes na formação do nosso trabalho. Então qual era a tendência teórica de estudar a história do Brasil que eu segui... uma tendência marxista... marxista. E foi essa orientação que eu dei. Porque a gente trabalhava com Caio Prado Júnior, com Carlos Guilherme Mota, com Carlos Morais... todos tendência marxista. Digamos que Nelson Werneck Sodré ficava mais ou menos um pouco discutível aqui e ali mas também era. Só que a interpretação de Nelson Werneck Sodré as vezes era um pouco mais radicais mas usei muito Nelson Werneck. Se você pegar – ainda tenho hoje – o exemplar de Nelson Werneck que eu usei aqueles anos você quase que não enxerga porque tanta coisa anotada em cima do texto, tanta coisa grifada... Aquilo foi resultado do meu trabalho contínuo com Nelson Werneck e também os outros livros, muito grifados. (MARLI GERALDA, 27/02/2016).

Apesar do enxerto da entrevista ser extenso, evitei fazer recortes de forma proposital, tendo em vista que essa resposta indica qual formação os ex-alunos e agora professores tiveram e quais perspectivas de sociedade, de entendimento da realidade social eles, supostamente iriam priorizar nas suas aulas.

Diante dessa explanação e apresentação, percebe-se que a professora Marli Geralda coadunava com as propostas teóricas, em vigor no momento em que ministrava aulas para os futuros professores de história, ainda que não se perceba nenhuma preocupação com relação à atuação desses professores em sala de aula. Toda a narrativa da professora entrevistada é pautada na formação de um curso que formava bacharéis e pesquisadores de história.

Ao confessar que adotava uma perspectiva marxista para preparar suas aulas, a professora Marli Geralda assume suas referências teóricas que influenciou seus alunos, futuros professores, que vão assumir uma postura crítica diante das realidades que eles vão encontrar e atuar, e foi o que em sua maioria aconteceu. Pois os professores de história que vão atuar nos cursos de Estudos Sociais e conseqüentemente de Licenciatura em História passaram por essa formação marxista mencionada pela professora formadora.

A professora Marli Geralda, embora aposentada pela Universidade Federal da Bahia, também ministrou aulas na UEFS e formou muitos profissionais de história na Bahia, quando indagada sobre como ela preparava suas aulas, ela respondeu:

Do ponto de vista de conteúdo, eu sempre fui muito conteudista. Não tenho nenhum pejo, nenhuma dificuldade de reconhecer que eu fazia questão de as pessoas saberem os fatos. Porque eu sempre disse assim: “Historiador que não sabe fatos é a mesma coisa que Matemática... Matemático que não sabe números”. Como que o matemático vai trabalhar em Matemática e não sabe os números? Historiador não pode só ficar interpretando o quê... tem que trabalhar com o fato. Agora, o fato em si isolado é outra coisa. O fato enquanto elemento básico para uma interpretação, uma compreensão do processo, da historicidade. Essa era minha... sempre foi minha orientação. Então sempre fui conteudista nessa perspectiva. Nessa perspectiva. (MARLI GERALDA, 27/02/2016).



No entanto, percebe-se a partir das narrativas dos professores entrevistados que a criação dessas Faculdades não significa efetivamente a resolução dos problemas educacionais do Estado da Bahia, tendo em vista que não houve nesse momento uma ação conjunta para contratação de professor, condições de trabalho e remuneração adequada. Há fortes indícios que o governo do Estado da Bahia, empreendeu ações para atender às necessidades relacionadas à área educacional, desenvolveu atividades de ampliação e consolidação objetivando a melhoria e o aperfeiçoamento do Sistema de Ensino do Estado, mas isso não significou, a preocupação com a profissionalização docente e nem com as condições com que esses professores iriam desenvolver suas atividades no interior.

Ou seja, nota-se que as disputas de memórias sugeridas por Paul Ricœur (2007), indicam que há diversidades, entre os caminhos do passado e que praticamente todos eles são permeados por tensões, conflitos e embates. E que nesse confronto entre memória, história e esquecimento as experiências coletivas revelam alguns traços comuns, mas ao mesmo tempo, não silenciam as memórias individuais. É perceptível que os professores de História da UEFS, UNEB e UEBS tiveram um papel decisivo no processo de implementação dos cursos de História, bem como do papel preponderante para a extinção dos cursos de Estudos Sociais. Pois além de terem em sua formação uma base marxista, foram contemporâneos, tiveram e compartilharam a mesma formação e o mesmo grupo de professores da UFBA.

Referências

ALBERTI, Verena. Manual de história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Editora Puc-RJ, 2006.

PORTELLI, Alessandro. Ensaio de História Oral. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. Campinas: Papyrus, 1994.



Quando o professor de História vira Coordenador Pedagógico: As Situações de Estudo e a busca de um saber ambientalizado

Felipe Nóbrega Ferreira¹

De um início impreciso surgem as perguntas

Comecei a escrever esse relato de experiência enquanto andava pelos corredores, talvez um pouco antes disso, quando estava sentado com alguns colegas em uma conversa informal na sala dos professores. Se bem que esse relato poderia ter seu início associado a primeira reunião pedagógica, ou mesmo ao momento em que descobri a dimensão da palavra burocracia em um final de semestre. Porém, se pudesse ser ainda mais impreciso, diria que tudo começou em uma conversa almoçando com as merendeiras na cozinha da escola.

Fato é que, a necessidade de compartilhar a experiência de sair da sala de aula, e passar a ocupar o papel de Coordenador Pedagógico do Ensino Médio² na Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Carlos Lorea Pinto (Rio Grande/RS), traz a primeira justificativa desse texto. Ele emerge como um ato reflexivo, um pensar sobre si dentro da própria prática, numa postura a qual Paulo Freire reconhece enquanto um ato de criticizar-se ao ponto de tornar-se curiosidade epistemológica, rigorizando-se, assim, na aproximação com o objeto (FREIRE, 1996, p. 31).

Nessa mudança, que exigiu deixar a docência em História na rede pública estadual depois de cinco anos, seria possível deixar de lado a formação original? Como pensar a contribuição da licenciatura em História nessa nova função? Ou será que se apaga o historiador em meio a essa outra forma de exercer a vida profissional dentro de uma instituição escolar?

Somado a essa mudança ocorria a inserção das Situações de Estudo (SE) na mesma instituição, sendo essa uma nova metodologia de ensino-aprendizagem. Com isso, o presente relato de experiência é elaborado tendo como base a mediação dessa nova proposta, reconhecendo nesse processo a minha própria atuação

Sendo assim, o relato se concentra nas atividades realizadas durante o ano letivo de 2017, que se estendeu até 2018. Dentro desse recorte temporal organizo em três momentos essa

¹ Professor da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul e doutorando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG)

² Esclarecendo que, atualmente, as disciplinas curriculares estão organizadas em cinco áreas do conhecimento: Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física); Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Linguagens (Português, Artes, Educação Física, Literatura e Língua estrangeira); Matemática e Ensino Religioso.



trama tecida em meio ao chão da escola Lorea Pinto, mas que, com certeza se expande e rompe com os muros da escola, são eles: a) *A coordenação pedagógica* b) *A escola e as SE* c) *A busca de um saber ambientalizado*.

No primeiro item entra em cena a discussão sobre a coordenação pedagógica, pensando aí a busca de um horizonte de atuação nesse novo papel, enquanto que no outro momento apresento de que escola é essa que estou falando, e do que se trata essa metodologia designada de Situações de Estudo (SE). Por fim, apresento algumas práticas dentro do processo de mediação com os professores em relação às SE, e uma possível contribuição como professor de História que passa a ocupar outras espaços na escola.

A coordenação pedagógica

Tudo mudaria de perspectiva ao aceitar o convite por parte da gestão para a função de coordenador pedagógico do Ensino Médio da E.E.E.M Professor Carlos Lorea Pinto. E a primeira mudança foi ganhar “uma sala”, deixando de lado assim o compasso dos cinquenta minutos em cada turma em que atuava como professor da disciplina de História desde 2012 nessa instituição.

Circular pela escola, me deslocando inúmeras vezes em direção as salas de aula, à direção, à secretaria, fazia com que uma percepção diferenciada começasse a se forjar a partir dessa cartografia dos corredores. É assim que observo a necessidade do meu trabalho alcançar algum sentido dentro desse novo universo, o qual deveria estar ligado ao entendimento do meu próprio papel a ser desenvolvido. Para tanto foi preciso pensar a minha intencionalidade ocupar a coordenação pedagógica, e foi nesse momento, percebendo através dos corredores, das caminhadas pela escola para dar algum aviso, da conversa com as merendeiras, do café com os colegas, e sobretudo nas reuniões pedagógicas, que um diálogo com Enrique Leff e sua noção de “saber ambiental” se aproximava do que gostaria de forjar como prática. Em suas palavras:

O saber ambiental problematiza o conhecimento fragmentado em disciplina e a administração setorial do desenvolvimento, para constituir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a re-articulação das relações sociedade-natureza (LEFF, 2001, p. 145).

Nessa passagem, o que está expresso é uma forma de perceber a escola a partir de uma perspectiva holística, sistêmica e interdisciplinar em seus saberes e em suas diversas ordens de materialidade (físicas, biológicas, simbólicas). O ambiente, assim, se dá como um conceito que, mais adiante, Leff diz que está para além do círculo das ciências



de suas articulações possíveis num campo de relações de interdisciplinaridade; inaugura o campo de uma ‘ciência pós-normal’, abre um diálogo de saberes e reflete um processo onde o real se entretete com o simbólico em diferentes visões, racionalidades e perspectivas históricas mobilizadas por interesses sociais diversos (LEFF, 2001, p. 394)

Ao trazer Leff para essa intencionalidade que visava criar, logo passo a conceber a escola em que estou inserido como coordenador, e o meu olhar sobre ela. E assim também me colocava dentro dessas relações, dentro desse ambiente, num “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 41).

Incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário, como diz Freire, a aprendizagem da “assunção”, pensar os sujeitos no gerúndio, na busca, no reconhecimento do inacabamento, na sua forma de interagir com o mundo foi colocar-se, também, nesse espectro de reflexão sobre si enquanto coordenador pedagógico:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo, e com os outros me poe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p. 54).

Mesmo não estando em sala de aula, a forma de pensar o ambiente escolar, como projetar ele dentro de si, para daí estabelecer a experiência do *estar* coordenador pedagógico, faz com que o modelo de ação-reflexão-ação se imponha como uma demarcação política na atuação que precisava desempenhar. Atuação essa que passava a se construir na experiência, reconhecendo a incompletude das minhas ações, e fazendo disso um ponto de encontro com o outro e suas próprias incompletudes, como numa intersecção capaz de construir o que o próprio Freire (1996) concebe como um clima gerador do ser mais, em que o diálogo é capaz de forjar a transformação, o que não deixa de ser estar conectado com os fundamentos daquele saber ambiental que Leff apresenta.

Buscar compreender essa constituição de si enquanto coordenador, reconhecendo uma trajetória e dando outro sentido a ela, remete aos argumentos de Luzia Orsolon, que colaboram para criar um primeiro núcleo de sentido a essa função. Em suas palavras:

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. É um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que



se dá pela mediação do coordenador via formação continuada (ORSOLON, 2001, p. 20)

Além de ser uma perspectiva que possibilita uma atribuição de competências – as quais ainda se somam a onze ações/attitudes que o coordenador pedagógico possui no contexto escolar – fica explícito a responsabilidade que essa figura possui para realizar o que a autora chama de organizar os saberes “para realizar suas intenções político-educacionais” (ORSOLON, 2001, p. 20). Ainda, a forma como isso será feito, para Orsolon, explicitará, justamente, a exterioridade da sua função na articulação dos diferentes atores escolares em prol de um projeto político-pedagógico que se queira transformador e capaz de ser visualizado tanto em sua composição democrática, como nas práticas pedagógicas de toda a equipe escolar (ORSOLON, 2001).

Em uma dissertação escrita enquanto relato de experiência sobre essa mudança de papéis na comunidade escolar, Elisangela Múndin (2011, p. 20) fala de um “reinventar-se”. Ela aponta para uma noção de “constituição do sujeito coordenador pedagógico”, concebendo este dentro de uma perspectiva muito bem sintetizada com uma passagem de Paulo Freire que insere em seu trabalho: “Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria ontem, através de um hoje. Temos que saber o que fomos, para saber o que seremos” (FREIRE, 1979, p. 33).

A escola e as Situações de Estudo (SE)

Fundada em 1988, contando com o ensino de 1^a a 5^a série do Ensino Fundamental, a Escola Estadual de Ensino Médio Professor Carlos Lorea Pinto é a única instituição a oferecer o Ensino Médio, contemplando sete bairros em seu entorno na Zona Oeste da cidade de Rio Grande desde 2004 - turnos manhã e noite. Atualmente conta com 1100 alunos matriculados, sendo 250 deles pertencentes ao Ensino Médio do turno da manhã, grupo do qual passo a ser o responsável no âmbito da coordenação pedagógica, especificamente.

No ano letivo de 2017, em termos estruturais, o Ensino Médio apresenta oito turmas distribuídas da seguinte maneira: 101, 102, 103, 201, 202, 203, 301 e 302. Sendo que tal grupo de alunos tem acesso à biblioteca, laboratório de ciências, informática e sala de vídeo, além de espaço para atividades físicas e uma quadra de basquete a qual também é utilizada para outras atividades esportivas.



Possuindo o que chama de Regimento Escolar do Curso de Ensino Médio Politécnico da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Carlos Loréa Pinto³, de 2013, encontro nesse documento as seguintes atribuições que seriam delegadas à coordenação pedagógica:

A concepção pedagógica sinaliza a centralidade das práticas sociais tendo

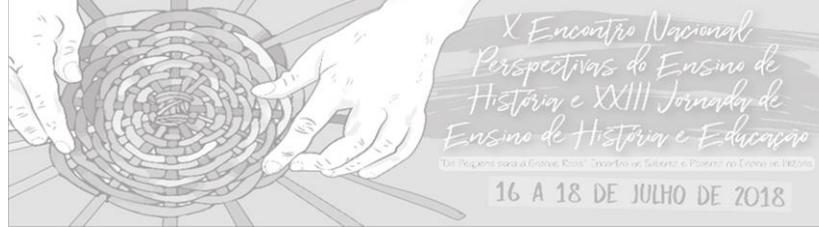
- É o articulador do processo pedagógico junto ao administrativo, auxilia no planejamento e na coordenação de todas as atividades pedagógicas
- Coordena e participa da implementação do Projeto Político Administrativo Pedagógico, e dos planos de estudos, levantando alternativas de trabalho coletivo.
- Contribui no processo de avaliação, e reflexão reorientando o planejamento e a ação de cada segmento da escola.
- Busca reconhecer a realidade vivencial do educando, a história da própria comunidade, a fim de que os professores e funcionários possam melhor atender a todos os educandos em seu processo de desenvolvimento (REGIMENTO ESCOLAR, 2013, p. 7)

A esse regimento soma-se a implementação de um novo Projeto Político Pedagógico (PPP), compreendendo os coordenadores como profissionais que demonstram “responsabilidade, comprometimento dedicação e seriedade no trabalho. Estão preocupados em orientar e auxiliar os professores e alunos na busca de um bom trabalho e aprendizagem significativa” (PPP, 2017, p. 13).

É possível perceber nesse grupo de itens apropriações das mais diversas no que tange ao entendimento desse papel na escola. Embaralham-se funções administrativas de gestão, com questões de cunho pedagógico. Ou ainda um reforço à ideia de onipresença do coordenador, o qual deveria ser capaz de dominar um universo tão amplo de informações sobre alunos, professores, gestão, bairro, enfim, comunidade escolar em sua totalidade, que caberia se perguntar, ao final, sobre o tamanho da carga de trabalho que é destinado a esse profissional.

É nesse contexto institucional que surge a parceria com Grupo de Educação Química na Produção Curricular (GEQPC), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e a introdução das SE como dimensão de ensino-aprendizagem presente no PPP elaborado em 2017. O GEQPC atua de forma multidisciplinar, numa interlocução que a escola procurou estabelecer reconhecendo nas SE, metodologia desenvolvida pelo grupo, uma coerência com a sua própria trajetória pedagógica. E isso pode ser verificado quando se encontra a seguinte descrição das SE que norteia o trabalho do GEQPC:

³ Tal documento foi elaborado quando da criação do Ensino Médio Politécnico, fruto de uma política de governo entre os anos de 2011 e 2014 que possuía a noção de “Trabalho” como princípio educativo e se vê refletido na confecção desse documento.



A Situação de Estudo possibilita a articulação entre o conhecimento cotidiano do estudante e o conhecimento científico, pois parte de uma situação concreta, da vivência dos alunos, normalmente rica em aspectos conceituais para diversos campos ciência (VIANA, RIBAS & MALDANER, 2011, p. 2).

Nessa perspectiva, as SE se orientam a partir de uma contextualização do processo de ensino-aprendizagem que parte do aluno, de suas dúvidas, demandas, problematizações que podem variar em níveis de complexidade, mas que devem ser trabalhadas dentro de cada campo de conhecimento de maneira articulada ao próprio saber/fenômeno do componente disciplinar em questão. Ou nas palavras de Maldaner:

[...] a Ciência não se apoia nas aparências e nem busca essências escondidas na natureza. É, a Ciência, uma construção humana, portanto, histórica, que se dá com o desenvolvimento de conceitos ou ideias que se confrontam com os dados sensoriais e as convicções espontâneas. (MALDANER et al., 2007, p. 130)

Para as SE, essa relação dos alunos com suas vivências mediadas por fenômenos científicos traz a chance de abordar em sala de aula “situações já conhecidas dos alunos, há a possibilidade de os mesmos interagirem intensamente com o objeto de estudo e com o professor, o que favorece o aprendizado” (MALDANER, et al. 2001). Desse exercício, segundo a proposta das SE, ocorreria um rompimento com a estrutura disciplinar do Ensino Médio, tanto na forma de abordagem como na sequência tradicional dos conteúdos.

O que vem a seguir, então, é um exercício de reflexão baseado na implementação das SE, derivando disso um relato sobre a própria prática, ao mesmo tempo que buscando encontrar possíveis conexões com esse sujeito coordenador oriundo do campo da História. Da mesma forma, será possível perceber os alcances e reflexões sobre as SE na escola, as quais são apresentadas sob o ponto de vista teórico e metodológico que entendo como norteadores do meu fazer dentro da escola – respeitando assim outras leituras que possam existir sobre essa mesma proposta.

A busca de um Saber Ambientalizado

Se até agora esse relato caminha pelas trilhas do situar-se é porque teoria e prática se entrelaçam, já que é impossível realizar todo esse movimento do constituir-se descolado do cotidiano escolar. A esse movimento dou o nome de *práticas do ouvir e do falar*, forma que encontrei de dar sentido teórico e metodológico, e também político, do que poderia vir a ser o papel que passava a desempenhar.

A primeira iniciativa foi apropriar-se do material teórico que foi organizado pela direção da escola e entregue aos coordenadores. Nesse documento estavam explícitas as dimensões



pedagógicas das SE, contendo um aporte teórico-metodológico que, em seguida, foi entregue aos professores. Vale destacar uma das passagens a que todos tiveram acesso:

Propomos a Situação de Estudos como forma concreta de viabilizar o processo de gênese dos conceitos científicos na escola. É ela uma situação concreta, da vivência dos alunos, rica conceitualmente para diversos campos da ciência... (MALDANER, 2005, p. 10) (DOCUMENTO NORTEADOR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017, p. 10)

É com esse aporte que passo a elaborar o primeiro grupo de reuniões pedagógicas, as quais teriam uma base comum baseada nesse documento, e a intenção de encontrar uma forma de abordar as SE em sala de aula ao longo do ano letivo. Tais reuniões tiveram os seguintes momentos: primeiro um encontro global, e em seguida encontros de trabalho com cada uma das áreas do conhecimento, culminando com as problematizações levantadas sendo sistematizadas em um terceiro e último momento de encontro com todos os profissionais.

Nesse percurso é que se iniciam as descobertas. E a primeira é que muitas das expectativas se fragilizam por um cotidiano de tarefas burocráticas, mas também pelos inúmeros obstáculos que surgem ao implementar um projeto que exige, fundamentalmente, continuidade. Marcar uma reunião, ajustar os horários para que essa aconteça, e os professores de determinada área possam se encontrar, se transforma num ato que demanda muito mais tempo do que uma decisão tomada de forma unilateral, já mostrando um primeiro desafio do ouvir esse acerto de temporalidades tão variadas que compõem o dia a dia de uma escola.

Foram nessas reuniões que surgiram os temas das SE que, por decisão dos professores, foram distribuídas por séries, sendo *Televisão*, *Cuidado com animais* e *Vida profissional* os assuntos que seriam abordados respectivamente pelas turmas de primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio.

Orsolon apresenta, entre outros, dois itens como atribuição da coordenação pedagógica, e que podem ser percebidos como demandas que se concretizam com o caso apresentado acima: mediar a competência docente e incentivar práticas curriculares inovadoras (2001, p. 22-23). Para realizar isso foi preciso um movimento fundamental, reencontrar-se como professor de História que precisaria pensar a si mesmo dentro dessa transformação. Seguindo a prática do ouvir e do falar, escutar os colegas durante os encontros, as suas angústias, as dificuldades em romper com certos cânones ligados à distribuição dos conteúdos programáticos, tornou-se um espelhamento.

De alguma forma eu também precisaria me colocar naquele lugar, aliás, eu o reconhecia, e também me questionava enquanto professor de um componente curricular. Porém, agora, era



preciso estabelecer um horizonte de intervenção que não poderia ser deixado de lado. O falar, assim, era o passo seguinte, o que ocorreu dentro das reuniões formativas, quando realizávamos as problematizações dos trabalhos que estavam sendo desenvolvidos.

Reflexo dessa forma de buscar a mediação com os professores e os saberes a serem desenvolvidos com os alunos, justamente quando precisava estar atento “para a necessária articulação entre a pedagogia da sala de aula e a pedagogia institucional, uma vez que no fundo o que está em questão é a mesma tarefa: a formação humana” (VASCONCELLOS, 2010, p. 88), que a área das Ciências da Natureza (CN), por exemplo, mudaram a SE no segundo do Ensino Médio. A decisão veio depois de uma mediação em que se verificou que os docentes da área não conseguiram encontrar as intersecções científicas entre as SE e o seus componentes de uma forma coerente, e capaz de constituir uma abordagem científica sólida. Assim, somente essa área passou a trabalhar o tema “Água na cidade de Rio Grande”, tendo logo o apoio formativo do GEQPC para desenvolver essa SE.

Os projetos se desenvolveram ao longo do primeiro trimestre a partir de uma série de atividades que atendiam a ordem do que chamamos de “Atividades de acompanhamento”, que se caracterizavam pelas avaliações cotidianas dos professores em seus saberes disciplinares necessários ao desenvolvimento da SE em questão, a qual passava a se transformar na base da construção dos conteúdos curriculares, e a “Atividades de área”, as quais se constituíam em momentos de trabalho coletivo dos professores com os alunos, realizando isso através de atividades nos laboratórios, saídas de campo ou mesmo no espaço da sala de aula formal, e proporcionando avaliações também por área. Importante frisar que, mesmo as “Atividades de acompanhamento” era pactuadas pelo grupo nas reuniões, quando todos interagiam para a construção das aulas dos colegas, de modo a horizontalizar a informação e promover o que entendia como fundamental dentro das minhas intencionalidades como coordenador pedagógico: a constituição do sentimento de área do conhecimento entre os colegas, rompendo a disciplinarização à medida em que estratégias de mediação se intensificassem no andamento do ano letivo.

Evitando o que Vasconcellos concebe como “tendências equivocadas” no que se refere a posição da coordenação na mediação com os saberes disciplinares, percebo que a mediação crítica nesses casos deve centrar-se “cada vez mais na reflexão conjunta com os professores sobre sua prática (ajudando-o a identificar crenças, saberes ou teorias subjacentes, do que na transmissão de conhecimentos ou modelos de ensino” (VASCONCELLOS, 2010, p. 115).



No segundo trimestre alguns temas mudaram após sondagem que os professores realizaram com os alunos, porém, logo em seguida, com o início de uma greve estadual, os trabalhos foram interrompidos em setembro de 2017. Somente em dezembro as aulas foram retomadas, sendo que, nesse momento, em meio as demandas burocráticas de recuperação do período de greve, as SE acabaram relegadas a segundo plano. Os temas não obtiveram o mesmo alcance do primeiro semestre, a fragmentação das tarefas, e os poucos momentos de encontro com os professores – que precisavam repor aulas numa jornada exaustiva de trabalho – foram fatores decisivos. A escolha por “encerrar o ano”, que se estendeu até 2018, era um imperativo que dificultava toda e qualquer possibilidade de reflexão um pouco mais acurada.

Porém, dado o quadro de atividades apresentado no primeiro trimestre, e também nas primeiras semanas do segundo trimestre letivo, é possível averiguar alguns elementos interessantes a serem problematizados. O primeiro é perceber que, ao contrário do que poderia imaginar, a área das Ciências Humanas (CH) foi a que menos realizou ações junto às SE.

Como eu, professor há cinco anos da disciplina, não conseguia motivar o grupo de professores da área do conhecimento a qual eu pertencia? Como se algo escorresse por entre os dedos, a cada reunião, a cada encontro, fosse com a área específica, ou nos encontros coletivos, eu me perguntava sobre isso.

Ao mesmo tempo em que precisava retomar a experiência da sala de aula para estruturar a forma de mediação teórico-metodológico das SE com os colegas, não conseguia acessar essa mesma vivência para trabalhar com o grupo das Ciências Humanas. Primeiro havia o fato de, ao pensar a escola para além do saber que me constituía, e ver-se empolgado (essa é a palavra!) com outras abordagens, vindas de outros campos, que projetavam um horizonte menos disciplinar no cotidiano da instituição.

E, desse processo, que retorna às práticas do ouvir e do falar, a reflexão foi a de deixar-se inverter. Aprender com o outro do conhecimento, retirar-se da zona de conforto. Ouvir outros componentes, mergulhar no tema da Televisão junto com as Ciências da Natureza, por exemplo, foi um exercício epistemológico para mim, como para as outras áreas também – incluindo aí o grupo de professores das Ciências Humanas.

Foi nesse momento que ocorreu um descentralizar-se como profissional da História, reconhecendo os saberes que outro campo pode projetar junto as minhas especificidades disciplinares. Assim, ao problematizar esse sujeito-coordenador parece surgir também um outro professor de História, o qual passa a agregar outras saberes. Da mesma forma, os professores



de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, ao colaborarem com os colegas de outras áreas, ao trocarem de posição dentro de uma construção específica do conhecimento, tornavam-se educandos no sentido freiriano do termo, entre si, mediatizados pelo mundo, (FREIRE, 1996b, p. 72), reposicionando-se frente aos alunos num cenário formativo com os próprios colegas.

Esses profissionais readéquam não só as suas aulas, mas as formas como se relacionam com os saberes e entre si, ao ouvir a fala do outro e perceber nisso um ato formativo de si, um passo importante é dado na busca de um saber ambientalizado no espaço escolar, capaz de entremear um processo em que diferentes visões, racionalidades e perspectivas mobilizadas por interesses diversos se coadunam e projetam um novo horizonte pedagógico (LEFF, 2001). Assim, as SE, pensadas nos termos de um saber ambiental, proporcionam esse desenvolvimento, que pode ser amplamente potencializado pela atuação da coordenação pedagógica, alcançando a construção de saberes que constroem uma trama de saberes capazes de efetivar a ambientalização interdisciplinar dos saberes (LEFF, 2001, p. 146).

Seguindo as reflexões é preciso reconhecer que mudanças na escola não ocorrem de forma abrupta, mas sim que a temporalidade dessas transformações está diretamente ligada a uma descoberta formativa que se dá no próprio *fazer-se*. Por isso, foi no andamento da proposta que se deu o entendimento que algo desse porte só pode ser pensado a longo prazo, e o seu alcance é algo também gradativo dentro da estrutura escolar, seja junto aos professores, como junto aos estudantes.

Considerações finais

Sendo professor, que coordenador eu gostaria de ter para desenvolver o meu trabalho em sala de aula? Como essa resposta reverbera no meu modo de fazer ao ocupar esse lugar?

Essas questões movem toda e qualquer mediação, metodologia, abordagem que eu possa vir a fazer como coordenador pedagógico. No caso das SE elas ganham ainda mais força, já que provocam um retorno constante ao campo da História no exato momento em que é preciso pensar estruturas curriculares, construção de saberes, enfim, propor uma visão político pedagógico à própria área do conhecimento que me forja profissional.

Além disso, eu continuava sendo o professor de História, era ele/eu que estava ali o tempo todo enquanto referência, inclusive, para os outros colegas. Era desse lugar que vinha minha trajetória naquela escola, da minha prática que se dava naquele contexto e se conectava



a prática dos outros. Era daí, também, que minha capacidade de leitura para executar a implementação das SE partia, e isso não pode ser omitido.

Portanto, parece bastante claro que, esse eu-professor não pode se perder de vista, e deve ser condição básica desse *estar* coordenador. Por isso a importância desse papel ser exercido durante um determinado período, e não enquanto função permanente quando for um professor em desvio de função.

Como voltarei para sala de aula, como todos esses atravessamentos ganharão forma na minha prática sensível como professor de História daqui para frente? Prever a dimensão disso é impossível ainda, mas arrisco dizer que é irreversível a experiência, que ela passará a fazer parte da minha trajetória dentro do ensino de História, e irá me constituir de forma que não poderia imaginar em nenhuma das disciplinas cursadas durante a licenciatura.

Bibliografia

FERREIRA, Felipe N.; SOUZA, T. G. O papel da coordenação pedagógica na implementação das Situações de Estudo: o caso na/da escola Loréa Pinto - Rio Grande/RS. In: Anais do II Encontro de Pós-Graduação em Educação: pesquisa, avaliação, desafios e perspectivas atuais. Rio Grande: Editora da FURG, 2017. v. 1. p. 334-349.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. IN: Revista Múltiplas Leituras. Vol. 1, nº. 1, jan/jun, 2008. p. 117-131

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, Coleção Educação e Comunicação, Vol. 1, 1979.

_____ Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____ Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 1996b.

LEFF, Enrique. O saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis/Rio de Janeiro, Vozes, 2001



LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. In: *Revista Educere et Educare*. Vol. 2, nº 4, jul/dez, 2007. p. 77-90

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. IN: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo, Edições Loyola, 2001.

MALDANER, O. A. et al. Situação de estudo como possibilidade concreta de ações coletivas interdisciplinares no ensino médio – ar atmosférico. In: *ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 3., 2001, Atibaia. Atas... São Paulo: ABRAPEC, 2001

MALDANER, O. A. et al. Currículo contextualizado na área de ciências da natureza e suas tecnologias: a situação de estudo. In: ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. (Org.). *Fundamentos e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 109-138.

MUNDIN, Elisângela Duarte. *A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2011.

RIO GRANDE DO SUL, 18ª Coordenadoria de Educação (18ª CRE-RS) - Secretaria de Educação (SEDUC-RS). *Regimento Escolar do Curso de Ensino Médio Politécnico da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Carlos Loréa Pinto*, 2013.

_____. 18ª Coordenadoria de Educação (18ª CRE-RS) - Secretaria de Educação (SEDUC-RS). *Plano Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Carlos Loréa Pinto*, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Sobre o Papel da Supervisão Educacional/Coordenação Pedagógica*. In: **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 11a ed. São Paulo: Libertad, 2010.



Um buraco no muro: brechas descoloniais e a formação de professores de história

Henrique Maffei – UFRGS¹

RESUMO

Uma das principais propostas do então candidato Donald Trump a presidência dos Estados Unidos da América era a construção de um muro na fronteira com o México. Essa seria a barreira física separando o Sul mundial do Norte rico e dominante. A construção serve como elemento ilustrativo do mundo que vivemos hoje. Quantas são as barreiras – físicas ou virtuais – que separam a imensa maioria da população do globo terrestre da ínfima porcentagem do um por cento mais rico do mundo? Não só essa diferença abissal está pautada atualmente, mas também o acesso a direitos básicos da vida humana para boa parte das pessoas que habitam nosso planeta. Não por acaso, grande parcela dos/das estudantes dos professores de história – senão eles próprios – fazem parte dessa imensidão populacional que está cada vez mais alheia às condições dignas de sobrevivência. Com o aprofundamento do neoliberalismo, essa tendência à pauperização tem sido cada vez mais ampliada. Neste sentido, esse trabalho tem por objetivo buscar elementos de ruptura com esse status quo e apontar a necessária formação contra-hegemônica de educadores, principalmente os de história. Para além de pensar uma formação politicamente engajada nas lutas de nosso tempo – em nossa opinião, parte integrante do vir a ser professor –, precisamos refletir sobre nossas práticas e nossas epistemologias. Até que ponto elas contribuem para fortalecer a racionalidade neoliberal ou, numa perspectiva contra-hegemônica, para construir novas possibilidades de relações humanas, sociais, políticas e culturais? Esse texto se insere no marco da pesquisa de dissertação de mestrado que pretende problematizar a formação de professores de história que irão atuar numa sociedade em que a racionalidade neoliberal conquista cada vez mais corações e mentes como se fosse a única alternativa viável e possível. Em contraposição, a pesquisa busca encontrar elementos na trajetória formativa que representem brechas descoloniais que contribuam para uma formação contra-hegemônica e abram rupturas no muro da desigualdade e da opressão neoliberal.

Particularmente, neste primeiro momento, analisaremos o currículo da licenciatura em História da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). Essa universidade localiza-se em Foz do Iguaçu, na região da tríplice fronteira Brasil-Argentina-Paraguai e, segundo seu ex-reitor pro tempore, Héglio Trindade, é uma “universidade brasileira, com vocação internacional, sem muros e sem fronteiras” (TRINDADE, 2017). Nessa ótica, a UNILA apresenta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a necessária descolonização do saber como seu projeto político-pedagógico: “Para romper com esta dita lógica da colonização do conhecimento e buscar, assim, a emancipação da América Latina e Caribe, faz-se imprescindível questionar os conteúdos sob novos parâmetros, novas perspectivas, gerando novas soluções e valorizando os seres humanos, sem distinções de nenhum tipo” (UNILA, 2013, p. 13). Especificamente no caso da licenciatura em história, cabe ressaltar que o currículo deste curso na UNILA é centrado na história Latino Americana e tem por um de seus dois objetivos gerais: “Buscar o rompimento com a perspectiva de saber eurocêntrico ou ocidental, pois tal postura produz interpretações fora do lugar sobre as formações e processos históricos da ampla região latino-americana, a qual engloba outras partes da América, particularmente a região caribenha, que é multicultural” (UNILA-ILAACH, 2014, p. 10). E, entre seus objetivos específicos se propõem a: “formar professores capazes de restabelecerem os laços dos estudantes com sua própria história e comunidade(s)” (UNILA-ILAACH, 2014, p. 12).

¹ Mestrando em Educação pelo PPGEDU-UFRGS. Especialista em Educação para a Diversidade e Licenciado em História ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professor na Rede Municipal de Porto Alegre/RS



Ressaltamos algumas referências teóricas significativas utilizadas, entre outras, para compor nossas reflexões: sobre neoliberalismo, Dardot e Lavall e sobre brechas descoloniais, Segato. Entre as fontes utilizadas, analisamos documentos do Banco Mundial e da UNILA. Com base nessas referências, podemos perceber que a formação de professores voltada para a história Latino Americana vai na contramão do que propõem os organismos internacionais. Pensar nossa América como um lugar de história muito anterior há 500 anos, com uma multiculturalidade rica e intensa de cosmovisões alternativas, permite a formação de educadores voltados para um olhar que rompe com a lógica euro-norte-centrada. Ademais, a busca de outras epistemologias que não aquelas referendadas pelo conhecimento ocidental hegemônico – mas sem desconsiderá-lo –, oportunizam outros olhares para compreender nossa história e a luta de nossos povos, semeando caminhos diversos da hegemonia neoliberal.

Para além de questões didático-pedagógicas, queremos ressaltar a importância de inserir a formação de professores de história em um marco mais geral, analisando mais profundamente a sociedade em que vivemos com os desafios que se abrem para nossa profissão. Assim, buscar brechas que oportunizem a ruptura do(s) muro(s) que ora nos é(são) imposto(s) pode ser um caminho para superação da desigualdade social e a construção de novas alternativas societárias, mais justas e mais democráticas.

Palavras-chave: Neoliberalismo, Formação Docente, brechas descoloniais. UNILA

Neoliberalismo e as implicações na formação

O neoliberalismo tem se afirmado cada vez mais como única e possível alternativa viável para a condução do mundo e da vida das pessoas. Isto tem efetuado profundas transformações na sociedade em geral e tem implicado mudanças na educação. Como argumenta Pablo Gentili: *“na ofensiva antidemocrática e excludente promovida pelo ambicioso programa de reformas estruturais impulsionados pelo neoliberalismo, as instituições educacionais tendem a ser pensadas e reestruturadas sob o modelo de certos padrões produtivistas e empresariais”* (GENTILLI, 1996, p. 28).

O Neoliberalismo, enquanto política e imposição de um modo de vida de adaptação às exigências de tempo histórico significa, segundo Franklin: *“mercado, tecnociência, organização eficaz e tecnicismo produtivista”* (SILVA, 2006, p. 199). Existem diversos mecanismos em curso que engendram esse sistema. Talvez um dos mais visíveis seja o ranqueamento de instituições, indivíduos e países. Para o Banco Mundial, os rankings são elementares para se pensar estratégias. Em seu documento definidor da agenda 2020, *“Aprendizagem para todos – investindo em conhecimento e habilidades pessoais para promover desenvolvimento”*, podemos ver como o ranking é usado para comprovar o *“acerto”* de sua estratégia:

A nova estratégia é focada em aprendizagem por uma simples razão: crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza depende dos conhecimentos e habilidades que as pessoas conquistam, não do número de anos que elas estão na sala de aula. No caso do indivíduo, enquanto um diploma pode abrir portas para o emprego, são as



habilidades de trabalho que determinam a produtividade dele ou dela e sua capacidade de adaptar-se a novas tecnologias e oportunidades. (...) No caso da sociedade, recentes pesquisas mostram que quanto maior o nível de habilidades da força de trabalho – como o medido pelo desempenho em exames internacional de estudantes como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) – muito melhor serão as taxas de crescimento econômico do que os situados nos níveis médios de escolaridade (WORLD BANK, 2011, p. 3, tradução livre)

Como podemos perceber, a estratégia do Banco Mundial busca qualificar as habilidades da força de trabalho para melhoramento da produtividade individual e o consequente crescimento econômico e desenvolvimento do capitalismo. O ranqueamento, dessa forma, possibilita às instituições reguladoras internacionais definir políticas e incentivar aqueles grupos econômicos que atendem a ideia de produtividade ou qualificação exigidos pelo mercado.

A educação superior é onde o ranqueamento está mais consolidado. Ele se dá sob dois aspectos principais: a comprovação de uma produtividade padrão e, como consequência desta, uma avaliação regulatória que aprova ou desaprova universidades públicas e privadas sem levar em conta as especificidades e os processos de avaliação participativa. Esse processo de avaliação regulatória tem seu processo iniciado já na década de 1990.

Tais reformas mudaram o cenário da educação superior, e surgiram sob inspiração dos princípios do liberalismo, em sua vertente utilitarista. Estes princípios, em regime de democracia representativa de cunho liberal, orientariam as escolhas dos cidadãos. Seriam argumentos empregados para justificar a necessidade de avaliação, credenciamento, classificação, *rankings* e tipologias de instituições universitárias (LEITE & GENRO, 2012, p. 20)

Essa dinâmica avaliativa colocaram as Instituições de Educação Superior (IES) no caminho do processo de globalização neoliberal. Neste sentido, as IES nas sociedades latino americanas passaram a importar modelos de avaliação de lógica neoliberal, reforçando valores que deslegitimaram práticas locais baseadas em princípios da democracia igualitária como a experiência significativa da avaliação participativa².

É o produtivismo que sobrecarrega sobretudo estudantes e professores dos programas de pós-graduação que são obrigados a publicarem uma quantidade significativa de artigos em revistas para disputar melhor colocação individual e do programa na CAPES. Conta mais a publicação em uma revista bem qualificada no *Qualis* do que as relações que esses indivíduos

² Citamos como experiência de avaliação participativa significativa o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que teve seus princípios defendidos pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e incorporado pelo MEC em 1993. Antes disso, já em meados da década de 1980, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (hoje Sindicato Nacional sob a sigla ANDES-SN) defendia a necessidade da reformulação das IES, contemplando processos de autonomia universitária, avaliação institucional e ampliação e democratização do acesso (ZANDAVALLI, 2009)



ou programa por ventura estabeleçam entre a universidade e a escola pública, por exemplo, mesmo que a última ação tenha impacto muito maior sobre um número maior de pessoas. É o produto pelo *produto em si*, mostrando uma suposta eficácia. Claro que a produção científica demanda a socialização do conhecimento produzido e as publicações são parte deste processo, mas cabe nos questionar até que ponto a produção com o objetivo de somar pontos no ranking individual ou coletivo realmente contribui para o partilha de conhecimentos.

Mas não é só na educação superior que a mercantilização ocorre. Na educação básica ela se processa em diversas facetas. Quanto ao ranqueamento, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem sido recorrentemente usado como único indicador para avaliar a qualidade da educação pública e privada, muitas vezes permitindo que se façam comparações incongruentes entre cidades e escolas com diferentes situações sociais e demandando que todas devessem atingir um mesmo padrão ou meta. Mais cruel que isso, algumas redes de ensino definem o salário de seus professores conforme as metas atingidas no IDEB. Ganha mais quem atinge a meta. Numa lógica invertida, as escolas que teriam piores índices de qualidade tem menores recursos e seus profissionais são menos remunerados do que aqueles seus colegas que atingiram metas³. Tudo em busca de um discurso de eficácia, similar a uma empresa. Esquecem oportunamente que em educação pública não só as demandas de aprendizagem estão colocadas em sala de aula, principalmente naquelas populações com maiores carências econômicas, afetivas e emocionais e com acesso limitado à produção cultural da humanidade para além daquela local.

A narrativa da formação voltada para a eficiência, termo apropriado do mercado, está vinculado com atingir bons índices e alcançar metas. É usada frequentemente por governos, pela imprensa e substanciado por organismos internacionais. O documento do Banco Mundial divulgado em novembro de 2017, “*Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*” é taxativo em afirmar o sistema público da educação básica brasileira como pouco eficiente para os padrões internacionais. Seu principal elemento de comparação são os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁴. Uma das

³ No Rio Grande do Sul esse sistema de meritocracia para quem atinge metas já é usado, por exemplo, na rede municipal de Canoas, na região metropolitana de Porto Alegre.

⁴ A OCDE “constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. Suas reuniões e debates permitem troca de experiências e coordenação de políticas em áreas diversas da atuação governamental.” (Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/15584-o-brasil-e-a-ocde> Acesso em 3 de fevereiro de 2018). Entre os países que a compõem estão: Canadá, Chile, Dinamarca, França, Finlândia, Israel, Japão, Noruega, Reino Unido, Estados Unidos da América, e outros de



razões desse fracasso são os professores estarem muito tempo em atividades *pouco produtivas* (WORLD BANK, 2017, p. 130). Além disso, faltam muito ao seu compromisso:

As ausências estão relacionadas a fatores ambientais (trânsito, violência, calor, estresse), mas também são causadas por **leis permissivas que concedem licenças por muitos motivos não verificáveis**. Além disso, **desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração**, e mecanismos frágeis de monitoramento e controle fazem com que professores tenham pouco incentivos a manter frequência adequada (WORLD BANK, 2017, p. 130, grifos nossos).

Todas medidas propostas pelo Banco Mundial estão sendo implementadas em diversos ritmos e mostram uma dependência externa do país ao se sujeitar a políticas públicas estabelecidas pelo estrangeiro. O que diferencia sua aplicação em redes de ensino são justamente as lutas que as comunidades educativas tem feito para evitar o aprofundamento da mercantilização da educação⁵. Essa é uma disputa que ainda está em curso e que o desfecho é incerto.

A formação docente: perspectivas em oposição à hegemonia neoliberal

Nesses tempos neoliberais, temos que pensar sobre o conceito de formação e logo de seu papel. Desta forma, nos aproximamos da concepção formativa de Severino (2012) ao propor que o profissional formado na Universidade deve fazê-lo em três dimensões: a científica, se apropriando dos conhecimentos de seu campo de trabalho; a técnica, dominando um conjunto de habilidades para a execução de seu trabalho; e a cultural, desenvolvendo uma sensibilidade aos valores culturais, inserindo-se ética e politicamente na sociedade histórica (SEVERINO, 2012, p. 30). Essa concepção vai de encontro ao que propõe o Banco Mundial e apregoa a sociedade neoliberal que pressupõem um sujeito empreendedor cujo única meta de vida é atingir níveis de produção em troca de incremento em seu capital. (DARDOT; LAVAL, 2016). Acreditamos, por outro lado, que

Nenhum profissional será, efetivamente, em sua prática histórica, apenas um técnico: ele será necessariamente um sujeito interpelado pela história, pela sociedade, pela cultura e pela humanidade, devendo dar-lhes respostas que vão muito além de seu desempenho puramente operacional no âmbito da produção. É por isso mesmo que a

mesma monta. (Disponível em: <http://www.oecd.org/about/membersandpartners/> Acesso em 3 de fevereiro de 2018)

⁵ No ano de 2017 o novo prefeito de Porto Alegre tentou implementar diversos ajustes que atacavam direitos dos trabalhadores do município e da educação. Uma das primeiras medidas do governo foi justamente não contratar professores para as vagas que estavam abertas pela aposentadoria ou exoneração. Foi necessária muita mobilização para que o Ministério Público interviesse e obrigasse o governo a contratar os professores que tinham sido aprovados em concurso público e aguardavam para serem chamados. Ao total, foram 250 contratações. Meses depois, uma greve de quarenta dias impediu a aprovação de Projetos de Lei que mudavam a carreira dos servidores. Todavia, a disputa ainda não terminou, já que a disposição de Nelson Marchezan Junior é fazer o ajuste a todo o custo.



concretude objetiva da vida humana é tão marcada por conflitos, violências e barbárie (SEVERINO, 2012, p. 29).

Pensar na formação com essa dimensão humana não só confronta-se com o que é proposto para os docentes, mas também com o que é proposto pelos organismos internacionais para os educandos:

O desafio para o setor da educação também está claro: como criar **aprendizes** que sejam, por um lado, **empreendedores**, ágeis e dispostos a aceitar riscos, e, por outro lado, que sejam engajados no setor privado num panorama maior das atividades educacionais (tais como treinamento no trabalho, publicações, iniciativas tecnológicas, provisões educacionais) (ROBERTSON, 2012, p. 288, grifos nossos).

Para muito além do que qualquer índice economicamente mensurável, formar educadores/as implica em trabalhar com gente (FREIRE, 2011). Sob essa ótica precisamos perceber como essas *gentes* podem estar melhor preparadas para enfrentar uma sociedade voltada para o produtivismo empreendedor individual e onde os profissionais são exigidos a sempre serem criativos, qualificados, e capazes de alcançar as metas demandadas pelo mercado e que toda falha é vista como um fracasso e incapacidade plena do sujeito. Nossa concepção ética nos coloca a obrigação de situar as pessoas sobre o mundo que enfrentarão e as possibilidades que se tem no sentido de construir brechas que rompam com a lógica neoliberal e nos aproximem de, efetivamente, construirmos um outro mundo que sim, é possível, com mais justiça social, igualdade e democracia.

Nesta perspectiva, a construção do projeto de sociedade e de professor é um processo que produz e se autoproduz em dimensão individual e coletiva, entremeada por contradições, entre a tradição do passado e a necessária tensão entre os horizontes do futuro e as relações com o presente. Há que se investir na formação do ser humano para construir o coletivo, pelo acolhimento às diferenças como um valor ético, porque solidário e justo, e não apenas como uma questão cultural, embora também o seja (FERNANDES, 2011, p. 70)

Para se investir na formação do ser humano, do professor sob uma ótica ético-política, pensamos importante reafirmar a ideia da educação superior como bem público que diz respeito a construção de sentidos nos processos formativos e na produção de conhecimentos universitários para além dos interesses particulares e da democratização do acesso. Assim, estabelecendo pontes entre o fazer da universidade e as necessidades sociais e políticas numa vertente de democratização da sociedade e seus múltiplos espaço-tempo-estruturais e instituições. Pensar projetos de país objetivando desconstruir diferentes forma de dominação, exclusões e práticas de desvalorização da vida, num movimento aberto de estudos, debates e interlocuções com os diferentes segmentos da sociedade e abertos a outros saberes, além de estender o conhecimento para a sociedade.



O curso de História na UNILA: brechas descoloniais?

O curso de História, grau licenciatura da UNILA foi criado em 2014 e é vinculado ao Centro Interdisciplinar de Antropologia e História (CIAH), integrante do Instituto Latino-Americano de Artes, Cultura e História (ILAACH). Em consonância com a missão institucional da UNILA, o curso tem dois princípios fundamentais: “*a interdisciplinaridade e a valorização da diversidade étnico-cultural, bases para a construção da integração latino-americana e de sua projeção internacional*” (UNILA, 2014, p. 7).

A modalidade licenciatura surge a partir do desdobramento do curso História – América Latina, grau bacharelado, criado em 2010, diante da carência de professores de história na região da tríplice fronteira. Podem ingressar tanto estudantes brasileiros como de outras nacionalidades da América Latina e Caribe. Diante dessa heterogeneidade de público e de legislações educativas, o PPC define que caberá ao núcleo Docente a permanente abertura para possíveis modificações do documento (UNILA, 2014, p. 8). O texto também define que, apesar da perspectiva latino-americana nortear o curso, “*a matriz curricular está construída de modo a garantir aos estudantes o aprofundamento em suas respectivas histórias nacionais*” e que este aprofundamento dar-se-á nas disciplinas “*de Laboratório de Ensino de História e no Trabalho de Conclusão de curso*” (idem).

O curso oferece cinquenta vagas no período noturno e tem como seus dois objetivos gerais: I) “*Contribuir para a integração latino-americana por meio da circulação e valorização de culturas e de saberes nacionais, regionais e locais, pelo incentivo às políticas afirmativas que promovam e respeitem as diversas etnias e identidades humanas*”, e II) “*Buscar o rompimento com a perspectiva de saber eurocêntrico ou ocidental, pois tal postura produz interpretações fora do lugar sobre as formações e processos históricos da ampla região latino-americana*” (idem, p, 10).

O currículo de Licenciatura em História da UNILA é estruturado em oito distintos núcleos a saber: *Ciclo Comum de Estudos, História, Educação, Interdisciplinar, Prática de Ensino, Estágio Obrigatório, Trabalho de Conclusão de curso e Atividades Complementares* (UNILA, 2014, p. 38). Esses núcleos organizam o trajeto formativo e são, em alguns casos, paralelos, concomitantes ou complementares.

Um dos grandes diferenciais da UNILA é o Ciclo Comum de Estudos que é obrigatório para todos os cursos. Ele “*visa incentivar o pensamento crítico, o bilinguismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha*” (UNILA, 2013b, p. 3). A ideia



desse ciclo, comum a todos ingressantes na UNILA foi concebido já durante os debates da comissão de implantação da universidade e pretende introduzir a integralidade e a interdisciplinaridade já no primeiro semestre. Basicamente, trabalha-se: a epistemologia e a metodologia, oportunizando um horizonte estratégico para os problemas; o bilinguismo, explorando a diversidade cultural e linguística; e o conhecimento básico sobre a América Latina, compartilhando conhecimentos interdisciplinares sobre a região (UNILA, 2013b, p. 5). Particularmente para o curso de licenciatura em História, o Ciclo Comum de Estudos já contempla diretrizes gerais e específicas da área de História, para a formação de professores. O Ciclo comporta disciplinas durante os três primeiros semestres, divididos com outras cadeiras específicas do curso.

No núcleo *História* é onde encontra-se uma ruptura marcante com o pensamento euro-norte-centrado. A nomenclatura das disciplinas em nada se aproxima de uma visão linear da história referenciada na Europa e ao mesmo tempo anuncia uma visão fortemente latino-americana. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a nomenclatura proposta, mesmo sendo diferente, atende as determinações programáticas da legislação. Assim, o documento argumenta: “As nomenclaturas diferenciadas têm o objetivo de questionar a cronologia tradicional eurocêntrica, assim como induzir ao estudo integrado da História em diferentes espacialidades e estimular o enfoque de temas transversais” (UNILA, 2014, p. 40).

A matriz curricular é composta por quarenta e duas disciplinas obrigatórias e quatro optativas, incluídas atividades complementares e de prática pedagógica. Chamamos atenção para algumas disciplinas obrigatórias, cuja nomenclatura já marca, por si só, a visão não eurocêntrica da História, para pintar um quadro mais abrangente da matriz curricular. Destaco: *Fundamentos de América Latina I, II e III* (1º, 2º e 3º semestre – do núcleo Ciclo Comum de Estudos); *História do Ensino de História na América Latina* (1º semestre – do núcleo educação); *Colonialismo Ibérico* (2º semestre); *História dos Povos Originários (Século XXI até antes da Invasão Ibérica em 1492)* (3º semestre); *América: invasão e colonização, colonialidade e resistência* (4º semestre); *Eurocentrismo e colonialidade* (4º semestre); *África contemporânea: colonização, independência e resistência à modernidade* (6º semestre); e *Gênero e diversidade na América Latina* (8º semestre).

Necessário ressaltar, para completar um quadro de entendimento, que não há, entre as disciplinas obrigatórias, nenhuma que refira-se em seu título à divisão tradicional da História euro-norte-centrada: não há menção à história antiga, medieval ou moderna, apesar de constar termos como modernidade ou contemporânea. Há também, cabe destacar, apenas duas



disciplinas que nomeiam Europa como seu centro de estudo. Somente a partir dessa análise preliminar da grade curricular já podemos perceber que há uma política-pedagógica de ruptura com a epistemologia euro-norte-centrada. Conforme o documento:

O questionamento da cronologia tradicional, a História integrada, a transversalidade e o reordenamento dos conteúdos são imprescindíveis para transformar a relação que os estudantes comumente estabelecem com a História no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (UNILA, 2014, pp. 40-1).

Algumas considerações finais

Pensar a formação docente em tempos neoliberais coloca o desafio de problematizar não só os aspectos pedagógicos e práticos da docência mas também os epistemológicos, rompendo com uma lógica euro-norte-centrada e oportunizando olhar para outras possibilidades de leitura do mundo em que vivemos no afã de construir novas alternativas.

Como parte de um processo histórico distinto do atual, a UNILA busca transgredir essa tradição da episteme euro-norte-centrada ao propor uma nova forma de construir o conhecimento histórico, numa perspectiva latino-americana. Isto não se dá apenas pelo fato de ter a América Latina como centro organizador do currículo, mas mesmo suas cosmovisões alternativas, já que insere, por exemplo, a questão dos direitos da natureza ao longo das disciplinas, propondo mesmo uma outra forma de compreender o mundo e a relação ser humano e natureza. Formar educadores com outros saberes, mais vinculados e comprometidos com a latinoamericanidade possibilita a construção de um novo mundo possível sob outros paradigmas, instaurando

brechas descoloniais que podem abrir-se na educação para democratizá-la, não em um sentido eurocêntrico, colonial-moderno e liberal da ideia de democratização, mas sim como resultado de uma crítica histórica levada a cabo a partir da perspectiva e dos problemas de nosso próprio continente. (SEGATO, 2012, p. 51)

Mas a questão que se revela como importante é identificar as brechas que outras universidades, com caminhadas distintas da UNILA, oportunizam. Pensamos que mesmo que os currículos sejam engessados em uma lógica que não se opõem à neoliberal e, por não se opor, acaba contribuindo para a sua manutenção; espaços de ruptura podem ser construídos no sentido de democratizar as práticas e descolonizar os saberes. Esse é também um dos desafios que se coloca aos docentes formadores nas universidades: propor novas práticas e novas epistemologias e políticas, lançando uma visão crítica sobre o *status quo* e, assim, construindo brechas no muro da opressão neoliberal.

Referências



BERAZA, Migule Zabalza; CERDEIRIÑA, Maria Antonia. Formar professores y professoras para el S. XXI: reflexiones desde Europa. In.: BRANCHER, Vantoir; Oliveira, Valeska. Formação de Professores em tempos de incerteza. Jundiaí/SP:: Paco Editorial, 2017. Pp. 15 – 28

BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes. (Re)Simbolização da docência: entre imaginários e saberes na defesa do protagonismo dos professores. In.: BRANCHER, Vantoir; Oliveira, Valeska. Formação de Professores em tempos de incerteza. Jundiaí/SP:: Paco Editorial, 2017. Pp. 29 - 42

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo/SP: Boitempo Editorial, 2016. 1 ed.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. “Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da *humanidade* do humano”. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez Editora, 2011. Pp. 58-77

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? IN: NÓVOA, António (org) *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. 2ª ed. p. 171-197.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (orgs.). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. Pp. 9-49.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz (et. al.). *Políticas de avaliação universitária em America Latina: perspectivas críticas*. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: CLACSO, 2012.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. IN: NÓVOA, António (org) *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. 2ª ed. p. 11-30.

SANTOS, Boaventura. *A universidade do século XXI*. São Paulo: Cortez, 2004.

SEGATO, Rita Laura. Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana, In:



Revista Casa de las Américas. Cuba: Jan-mar/2012 N. 266 pp.43-60.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Integrar cultura e humanismo: desafio pedagógico da Filosofia no Ensino Superior. *IN: Educar em revista*. Curitiba: Editora UFPR. n. 46. p. 21-35 out./dez. 2012

SILVA, Franklin Leopoldo. “Universidade: a ideia e a história”. *In: Estudos Avançados*. V. 20 n. 56 São Paulo: Instituto de Estudos Avançados USP. 2006. pp. 191-201.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 1ª ed. 4ª reimp.

TRINDADE, Hélió. *Integração Acadêmica Latino-americana*. Ciclo Conferências UFRGS, CRES 2018 - Cem anos da Reforma de Córdoba. Palestra proferida em 22 de novembro de 2017 no salão de festas da reitoria. Porto Alegre.

UNILA. *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2013-2017*. Foz do Iguaçu/PR, 2013a.

_____. *Projeto Político Pedagógico Ciclo Comum de Estudos*. Foz do Iguaçu/PR, 2013b.

_____. *Comissão de Implantação da UNILA*. Resumo das discussões. 2008-9.

_____. *Projeto Pedagógico do curso de História – grau Licenciatura*. Instituto Latino-Americano de Artes, Cultura e História. Foz do Iguaçu/PR, 2014.

WORLD BANK. *Learning for all: investing in people’s knowledge and skills to promote development*, World Bank Group Education Strategy 2020. Washington: The World Bank Group, 2011.

_____. *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Vol. 1. S/L: The World Bank Group, 2017.



Consciência histórica e transformações sociais: narrativas autobiográficas como metodologia no ensino de história

Mestrando Lucas DalfoloCassanta¹

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha²

INTRODUÇÃO

Este texto pretende apresentar uma reflexão partindo do pressuposto de que as aulas de história deveriam proporcionar aos estudantes, em seus mais variados níveis, um contato com o desenvolvimento da cidadania, no sentido de transformar a realidade na qual estão inseridos, almejando, dessa forma, conhecer a visão dos estudantes sobre si mesmos, como participantes do processo de construção do conhecimento histórico.

Para tanto, buscamos embasar nosso trabalho a partir do conceito de narrativas autobiográficas, como um dispositivo de formação no ensino fundamental, entendendo aqui, que a ideia de conhecimento cotidiano está intimamente conectado ao senso comum, sendo consequência natural ao pesquisador que busque entender esse processo, considerando que a sensibilização do estudante para temas diversos presentes na estrutura curricular, partindo, como já destacado, dos interesses imediatos. Sendo assim, a desnaturalização e o estranhamento de tal estrutura de conhecimento devem ser um dos pontos basilares do processo de construção de uma educação emancipadora.

Além da ação direta com os estudantes, é importante verificar o sentido da ressignificação da atuação docente experienciada pelo pesquisador, fazendo com que sua prática diária em sala de aula seja palco de transformações não só metodológicas, mas do singular significado que a consciência histórica deve imprimir em uma sociedade plenamente consciente de sua cidadania.

Cabe ainda destacar que a reflexão aqui proposta visa contribuir com o ensino de história, considerando que o saber histórico busque sempre incentivar o estudante a refletir

¹ Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Mestrado Profissional em Ensino de História. luccassanta@hotmail.com.

² Doutor, Professor Titular Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Programa de Pós-Graduação em História. Mestrado Profissional em Ensino de História. Jlcunha11@yahoo.com.br



sobre o seu próprio tempo histórico, sendo o mesmo um agente histórico em ação, tornando-se possível desenvolver de maneira significativa a conscientização histórica.

CONTEXTUALIZAÇÃO:

A proposta de trabalhar com as narrativas autobiográficas surgiu no momento em que visualizamos a possibilidade de transformação social a partir da ressignificação da realidade. Nessa perspectiva, o ato de narrar a si próprio, se apresentou sobremaneira como algo que está intimamente conectado com a própria significação da história como um componente curricular, em seu sentido primordial que é em nosso entendimento o de despertar a consciência histórica visando a desalienação/transformação social a partir da quebra de paradigmas alicerçados no senso comum como verdade absoluta.

Devemos ressaltar a experiência de aliar a atuação na educação básica e formação permanente, acadêmica, e os estranhamentos causados em nossa prática docente, e a própria desconforto positiva gerada a partir dessa realidade, não sendo assim possível desvincular a experiência do pesquisador enquanto professor, que se constitui através da vivência diária com os estudantes e com o surgimento do sentimento de que a escola muitas vezes não oportuniza significados aos estudantes, se não estiver conectada com o mundo em que estão inseridos, incorporando a isso critérios acadêmicos nos quais a pesquisa deve estar embasada e ancorada.

Com esses anseios, de ressignificar/transformar a prática docente em sala de aula e principalmente construir e constatar junto aos estudantes os seus próprios significados, e de que maneira a escola e especificamente as aulas de história contribuem com esse processo é que nos preocupamos. O professor, entendido enquanto agente de transformação social deve, portanto, buscar ao máximo o embasamento para sua atuação, tendo por característica inerente algo além da pura transmissão de conhecimentos, estando sua prática atrelada à teoria e, por conseguinte a pesquisa seja de maneira empírica ou mesmo conceitual. Essa questão é resultado direto das práxis descritas por RÜSSEN (2001), como um processo indissociável entre empírico e teoria, pois uma é decorrente da outra e vice-versa.

Os seres humanos estão conectados ao passado mesmo quando a memória é objetivamente ignorada enquanto agente influenciador de sua formação. Nessa perspectiva, os seres humanos não estão necessariamente conectados com a história, enquanto ciência, visto que essa está baseada constitutivamente na interpretação do passado e não somente em sua percepção cotidiana. Não podemos esquecer, obviamente, que o processo de formação da



história, seja consciente ou inconscientemente, se vale das necessidades e dos interesses que a despertaram, ou seja, as necessidades geram carências específicas e, essas podemos considerar históricas, relativizando-as aos interesses sociais.

Estranhar e desnaturalizar são processos interligados, pois se estranhar é pôr em evidência ao perguntar “Por quê?”, desnaturalizar significa procurar compreender as interpretações e explicações sobre as relações sociais de modo não naturalizado, ou seja, compreender a historicidade dos fenômenos sociais e compreendê-los como decorrentes das razões humanas, das ações humanas, isto é, como produtos culturais-sociais. O estranhamento e a desnaturalização recaem tanto sobre os fenômenos sociais como sobre as explicações desses fenômenos, assim proporciona estados de suspensão de saberes e procura por outras compreensões, em processos sempre dinâmicos (RÖWER; CUNHA; PASSEGGI, p.19).

Nesse sentido, entendemos como relevante destacar de maneira sucinta as discussões acerca das teorias do currículo, já que de uma maneira ou outra elas nos oferecem subsídios a efetivação das práticas docentes, dando embasamento à atuação docente seja de maneira prática ou mesmo reflexiva. As teorias do currículo ganham assim, papel fundamental na orientação do trabalho docente, através dos mais diversos vieses, como bem destaca SILVA (2010):

“A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado [...] as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos.” (SILVA, 2010, p. 14)

Concordando com essa perspectiva, ainda encontramos no pensamento de SILVA (2010), a ideia de que, além de simplesmente listar conteúdos, o currículo deve apresentar a preocupação com o tipo de formação que está sendo ofertada ao estudante no findar do ciclo escolar, e quais os as implicações e reflexos sociais a partir disso.

Como se pode imaginar, o currículo deve refletir aquilo que são os anseios da comunidade na qual o processo educativo ocorre, tendo em vista as especificidades com as quais tanto professores como estudantes devem lidar diariamente, dentro de uma perspectiva de resignificação do próprio cotidiano.

Em relação à práxis, reafirmamos o papel desempenhado pelo professor e sua interação com o estudante, já que “é na e pela práxis que conhecemos as coisas”, sendo ela “a expressão da unidade entre teoria e ação, dimensões distintas do processo de conhecimento, mas indissociáveis”, tornando assim o fazer parte do saber em uma relação dialética (HORN; GERMINARI, 2006).

Quando a vida cotidiana, prática, se liga ao campo da ciência especializada, vamos observar em RÜSSEN (2001), por exemplo, que um nada mais é do que o reflexo do outro, ou



seja, os interesses acadêmicos representam os interesses e anseios da sociedade de maneira geral, e ambos tornam-se, portanto, interesses comuns partindo e retornando da vida cotidiana para a própria vida cotidiana no sentido de orientadora e embaixadora da mesma.

O contexto destacado até aqui, ainda pode ser notado, e com certeza com maior densidade, quando analisamos a questão da formação histórica já destacada, que baseada no ensino-aprendizagem exerce influência direta tanto no processo do tempo natural como no processo do tempo histórico, ganhando assim a teoria da história uma função didática de orientação calcada como auxiliar na didática do ensino de história.

O processo de aprendizagem diverge entre academia e escola, que não deveria ocorrer, visto que o objetivo deste processo é justamente o despertar da consciência histórica e não o da formação de “mini historiadores”, especialistas em áreas específicas do conhecimento pode ser percebido em grande parte como construção política atrelada ao Estado, que é uma instituição organizada de forma política, social e jurídica, e se constitui na autoridade governamental de uma unidade política.

Visando um maior esclarecimento deste conceito, podemos afirmar que o Estado, derivado do “sistema social”, seria uma espécie de subsistema, pois, tomando por base o pensamento grego clássico, por exemplo, a família representa a primeira forma da Pólis, sendo o ponto de partida da política, mas não o único na qual a mesma se ancora, ou seja, outros arranjos sociais se destacam, dando origem a associações “formadas para o alcance de fins particulares”, estando submissas à sociedade política, que propõe uma serventia geral, contemplando dessa forma todo o Estado (BOBBIO, 1987).

Com isso, entendemos que o Estado nasce de uma relação entre “sociedade política” e “sociedades menores ou parciais”, estabelecendo um modelo dialético, onde o estado seria a representação total de várias formas da prática social. Já na modernidade estes papéis são invertidos, ou passam a ir “do estado opressivo à sociedade libertaria” (BOBBIO, 1987).

Deste modo, o político pode ser caracterizado como um processo de formação do Estado, confundindo-se com ele ao mesmo tempo.

Só é política a relação com o poder na sociedade global: aquela que constitui a totalidade dos indivíduos que habitam um espaço delimitado por fronteiras que chamamos precisamente de políticas. Na experiência histórica ocidental, ela se confunde com a nação e tem como instrumento e símbolo o Estado (RÉMOND, 2003, p.444).



É importante ressaltar que a política só vai existir na esfera pública, não definindo como ser político o indivíduo, mas sim o coletivo, proporcionando dessa forma o livre debate, que seria sua única forma. Portanto, Estado e política, estariam em duplo desenvolvimento, ou melhor, estariam desenvolvendo-se um atrelado ao outro, ajudando-se ou apoiando-se mutuamente (D’ALESSIO, 2006).

Entendemos que a questão conceitual de sociedade estaria implícita neste contexto, pois a sociedade enquanto ser integrado acaba dando o suporte básico para que o político e o Estado possam existir.

[...] a dependência do Estado em relação à sociedade civil, manifesta-se no fato de que a sociedade civil é o lugar onde se formam as classes sociais e se revelam seus antagonismos, e o Estado é o aparelho ou o conjunto de aparelhos dos quais o determinante é o repressivo [...] cuja função principal é, pelo menos em geral e exceção feita a alguns casos excepcionais, a de impedir que o antagonismo degenerem em luta perpétua [...] não mediando os interesses das classes opostas mas reforçando e contribuindo para manter o domínio da classe dominante sobre a classe dominada. (BOBBIO, 2006, p.157).

Dessa forma, o Estado, consecutivamente, é um “aparato coativo”, através do qual um setor ou classe social, desempenha poder sobre outro, sempre privilegiando seus próprios interesses (BOBBIO, 1987), ou seja,

Uma importante função do Estado em sua associação com a classe economicamente dominante é regular a LUTA DE CLASSES e assegurar a estabilidade da ordem social. O domínio de classe sancionado pelo Estado e por ele defendido assume muitas formas políticas diferentes, desde a “república democrática” até a ditadura; (BOTTOMORE, 2001, p. 135).

Percebemos então, que a atividade política é a evidente união entre política e poder, observando que a constituição do governo propriamente dito, onde as formas de governo são um conceito que se referem à maneira de como acontece à instituição do poder na sociedade e como ocorre a relação entre governantes e governados, definindo a sociedade política organizada, implicando na existência de uma autoridade própria e de regras definidas para a convivência dos membros do Estado (BOBBIO, 1987).

No encalço dessa visão sobre o Estado e política, trazemos como discussão pertinente a ideia ou conceito de cidadania, na tentativa de destacar por que essa questão merece atenção ainda hoje. Em primeiro plano, no momento histórico em que vivemos, onde direitos básicos estão sendo retirados, observamos um cenário favorável a essa discussão, já que a garantia legal, embasada pelos art. 1º e art. 5º da Constituição Federal do Brasil, ainda está em exercício.

Nessa perspectiva, concordamos com as definições destacadas por SANTOS (2011), na qual a cidadania é um processo evolutivo de “lutas desenvolvidas paralelamente em diversos



países” que transforma a relação do indivíduo em algo coletivo, pensando na “conquista de direitos sociais” que se transformam em “coletivos” a partir de garantias legais, garantindo assim “um padrão de vida de proteção mínima” frente à “pobreza e a doença”, e ao fim garantindo uma participação positiva na “sua herança social” (SANTOS, 2011, p. 84).

Ao longo das últimas décadas a valorização da cidadania, e mais ainda do seu exercício vem ganhando destaque tanto no meio acadêmico como na mídia, o que se reflete na vida cotidiana. Porém, na maioria das vezes não se observa qual “o tipo de cidadania que se persegue”, acabando por entrar em uma espécie de armadilha construída dentro de um sistema capitalista, que prevê “um espaço de lutas onde os projetos educacionais se confrontam para o estabelecimento de uma determinada e hegemônica concepção de educação, consoante a um tipo de projeto político” (TAVARES, 2016, p. 394).

Nessa perspectiva, entendendo que cidadania parte da ideia do micro para o macro, sendo inevitável o retorno ao micro, observamos que é justamente através da maneira como os estudantes se entendem como cidadãos, e que nível de cidadania percebem na sua vivência cotidiana, que nos possibilitará atingir a uma educação humana.

Assim, trazemos como concepção a ser explorada as narrativas autobiográficas aliadas ao ensino de história na educação básica, já que a partir desse conceito é possível explorar ou mensurar de que maneira os processos de ensino são ou não significativos para os estudantes, já que a utilização das narrativas autobiográficas nesse contexto escolar pode ser instrumento de possibilidades diversas quando tem por objetivo a transformação ou ressignificação do entendimento da realidade pelos sujeitos nela inseridos.

“Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. [...] Isto, caracteriza o processo de pesquisa que consiste em “fazer surgir” histórias de vida, biografias, autobiografias, em planos históricos ricos de significado, em que aflorem, inclusive, aspectos subjetivos [...] (ABRAHÃO, 2003, p. 86).

Essas questões ficam bastante claras na perspectiva de RÖWER; CUNHA; PASSEGGI (2015), quando fazem uma análise específica sobre o ensino da sociologia, com o qual concordamos visto a proximidade para com o ensino de história em um mesmo contexto sociocultural:

A compreensão sobre o senso comum é importante, na medida em que, se a realidade como vivida é a base da argumentação do senso comum que constitui os modos de interpretação das pessoas na cotidianidade, então o estranhamento e a desnaturalização no ensino de sociologia na educação básica pode partir do senso comum e das vivências individuais. A possibilidade de estranhar e desnaturalizar o



senso comum através dos relatos autobiográficos remete a estranhar e desnaturalizar práticas cotidianas. E o estranhamento e a desnaturalização compreendidos como atos pedagógicos imputa a possibilidades de deixar em suspensão modos cotidianos de ser/fazer/sentir/compreender e construir outras organizações de si e compreensões sobre o outro e sobre a relação eu-outro. (RÖWER; CUNHA; PASSEGGI, 2015, p.21).

É possível notar que a utilização das narrativas autobiográficas no contexto escolar, surge como instrumento de possibilidades diversas quando tem por objetivo a transformação ou ressignificação do entendimento da realidade pelos sujeitos nela inseridos.

Se as narrativas autobiográficas seguem esse caminho de uma reinterpretação de si, nada mais pertinente que essa metodologia seja aplicada na educação de maneira geral, e mais especificamente na educação básica, visto que o espaço escolar deve buscar a sua transformação, que está ligada diretamente à transformação de docentes e discentes, tornando este espaço em lugar de criação e da emancipação dos indivíduos perante a sociedade, de tal maneira que o individual se transforma em coletivo a partir do momento em que as narrativas tornam-se uma rede de interlocuções acerca de determinada realidade.

Essa noção pode ser encontrada em JOSSO (2007), quando ela afirma:

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. E será facilmente compreensível a importância de trabalhá-las explicitamente se pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar de nossa humanidade. (JOSSO, 2007, p. 415)

As considerações que apontamos até aqui, de maneira breve, mas bastante consistente, permitem que enxerguemos as contribuições metodológicas das narrativas autobiográficas para um ensino da história significativo e transformador da realidade, principalmente conectado a ideia de revolução social, destacada por COHEN (2013), visando à subversão do capitalismo, e não a implantação direta de um sistema político socialista, sendo possível considerar a escola um ambiente revolucionário, se não por natureza, por construção e constituição social. É óbvio, mas é necessário esclarecer, que não estamos nos referindo a uma revolução armada ou, no contexto marxista, proletária, mas sim de uma revolução diária a partir do processo de ensino aprendizagem ao qual a nossa prática como professores, deve ou pelo menos deveria estar inserida.

Trabalhar com narrativas autobiográficas tem, portanto, um sentido bastante amplo, já que apresenta o narrar enquanto um dispositivo de formação permitindo a transformação tanto micro ou pessoal, quanto macro ou global, no sentido da própria transformação social.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica.** História da educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set 2003.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Nem com Marx, nem contra Marx.** São Paulo: UNESP, 2006.

BOTTOMORE, Tom (ed.). **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

COHEN, Gerald A. **A teoria da história de Karl Marx: uma defesa.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

D'ALESSIO, Márcia Mansor. A dimensão política da história. In: JANOTTI, Maria de Lourdes Mônico; OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles; PRADO, Maria Ligia Coelho (orgs.). **A história na política, a política na história.** São Paulo: Alameda, 2006.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método.** Petrópolis: Vozes, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088>. Acesso em: 12/02/2017.

RÉMOND, René (org.). ROCHA, Dora (trad.). **Por uma história política.** 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

RÖWER, Joana Elisa; CUNHA, Jorge Luiz da; PASSEGGI, Maria da C. F. B. S. **Por uma sociologia da suspensão: da recursividade entre concepções e práticas.** Revista Em tese, v. 12, n. 2, ago./dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n2p17/30820>. Acesso em: 10/2016.

RÜSSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história I: fundamentos da ciência histórica.** Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2001;



SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre, RS: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 7ª edição. São Paulo: Autêntica, 2010.

TAVARES, José Newton Tomazzoni. **Educação e cidadania: qual cidadania?** In: *Percurso Acadêmico*, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:n508BerK3agJ:periodicos.pucminas.br/index.php/percursoacademico/article/download/14413/11264+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 07/2017.



NARRATIVAS DE PROFESSORAS NO COLETIVO: Experiência formativa, profissional e os sentidos constituídos sobre o Ensino de História

Magda MadalenaTuma

UEL

Constituído este estudo por parte de elementos oriundos das narrativas elaboradas por 15 professoras perante seus pares e sobre suas trajetórias (experiência) em contexto propício a reflexões sobre o tempo presente, passado e futuro, ele visa ao reconhecimento da orientação temporal e de sentidos constituídos no que se refere à História e ao Ensino de História.

Iniciamos estudos nesta perspectiva, no ano de 2007, por meio de projeto desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina - Departamento de Educação, para investigação sobre a formação de professores dos Anos Iniciais e o Ensino de História, o qual nos levou no ano de 2013 ao projeto de pós-doutorado intitulado “Narrativas de Professoras no coletivo e a formação da Consciência Histórica: Repercussões para o Ensino de História na relação com os artefatos tecnológicos” sob a supervisão da Prof^ª. Dr^ª. Katia Maria Abud da Universidade de São Paulo, do qual apresentamos parte dos resultados obtidos.

A produção de narrativas por 15 professoras aconteceu no segundo semestre do ano de 2013, no coletivo do ambiente profissional de três escolas municipais de Londrina, sendo tal produção norteada por temáticas relacionadas à História, ao Ensino da História na relação com os artefatos tecnológicos em perspectiva temporal, para o reconhecimento de elementos que compõem a consciência histórica e sua função na vida prática.

A referência metodológica foi Christine Delory-Momberger (2008) que propõe os “ateliês biográficos de projetos” para a elaboração de narrativas das experiências no tempo para além da expressão profissional e solitária do sujeito, ao ser esta elaborada em grupo de afinidade (profissional, regional, escolar). É a articulação entre biografia e educação proposta nesta metodologia que possibilita a abordagem dos diversos tempos da vida, em seus diferentes aspectos e espaços de aprendizagem o que nos chamou atenção, ao se configurar a narrativa no contexto como:

[...] escopo da noção de escrita e a concebe como a ação cognitiva com a qual se desenha, antes de qualquer traço, a *figura de si*. A biografização é desse modo, uma ação permanente de *figuração de si* que se atualiza na ação do sujeito ao narrar sua



história, a tal ponto que ele se confunde com esta [...] (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 17)

O movimento cognitivo do sujeito para a narrativa de seu percurso e projeto gera a construção de uma ‘figura de si’ onde se anuncia como sujeito de uma história, da qual é o autor e articulador das dimensões do presente, do passado e do futuro, o que propicia o reconhecimento de bases do seu projeto pessoal. Adequado ao uso em diversos contextos de formação, optamos pela metodologia por oportunizar a relação do tempo presente a reflexões sobre si permeadas pelo presente, passado e o futuro onde o ‘outro’ é também evocado sem a intenção de que:

[...] uma de suas partes devesse subsistir tal e qual em nós, mas somente que, desde o momento em que nós e as testemunhas fazíamos parte de um mesmo grupo e pensávamos em comum sob alguns aspectos, permanecemos em contato com esse grupo, e continuamos capazes de nos identificar com ele e de confundir nosso passado com o seu” (HALBWACHS, 2004, p.33)

Ao que nos aponta o autor como parte intrínseca da memória, há também a presença dos acontecimentos que podem ser os:

[...] "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. (POLLACK, 1992, p.2)

Exigindo o “*entendimento comunicativo*” a objetividade que possibilite à comunidade a capacidade de agir e utilizar a linguagem (HABERMAS, 2012), tal metodologia oportunizou que na elaboração das narrativas pelas professoras acontecesse uma:

[...] *prática comunicativa* [onde] ao mesmo tempo em que se asseguram do contexto vital que têm em comum, isto é, de seu *mundo de vida* intersubjetivamente partilhado. Esse mundo se vê limitado pelo conjunto das interpretações pressupostas pelos integrantes, que consistem em um saber fundamental [*Hintergrundwissen*]. (HABERMAS, 2012, p.40)

Tais reflexões corroboram a presença de Rüsen (2007) ao nos indicar este que o saber histórico e sua função de orientação em contexto de interpretação do tempo pela narrativa necessita da consideração das seguintes perspectivas:

[...] a elaboração da experiência do tempo por meio da *memória histórica*, a formação de uma *representação da mudança temporal* (“continuidade”), que sintetize as três dimensões do tempo num constructo abrangente de sentido e, por fim, a função de *constituição de identidade*, que articula a representação de mudança temporal, enriquecida com a interpretação da experiência histórica, com a vida concreta dos sujeitos. Essa função deve ser considerada, sobretudo, quanto à *forma comunicativa* em que se realiza. (RÜSEN, 2007, p.44)



Na consideração destes pressupostos foi o projeto desenvolvido com base na metodologia proposta por Delory-Momberger, ainda que tenha se afastado do foco biográfico em diversos momentos de sua realização, ao se revelar incompatível às circunstâncias dos participantes da pesquisa, no que se refere ao tempo que poderiam disponibilizar.

A construção da metodologia

Ao resultarem as narrativas das interações sociais temos elementos que se coadunam com a proposição de Delory-Momberger (2008) ao considerar esta que:

[...] no ato de sua recepção, a narrativa do outro é também *escrita de si*, pela e na relação com o outro. Para sublinhar o paralelo com a *posição autobiográfica*, entendida como escrita de si por si mesmo, propus chamar de *heterobiografia* a forma de escrita de si que praticamos quando nos confrontamos com a narrativa de outrem. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 60)

Considerando a diversidade de experiências e saberes das professoras organizamos o contexto para a produção de narrativas como ‘heterobiografia’ elaboradas no coletivo de **cinco tríades** distribuídas por três escolas públicas: uma **Escola Central** com a participação de uma tríade; uma **Escola Rural** (rurbana) com a participação de uma tríade, sendo o terceiro campo a **Escola Sul** formado por três tríades, totalizando assim a participação de 15 professoras e a produção de 45 depoimentos-documento.

Após conciliar a agenda das quinze participantes aconteceu a primeira reunião coletiva em cinco (5) de agosto de 2013, com a ausência de quatro (4) professoras. Para Delory-Momberger (2008) nestes encontros disseminamos informações mais detalhadas sobre o projeto e também sobre os critérios de exequibilidade em dinâmica interacional, para que a corresponsabilidade seja assumida por cada participante no reconhecimento de que se trata de uma fala social, intencional e consciente na relação com o outro, com a fixação das regras e a oportunidade de retirar-se do grupo. Esclarecidos estes aspectos, assinados os documentos, explicamos o questionário para levantamento de dados pessoais, concepção de História e do Ensino de História que seria devolvido no primeiro encontro de cada tríade. A falta de quatro professoras anunciava a segunda dificuldade significativa da metodologia que seria a coordenação das agendas das participantes das diferentes tríades, sendo a primeira a própria formação do grupo. Foram realizadas duas reuniões coletivas acontecendo a segunda e última para avaliação do processo em dezembro.

A organização de **três encontros para cada tríade** foi a terceira etapa da execução do projeto e em configuração que se diferenciou da proposta de Delory-Momberger (2008), que



realiza a terceira e quarta etapas em dois dias seguidos de oito horas cada um, direcionados para a “produção da primeira narrativa autobiográfica e à sua socialização” (p.101). Decorridos quinze dias acontece a quinta etapa que consiste na “socialização da narrativa autobiográfica” que é apresentada ao grupo que não a interpreta, já que é objetivo propiciar “[...] construir sentido em sua “história de vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.102)

Para a organização de três encontros para cada tríade consideramos as circunstâncias profissionais do grupo, o que nos levou a propiciar a liberdade de escolha de dias e horários por cada tríade, ampliando-se assim, o intervalo entre os encontros, ao ser imprescindível a participação de todas em cada encontro. Tal condição gerou espaçamento temporal de uma semana a 74 dias entre cada reunião, o que se revelou como opção que prejudicou a imersão na temática.

Não sendo factível a dissociação entre os tempos presente, passado e futuro, pois para Kosseleck (2001, p. 36) ao se apresentar o tempo histórico em “[...] varios estratos que remiten unos a otros y sin que se puedan separar del conjunto”, cada tríade vivenciou em situação de alteridade a produção das narrativas sobre as temáticas: ‘A História que aprendi e a presença dos artefatos tecnológicos’; ‘A História que ensino e a relação que estabeleço com artefatos tecnológicos’ e ‘Perspectivas para o Ensino de história na relação com os artefatos tecnológicos’.

O papel do pesquisador como mediador e provocador dos encontros se efetivou sem o controle ostensivo da interação das tríades. As atividades e os suportes não variavam a cada encontro, havendo a alteração da questão norteadora e da temporalidade pretendida. Na elaboração da narrativa, além do papel de narrador (falante) e da escriba (ouvinte) foi inserido um terceiro papel que é o da ‘consciência’, que deveria questionar pontos obscuros seja em termos temporais ou espaciais. Todas passavam pelos três papéis em cada encontro e as narrativas lidas ao final de cada depoimento. Agregar a gravação à produção de narrativas, pela inerente dificuldade de ritmo entre a comunicação oral e a escrita foi necessidade que se estabeleceu para ampliação dos depoimentos.

A aplicação da proposta metodológica de Christine Delory-Momberger se configurou para este estudo como exploratória permanecendo a demanda de outras estratégias para aprofundamento de suas potencialidades e limites. Mas, mesmo assim, podemos afirmar que para este estudo a metodologia propiciou o que Dominicé (2006: 350), considera intrínseco, ou seja, a consideração das “[...] descontinuidades da existência”. Mesmo perante a unanimidade



do grupo que reconhece a riqueza da experiência, limites foram colocados por Nathália (54 anos) que considerou “*um pouco complicado, pois expor o que acontece com a gente não é muito fácil*”, assim como Laura (50 anos) que relata ter ficado “*tensa, nervosa*”.

Tais condicionantes indicam que a metodologia ao valorizar ‘a experiência de vida’ propicia aos participantes a reapropriação (ainda que em meio a limites colocados pelo teor da pesquisa) de seu curso de vida, possibilitando o reconhecimento do lugar e do tempo que na narrativa se transforma em “[...] matéria movente, transitória, viva, que se recompõe sempre no momento que é enunciada” e leva os sujeitos a apoiar-se [...] na hipótese de que há uma história e que ela tem um sentido.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.96)

Dialogando com as narrativas de professoras

A historiografia sustentou os apontamentos de limites e possibilidades teóricas presentes nas conceitualizações das professoras, sendo estas reconhecidas como elaborações que nos aproximam a alguns dos sentidos que expressam sobre a História e o Ensino de História.

Ao se constituir o tempo presente como o ponto de intercessão entre o passado e o futuro, a busca da compreensão dos sentidos foi norteada pela **duração** ao trazer esta “[...] desde um presente pasado (no desde un pasado pasado) hasta el futuro presente, quizás hasta el futuro futuro”. (KOSSELECK, 2001, p.118)

Posto este primeiro critério para a análise a **mudança** se insere como aquela que:

[...] puede igualmente establecerse como el tránsito desde un pasado pasado a un presente pasado (piénsese por ejemplo em las instituciones feudales y su disolución en el curso de la secularización o en la liberación de los agricultores) o desde el futuro pasado de mundos anteriores hasta nuestro pasado presente (piénsese por ejemplo em las utopias de la Revolución francesa, cuyas esperanzas todavía están presentes). (KOSSELECK, 2001: 118-119)

A duração e a mudança possibilitaram situar historicamente os conceitos que as professoras expressaram sobre a História e o Ensino de História, em análise não comparativa, ao ser esta adiada para a continuidade deste estudo.

Assim, no que se refere às ideias centrais do conjunto das 15 professoras destacamos como parte do conceito de História: o fato histórico; as fontes históricas; a memória; a história como ciência do passado e as dimensões temporais presente, passado e futuro, o que analisamos à luz das discussões historiográficas para aproximação aos sentidos que assumem para as professoras.

História e Ensino de História



Na introdução do livro *Razão Histórica*, Jörn Rüsen (2001), apresenta sua preocupação com a cientificidade da história, sendo esta uma das primeiras colocações da professora Laura ao questionar se os livros de História seriam “uma fonte da verdade” perante as contradições que percebe em relação à sua realidade ao dizer que “*A história ensinada nos livros nem sempre condiz com o que aprendi que não era verdadeiro*”

Sem definir se tinha por referência o livro didático, a professora nos apresenta uma questão da historiografia relacionada a interpretações variadas que conforme Le Goff (2003) expõe a dualidade “[...] da história como história-realidade e história-estudo desta realidade” (LE GOFF, 2003, p.21)

Cinco professoras se referiram à História como ‘fato histórico’ e o fizeram em uso relacionado ao sentido de ‘fenômenos/eventos variados’ selecionados, mantidos e reforçados pelas tradições em sua condição de conteúdo escolar, mantendo-se como referência em datas comemorativas os personagens, datas e eventos. O que se constata é que a formação escolar que possuem não propiciou a distinção:

[...] entre o acontecimento que se deu no passado (e que podemos chamar um “fato”, porque se produziu efetivamente) e o fato histórico, ou seja, o acontecimento que, devido à sua importância para o processo histórico, se tornou (ou pode tornar-se) objeto da *ciência* da história. (SCHAFF, 1995, p. 208-209)

Ana (29 anos), ao dizer que “*Não sei conceituar História, me interesse por fatos históricos. Fatos históricos: coisas que aconteceram e marcaram o mundo. Acompanho História vendo fatos na internet*”, atribui à massa de eventos despejados pela internet a condição de ‘fato histórico’ e nos traz experiência pessoal destituída da compreensão de que os fatos históricos são resultantes de procedimento que exige do historiador:

[...] operação histórica que consiste, após ter reunido, criticado e dissecado o conjunto de documentos disponíveis, em estabelecer encadeamentos entre os diversos componentes do objeto estudado - de acordo com um método adaptado a cada caso - e a construir um discurso atribuindo-lhe coerência e sentido. (BÉDARIDA, 1998, p. 149)

A História como disciplina escolar foi apontada como importante, mas vivenciada em práticas inadequadas e por meio de fundamentos que não contribuíram para o entendimento da teoria da História e o redimensionamento do Ensino de História. Tal condição tem na narrativa de Marjorie (47 anos) a expressão da força adquirida pela História como disciplina escolar ao não estabelecer diferenças entre as mesmas explicando-a como “[...] *estudar o que passou, a sua história de vida, de seus alunos e ela pode ser registrada de várias formas*”.



Para a professora Renata (36 anos) o **tempo histórico** é um ‘conteúdo’ intrínseco ao Ensino de História que pode ser identificado na concordância dos tempos verbais que se referem ao passado, pois “*Não tem como não trabalhar com um tempo histórico. Quando eu falo era uma vez... Eu falo do tempo de reis e rainhas*”. Na continuidade o entendimento do tempo histórico como ‘passado’ se afirma ao dizer que “*As brincadeiras buscam muito esse tempo histórico, porque com brincadeiras, você resgata a família*”. O que se evidencia nesta explicação é que o passado representa um início ou um meio para “representar uma diferença” sem a clareza de que ao trazer este passado o torna presente dando “um lugar ao futuro” (CERTEAU, 2007, p.93)

Entender a História como ‘ciência do passado’ traz carência de saberes históricos que não passa despercebida pelas professoras, o que Ignez (52 anos) exemplifica ao reconhecer que ao “[...] *ensinar sobre 7 de setembro, parece que fica uma lacuna*”. A ausência da formação histórica leva a critérios de sentido que não apresentam reelaboração ativa e produtiva em relação às experiências atuais, o que corrobora a História como distanciada da ‘vida’ e que permanece como ‘falta’ na ausência da apropriação do saber histórico.

As professoras nos trazem experiências de uma disciplina escolar distanciada da vida o que não as afastou do significativo esforço intelectual para a rememoração, como indica Nathália (54 anos) que o Ensino de História não tinha sentido e estava vinculado ao “[...] *cantar o hino nacional. Era época da ditadura, Duque de Caxias e etc. e estas datas. No ginásio tinha que estudar questionário.*” Esta posição apenas se diferencia das demais em detalhes relacionados a eventos ou personagens, pois conforme Cecília (60 anos) “[...] *Tinha as datas comemorativas, bandeira, dia do índio, etc.[...]*”. No grupo apenas Patrícia (41 anos) e Ana (29 anos), apresentam diferencial em suas experiências com o Ensino de História marcado por trabalhos com ilustrações, linha do tempo e fotos.

Tal duração de concepções na escola em meio a inúmeras tentativas de redimensionamento que aconteceram, no caso do Brasil, a partir da década de 1980, nos chama atenção pelo fato de que as professoras são jovens (apenas três têm mais de 50 anos), e que tais vivências aconteceram em período que abrange no máximo 40 anos, ou seja, oscilando entre a década de 1950 e a de 1990, sem mudanças significativas no Ensino de História. Tal constatação tem por base a elaboração do conceito de História das 15 professoras que trouxe visibilidade ao entendimento de que associam a História ao passado, ao antigo, ao velho, aos registros, à vida, ao homem, à mudança, ao presente e ao futuro.



Giz, quadro e livro, são artefatos que em sua simplicidade não se tornaram irrelevantes e permanecem como experiência partilhada por todas as professoras na cultura escolar e no Ensino de História, e que leva Catarina (33 anos) e Ignez (52 anos) a considerarem que para haver avanço é preciso que chegue às escolas públicas o “quadro digital”.

Tal relação de um artefato tradicional ao seu formato atualizado, nos remete ao alerta de Kossleck (2006) para as diferentes velocidades da mudança, seja na aceleração ou na lentidão, manutenção da repetição ou o rompimento com ações que também podem coexistir, estando uma palavra, uma ação, um valor, sujeitos a continuidades e descontinuidades históricas, que trazem para o supostamente novo um fundo de antigas estratégias aparentemente renovadas. Esta transferência da condição de ‘agir’ como dependente da tecnologia acontece em variados momentos ao não se considerar que “[...] o conteúdo informativo das ciências não pode pois ser relevante sem mediações - só pode adquirir significação pelo desvio através das consequências práticas do progresso técnico” (HABERMAS, 2011, p. 95)

A ideia de progresso aparece tão articulada aos artefatos tecnológicos que de maneira naturalizada se insere nos argumentos das professoras em dois tempos; no passado para indicar a presença de recursos que consideram normais e básicos, projetando como ‘esperança de progresso’ para o futuro a presença na escola da transformação trazida pelos artefatos tecnológicos ligados à era informacional. Não reconhecem que a presença e a manipulação técnica adequada deste ou daquele recurso não serão suficientes para transformações no Ensino de História. Sendo o suporte tecnológico justificador de carências, acrescem a este as dificuldades para a aprendizagem pelos alunos construindo assim, um arcabouço de justificativas e obstáculos para um trabalho eficiente no Ensino de História, que na atribuição de um poder de transformação em momento de transitoriedade, pode trazer o risco da “[...] informática acabar servindo apenas aos fins da própria informática e, talvez, não fazendo jus ao adjetivo educativo” (COX, 2008, p.31).

As professoras apresentam em suas narrativas a condução de prática que estampa também, as consequências da formação acadêmica, que se foi em Pedagogia fortaleceu saberes pedagógicos para escolas formais e não-formais, com o enfraquecimento teórico e prático das disciplinas voltadas para os saberes específicos das diversas áreas de conhecimento. Por outro lado, se frequentaram a licenciatura, a maior fundamentação foi em conhecimentos teórico-metodológico de sua área distanciando-se do pedagógico. As duas características da formação estão presentes no grupo de professoras, onde 10 são pedagogas e cinco oriundas de diferentes licenciaturas.



Formado o grupo por quatro gerações de ‘mulheres’ há nele perspectivas trazidas pelas diferenças geracionais. Não se anulando os confrontos, as divergências e as dificuldades para o reconhecimento mútuo entre as gerações, as narrativas no coletivo ao propiciarem um reconhecimento de si e do ‘outro’ possibilitaram o emergir de nuances relacionada à permanência de tradições, pois:

Muitos jovens continuam a se inspirar fortemente nos modelos de vida que foram os de seus pais, outros se submetem sem dificuldade às normas de seu convívio social. Além disso, há todos os marginais e excluídos que não conseguem evitar que sua vida seja enredada pelo desvio. Todavia, é importante reconhecer os signos visíveis de reorganização (DOMINICÉ, 2006, p.349)

Ao reconhecerem a deficiência e equívocos de sua formação e atuação profissional no que se refere ao Ensino de História, assim como na projeção de ‘formas de agir’ que seria fortalecido com a presença dos artefatos tecnológicos informacionais, a necessidade de aprofundamento em estudos educacionais de forma ampla emergiu na manifestação de interesse por seis professoras (Luísa (26 anos), Laila (31 anos), Renata (36 anos), Marjorie (47 anos), Antônia (35 anos), Ana (29 anos), pela pós- graduação como o mestrado, como meio de superação perante o que constatarem como falta em sua formação profissional perante as demandas da atualidade.

No que se refere à aprendizagem histórica há na formação das professoras esclarecimentos difusos que geram argumentações fragmentadas que ainda não contemplam o entendimento parcial de que a:

A aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo de mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo. (RÜSEN, p. 82, 2010)

Com lacunas ou não em sua formação, as professoras entendem como necessária a aprendizagem da História para a criança e valorizam a memória histórica que propicia o reconhecimento do próprio tempo presente na relação com o passado, mas ainda não consideram a dimensão deste aprendizado como experiência que repercute na capacidade de orientação histórica, sendo que:

Tais forças consistem na capacidade de experimentar e perceber o passado, de interpretar o passado percebido e experimentado com ajuda de representações abrangentes de uma vinculação impregnada de sentido e significado entre o passado, o presente e o futuro. Essas forças consistem também na capacidade de aplicar, na vida prática, o passado assim interpretado bem como a representação da história obtida com base na experiência como parâmetro de orientação cultural. (RÜSEN, 2012, p.120)



Como limite esta condição não tem impossibilitado às professoras movimentos de superação em que intentam a “[...] interpretação das experiências do tempo [que] são utilizadas quando se necessita argumentar historicamente para manejar os problemas da vida prática” (RÜSEN, 2007, p.101)

Para concluir

A constituição de sentido oriunda das narrativas nos remete ao apontamento de alguns elementos que se destacaram no conjunto das professoras, como a memória histórica que foi apresentada como fonte de lições que tem valor que gera a permanência de tradições baseada no julgamento do passado e na valorização da identidade nacional. Externando ora um pensamento tradicional ora crítico, o que não nos permite o enquadramento em um só tipo de constituição do sentido, pois em suas reflexões exploram as relações entre passado, presente e futuro, ainda que somente duas delas (Marjorie, Luísa) tentem aplicar em seu agir pedagógico.

As experiências interpretadas pelas 15 professoras, trazem elementos sinalizadores de que reconhecem que ainda não se apropriaram de ‘conteúdo de saber’ da História e do Ensino de História, sendo o momento da elaboração das narrativas um meio de comunicação intercultural que promoveu desestabilização na interpretação da experiência, ao reconhecerem os limites de suas argumentações e ao vislumbrarem a necessidade de ter maior clareza sobre as orientações do agir.

Assim, a própria elaboração da narrativa contribuiu para o exercício da reflexão perante a prática cotidiana ao se exigir na comunicação a interpretação, trazendo esta o reconhecimento dos limites e gerando situação de crise no reconhecimento da necessidade de reelaborar o projeto de formação e fortalecer nele a formação teórica para ampliação dos limites da interpretação e redimensionamento da orientação perante as exigências que se apresentam com os avanços tecnológicos e outras demandas da sociedade atual.

Referências bibliográficas

BÉDARIDA, François. As Responsabilidades do Historiador *Expert*. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. **Passados Reconstituídos**: campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora URFJ; Editora FGV, p. 145-153, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.



COX, Kenia Kodel. **Informática na Educação Escolar**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad: Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2, p.345-357, maio/agosto. 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 2011.

_____, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: v.1, Martins Fontes, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

KOSSELECK, Reinhart. **Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A., 2001.

_____, Reinhart. **FUTURO PASSADO: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LE GOFF, Charles. **HISTÓRIA e MEMÓRIA**. 5.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Transcrição da conferência proferida no CPDOC em 1987 publicada em Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

_____, Jörn. **História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UNB, 2007.

_____. Jörn. **JÖRN RÜSEN e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____, Jörn. **Aprendizagem histórica: Fundamentos e Paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 2011.



RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UNB, 2001. 194p.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: Fundamentos e Paradigmas.** Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. **JÖRN RÜSEN e o Ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010



O professor reflexivo e a construção do conhecimento histórico escolar: narrativas plurais no currículo de História a partir da lei 11.645-08

Maria de Fátima Barbosa da Silva¹

Introdução

A narrativa (...) é, ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação

Walter Benjamin

Compor narrativas, como nos inspira o texto em epígrafe, é, antes de tudo, mobilizar o nosso potencial criativo. O narrador e o artesão são semelhantes em seus ofícios. Ambos operam com a técnica, com a experiência e com próprio corpo. Entonar histórias é corporificá-las. Espelho para outras realidades, que ganham contornos e compreensões, por meio de experiências compartilhadas, produzindo novas materialidades. Da mesma forma que por meio das mãos dos artesãos, surgem novos objetos em contínuo processo que envolve construir e desconstruí-los, até que, finalmente, o artefato criado encontre seu destinatário e a ele se vincule, pela relação de afeto provocada; as narrativas guardam este potencial, em si, tal como um artefato bem trabalhado.

O ato de narrar é parte constitutiva do trabalho do historiador e suas ramificações. Entre elas o ensino de História. Uma ferramenta que bem manuseada pode nos auxiliar na produção do conhecimento histórico escolar (MONTEIRO, 2001). A potencialidade da narrativa histórica de espelhar outras realidades no tempo e espaço é provocadora. Sentidos, afetos, visões de mundo. Enfim, nos possibilita a compreensão do nosso tempo, por meio da problematização das narrativas que ganham espaço na sala de aula. Estabelecemos vínculos entre àqueles que aprendem e àqueles que ensinam. E destes, com as histórias que se abrem para o mundo.

Este trabalho objetiva compartilhar algumas experimentações², do modo como as narrativas foram mobilizadas, em sala de aula, para esta abertura de mundo. Elas estão embasadas na teoria da interculturalidade desenvolvida pelo teórico argentino Nèstor Garcia

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), professora de História da Educação Básica da Fundação Municipal de Niterói (RJ) – FME. E-mail: silvamfbs@gmail.com

² Estas experiências resultam de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado no Programa de Pós Graduação em Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEB/UERJ).



Canclini. Deslocar as narrativas eurocêntricas para narrativas plurais, foi um caminho encontrado para implementação da lei 11.645-08 com vistas ao estímulo de novas experiências entre os estudantes. Vivências que fossem produtoras de outras narrativas possíveis. Narrativas estas, negadas no tempo. Com o protagonismo dos grupos culturais, especialmente, de matrizes indígenas e africanas, silenciados no percurso histórico, intencionava-se desenvolver, o mesmo nos estudantes, para que estes fossem capazes de contar suas próprias histórias, com o olhar, para além, daquele provocado pelo europeu.

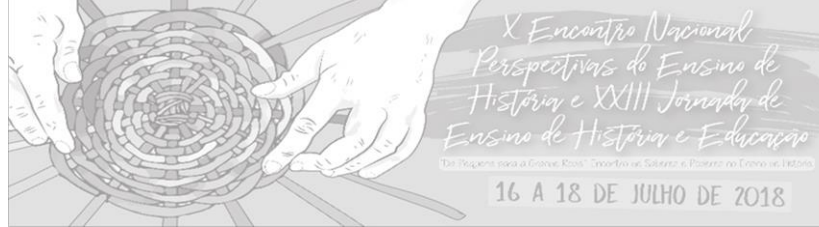
É neste deslocamento em direção a narrativas plurais que a lei 11.645-08 foi operacionalizada. Esta lei modificou a nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996), ao acrescentar a obrigatoriedade da temática indígena nos nossos currículos. Em 2003, havia sido sancionada a Lei 10.639, que de modo análogo, incluía a temática africana. As potencialidades da inclusão destas temáticas para o Ensino de História, ultrapassam o mero acréscimo de conteúdo. São desestabilizadoras das relações hegemônicas que permeiam a nossa sociedade e com elas, as produções de conhecimento. Para equalizá-las, há que se enfrentar o problema da narrativa (GABRIEL e MONTEIRO, 2014):

“Algumas formas de narrativa – “as grandes” – são questionadas e deslegitimadas, outras – as “micro” – são reconhecidas, e seu potencial heurístico é valorizado. São narrativas que expressam as múltiplas identidades, vozes, polifonias, diferentes versões e verdades. Narrativas do “eu”, do “Outro”, dos “outros”, do nós. Narrativas que permitem dar visibilidade, voz, lugar a esses sujeitos fragmentados (...)Minorias culturais, muitas vezes não articuladas nos debates à sua condição de classe. Classe social”. (GABRIEL e MONTEIRO, 2014, p. 24)

O local e o global se entrecruzam nas tramas da história, com outros personagens, que trazem consigo suas próprias narrativas, e, nos auxiliaram para construção de novas tessituras, elaboradas, em conjunto com outros interlocutores, por meio de atividades de campo, com vistas a promover contextos educativos relacionais (FLEURI, 2001). Vivências entre sujeitos, com foco nos estudantes das turmas de oitavo e nono ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Altivo César, situada na cidade de Niterói (RJ), entre 2014 e 2016. Contudo, não se esgotam neste espaço tempo. Como em toda narrativa, à espera de oitiva, almeja ser atrativa para outros contextos, em proveito de novas experiências.

2. Da vivência à experiência: polifonias nas narrativas de uma cidade

Vivência e experiência são condições humanas distintas. Podemos, ao longo de nossos anos, vivenciarmos inúmeras situações, contudo, sem que estas produzam experiências. Isto apenas é possível, quando somos marcados, afetados:



“Nem tudo o que vivemos se constitui em experiência para nós, ou melhor nem tudo o que vivemos transforma-se “em memórias experienciais” que podemos localizar, acessar, utilizar e transmitir a outrem. (...) o conceito de experiência que utilizamos se constitui a partir da relação entre o que nos acontece (o vivido) e a significação que atribuímos àquilo que nos afetou (...) (MONTEIRO, RALEJO e AMORIM, 2016, p. 88 e 89)

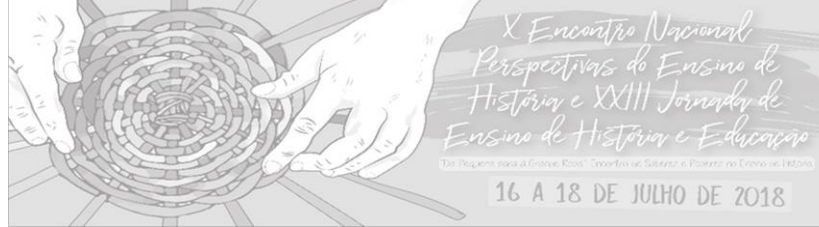
A lei 11.645-08 foi mobilizada, em primeiro lugar por meio da promoção de situações que fossem capazes de afetar os estudantes, para as quais eles pudessem atribuir significados. Situações para as quais necessitassem recorrer a variadas fontes históricas para compreendê-las. Para ilustrar, no melhor sentido da palavra, como as narrativas plurais foram construídas, interrogou-se, por exemplo, sobre a concretude da pedra de Itapuca, ou pedra do índio, monumento natural da cidade de Niterói (RJ), que passou pela ação humana. Ela é representativa das alianças travadas, entre os indígenas e portugueses, as negociações, e também das expropriações que este grupo cultural e outros foram submetidos no percurso histórico.

Além da leitura de fontes, pesquisadas por eles próprios, ou disponibilizadas, anteriormente, os estudantes eram estimulados a vivenciarem, os lugares de “encontro” das múltiplas pertencas abrigadas na cidade. Objetivava-se identificar as marcas, no tempo, de suas ações. Roteiros silenciosos para enunciar o que nem sempre está ao alcance dos nossos olhos, quer sejamos nativos ou visitantes de um lugar. Além disto, buscou-se outros interlocutores, por meio da experiência, compartilhada em forma de suas narrativas, através de atividades de campo, nas quais os estudantes puderam fruir de novas realidades. Isto para o professor Reinaldo Matias Fleuri, consiste em provocar a emergência de contextos relacionais, com foco na promoção de uma Educação Intercultural:

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando a promover uma *experiência profunda e complexa*, em que o encontro/confronto de narrações diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de *conflito/acolhimento* (...) Trata-se de verificar se ocorre, ou não a transitividade cognitiva, ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito, o que constitui uma *particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um*, assim como uma mudança das relações sociais, *na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária* (FLEURI, 2001, p. 53-54 grifos do autor).

Neste sentido, a Educação passa a ser promotora, não mais de programas e conteúdos, mas de contextos que permitam a interação entre os diversos sujeitos, em que se valorizem as suas diferenças culturais:

[...] se o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de contextos educativos e não simplesmente na transmissão e assimilação disciplinar de informações especializadas, ao educador compete a tarefa de propor estímulos



(energia colateral) que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...) de modo a desencadear a elaboração e circulação de informações (versões codificadas das diferenças e transformações) que se articulem em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes) (FLEURI, 2003, p.32).

Produzir outras narrativas, capazes de ativar as diferenças entre os sujeitos e entre sus contextos, é promover vivências para provocar experiências, no sentido já aludido. Uma viagem para novos horizontes, novas realidades históricas, sem, contudo, deslocarmos da nossa própria cidade. Na emergência destas narrativas plurais desafia-se os saberes que se cristalizaram como verdade em nossos currículos, e, cuja centralidade manifesta as lógicas das classes dominantes, expressas nos processos culturais, seja nos discursos curriculares, nos livros didáticos e outros mecanismos que espelhem estas relações entre poder e saber.

Nas cidades, identicamente, existem fronteiras simbólicas, resultantes destas lógicas. Elas excluem, contudo deixam marcas, com as quais podemos erigir narrativas que nos sirvam de pontes, no lugar de muros, para compreensão da problemática cultural brasileira. Lócus de múltiplas pertenças, são propícias às interações, segundo Canclini:

Destaco as fronteiras entre países e as grandes cidades como contextos que condicionam os formatos, os estilos e as contradições específicos da hibridação (...) Poucas culturas podem ser descritas como unidades estáveis, com limites precisos baseados na ocupação de um território delimitado (...) são estudadas como centros em que a hibridação fomenta maiores conflitos e maior criatividade cultural. (IDEM, 2013, p. 29-30).

As marcas destes “encontros”, desarticuladas no tempo, convivem em um mesmo presente. E, similarmente, demonstram que estas interações se deram sob a égide da resistência, da negociação e simultaneidade a partir do contato entre os “índios” e os sujeitos culturais da experiência das diásporas, nas quais convergiram populações europeias e, compulsoriamente, as africanas. Em decorrência deste fenômeno, as matrizes culturais se viram na necessidade de dialogar incessantemente com as realidades culturais das novas terras e das suas terras natais. Neste transcurso, verificam-se constantes negociações entre as novas e antigas identidades que vão se formando, não há uma assimilação total das novas formas culturais, e, por outro lado as identidades originárias se mantêm, nutrindo um contínuo processo de negociação, produzindo as hibridações culturais:

[...] entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultados de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras (CANCLINI, 2013, p.19).



Nestes contextos é possível uma educação voltada para a construção da alteridade, para paridade de direitos. Pressupostos da Educação Intercultural em suas interlocuções com o currículo, a prática e a formação docente. Territórios híbridos e fronteiriços, pelos quais circulam relações de poder. Elas sancionam o que convém ser ensinado, quais grupos podem ser representados e de que modo (SILVA, 2009). Produzem interditos e saberes hierarquizados, espelhando nossas tensões sociais.

Considerando-se estes embates nos percursos históricos, transpostos para o campo discursivo curricular, a promoção de vivências produtoras de experiências faz-se cada vez mais necessárias. Importa não apenas, sua relação de complementaridade ao que já se encontra cristalizado em nossos currículos. É necessário o reconhecimento de que os saberes destes outros protagonistas históricos, que encontraram materialidade para suas demandas na lei 11.45-08, são igualmente legítimos. Uma interlocução entre os conteúdos já fixados, parece ser promissor para que estas demandas transponham este instrumento legal e seja abraçada também por nossos estudantes.

Construir um novo currículo sem problematizar as ausências e silenciamentos destes grupos é perpetuar exclusões. É manter intocáveis as relações que as provocaram. É simplesmente esquecer. E a quem interessa este novo esquecimento? Esta interlocução, implica, antes de tudo, em uma reparação quanto ao dever de memória das nossas identidades culturais subordinadas.

É importante situar o papel do professor. Não podemos mais, conformamos apenas a desempenhar o papel de mero transmissor de conteúdos, sob pena de perpetuar estas exclusões. Precisamos mobilizar nossas experiências em favor destas narrativas mais plurais. Isto requer reflexão sobre a nossa própria prática para construção deste currículo capaz de entonar as vozes silenciadas no passado e ao mesmo tempo problematizar o atual currículo eurocêntrico em face a este dever de memória.

3. O professor pesquisador/reflexivo

O professor-pesquisador, é àquele inserido no cotidiano escolar. Campo acadêmico de saber, que vem ganhando expressividade ao enunciar outras histórias individuais e coletivas, vivenciadas neste espaço. Inserindo-se “num movimento contra hegemônico, apontam para o reconhecimento dos pormenores, do imprevisível, do efetivamente acontecido e que é singular nos processos de criação e existência das escolas praticadas” (PACHECO, 2008, p.14).



Esses processos nos encaminham para possibilidades criativas de (re)elaboração do conhecimento, na área de Educação e Ensino, além daquelas já consagradas pela modernidade. Compreendendo esse papel e lugar como distintos daquele em que o pesquisador procura se manter distante do seu objeto, clássica separação positivista, julgou-se necessário compreender alguns fundamentos epistemológicos, e teórico-metodológicos capazes de orientar o trabalho com as narrativas com vistas a desenvolver a temática da nossa pluralidade. O trabalho, identicamente, localizava-se no campo do cotidiano e do praticado.

Embasadas nessa compreensão e na experiência como professora do ensino básico, as práticas desenvolvidas na Escola Municipal Altivo César, em Niterói-RJ, demonstram, as potencialidades da cidade de Niterói (RJ) compondo narrativas plurais, como estudo de caso, para investigação em sala de aula. Estas potencialidades não lhes são exclusivas: cenário estratégico, como nos orienta Néstor Canclini, a cidade é um lócus propício às interações entre várias culturas, favorecendo os contextos relacionais para diálogos interculturais.

Há que se refletir, como ressalta Maria Auxiliadora Schmidt, que uma realidade local não contém em si mesma a chave de sua própria explicação. Pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades (SCHMIDT, 2007, p.112). Com base nessa premissa, a cidade foi abordada em suas relações com outras realidades históricas: um micro universo espelhando o país, em muitos momentos cruciais de sua trajetória cultural. Nessas tramas, a cidade nos revela as histórias protagonizadas por diversos grupos culturais, refletindo as demandas sociais em contextos distintos, o que nos permitiu criar uma ponte para o ensino intercultural, que expressam a mobilização do saber docente.

Com base na interlocução com o trabalho da professora Ana Maria Monteiro é possível compreender os saberes docentes como instrumentos da didatização para mediar saberes acadêmicos e saberes escolares, demonstrando a importância da articulação entre ensino e pesquisa. As práticas pedagógicas objetivavam o fortalecimento dos pressupostos ativos da aprendizagem.

3.1 Professor-pesquisador em contextos educacionais emancipatórios

Para prosseguir a reflexão, é necessário definir alguns termos, situando-se o papel do pesquisador refletindo sobre suas práticas docentes, na vivência do currículo praticado e dos saberes construídos cotidianamente. Segundo Dirceu Pacheco, professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a epistemologia do cotidiano, integra-se aos três parâmetros



“dos/nos/com” pelo modo como o investigador se relaciona com o tema estudado. A semântica desses termos, em conjunto, remete à noção de que os saberes praticados em suas múltiplas redes podem/devem ser estudados sem a necessidade do distanciamento entre o pesquisador e seus fenômenos de análise, rompendo-se com algumas lógicas de pesquisa, entre as quais as que se insere no modelo cartesiano (PACHECO, 2008, p.71).

O método científico inaugurado pelo filósofo René Descartes, através leitura de Pacheco, além da defesa desta separação entre os sujeitos e objetos de pesquisa, pauta-se na linearidade e na hierarquia dos saberes, em que aos conhecimentos científicos são atribuídos o status de verdade, o que contribui para o desprestígio de outras possibilidades de construção do saber (PACHECO, 2008, p.65-72). Por isso, pode-se afirmar que pesquisas inseridas nos/dos/com o cotidiano também se fazem contra hegemônica, na medida em que se aproximam dos sujeitos comuns em suas múltiplas realidades e enxergam que a produção do conhecimento pode se efetuar nos diversos espaços.

Essas investigações também são indicativas da existência das disputas pelo conhecimento, desdobramento dos conflitos de poder. Assim, Pacheco procura incentivar/validar a produção de conhecimento em outras instâncias que não as plenamente reconhecidas, pois os cotidianos são para ele um “espaço tempo” de criatividade, que se reinventa de maneira constante, e os compreende de forma bem diversa da concepção hegemônica, para qual às práticas do dia a dia está reservado o lugar de reprodução do instituído e da repetição (PACHECO, 2008, p.67).

Esse entendimento, como ato político, propõe desnaturalizar os esquemas de escrita, em geral, fundamentados no método científico moderno. Dessa forma, abstém-se de perceber os temas de interesse como objetos de pesquisa, ao menos especificamente, no campo do Ensino e da Educação. O objeto é um recorte da realidade, então as probabilidades de replicação são imprevisíveis. E assim, substitui, igualmente, a ideia da árvore cartesiana, pelo o de redes de conhecimento na:

Compreensão de que os conhecimentos são criados no movimento de tessitura dos muitos e diversos fios que ao se entretecerem tecem os cotidianos e, de forma concomitante, nos tecem nas múltiplas e diversas redes socioculturais, políticas e afetivas nas quais estamos imersos (PACHECO, 2008, p. 68).

Essa perspectiva fortalece/reconhece a produção de saberes de modo não fragmentado, nos fios que se unem cotidianamente na prática da sala de aula. Nesse novo paradigma, aos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagens nas práticas vivenciadas, não lhes atribuem mais o papel de reprodução. O conhecimento que se propaga em rede é aquele que é também



horizontal em suas relações. Com isso, solidifica-se uma concepção de ensino pautada no protagonismo, em que os conteúdos são elaborados em conjunto, como desafios para descoberta metódica e consciente conduzindo os envolvidos (não apenas os inseridos no cotidiano escolar ou na academia) para a apropriação dos conceitos e processos históricos tendo em vista um projeto mais emancipatório de educação, compreendendo outros espaços de formação, além dos espaços formais.

As dimensões que este projeto assume são múltiplas. Um projeto emancipatório só pode se consolidar se favorecer a autonomia e permitir a ruptura com as relações históricas de subordinação, circunscritas por ideologias dominantes, despertando a reflexão crítica em direção a modelos mais democráticos de convivências (GOMES, 2008, p.99). Neste trabalhos, as vivências provocadas eram mobilizadas com o objetivo de que todos aprendessem constantemente e de forma dialética, o que implica no empoderamento dos sujeitos, através da democratização do conhecimento como um dos pré-requisitos para a formação cidadã.

Dentro de uma visão emancipatória, faz-se necessário estabelecer pontes entre os saberes dos docentes adquiridos através da prática cotidiana e das suas formações ao longo da carreira e o saber acadêmico, de modo a fomentar o diálogo, reconhecendo-se a validade dos saberes produzidos nesses espaços e sem hierarquizá-los. A professora Ana Maria Monteiro (UFRJ) sugere que adotemos a conceituação de “conhecimento escolar”. Segundo ela,

A categoria de análise “conhecimento escolar” surgiu no contexto dos estudos que investigam a relação entre escola e cultura, bem como o papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, de identidades sociais, e na reprodução das relações de poder, através de seus mecanismos e estratégias de “seleção cultural escolar” (MONTEIRO, 2001, p.124).

Para compreendê-la, Monteiro recorreu a autores como Tardif, Lessard, Layene, Chevallard e Perrenoud, percebendo que esse saber é produzido de forma diferente do saber acadêmico. A peculiaridade reside no fato de o objeto de ensino, segundo Chevallard, resultar de um processo denominado de transposição didática (CHEVELLARD, 1991).

A transposição didática consiste em um processo pelo qual o objeto da pesquisa acadêmica é operacionalizado a fim de tornar-se apreensível ao público a que se destina. Isso não ocorre por meios de simplificações. Ao contrário, é tarefa complexa. Exige que intrincados conhecimentos antes acessíveis a um determinado grupo devido sua especificidade, possam ser difundidos sem a perda do seu conteúdo. Dessa forma, opera-se “em como” e não em “o que” ensinar, mais na metodologia do/no conteúdo propriamente, envolvendo várias esferas e saberes, dentre os quais nos interessa “os saberes docentes”.



Sinteticamente, os saberes reconhecidos como docentes por Monteiro, com base nesses autores, podem ser definidos como o conjunto de conhecimentos que os professores mobilizam na hora de ensinar. Eles são constituídos através “de um amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da profissão, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.” (MONTEIRO, 2007, p.178). Os dois primeiros se desenvolvem na articulação entre Ciências Humanas e Educação, bem como nos saberes pedagógicos e são difundidos através das seleções disciplinares das Universidades para as diversas áreas de conhecimento.

A instituição escolar se incumbe de apresentar os saberes curriculares, os quais são fruto de seleção cultural, que se inicia muito antes do fazer docente, o que Chevillard denomina de noosfera. Nela professores nos contextos escolares, em relações desiguais com outros agentes em vários segmentos, como por exemplo: agentes de políticas públicas, instâncias econômicas, associações e grupos civis, esses dois últimos, correspondem aos que deram impulso para a inclusão das temáticas africanas e indígenas as quais mobilizaram esta investigação de como elaborar metodologias para operacionalizar esses conteúdos, ou seja transpô-los didaticamente (MONTEIRO, 2001, p.126).

Se esses conhecimentos podem ser considerados como exteriores aos professores, “os saberes da experiência são aqueles constituídos no exercício da prática cotidiana na profissão fundados no trabalho e no conhecimento do meio” (MONTEIRO, 2007, p.178) e irá imprimir certa originalidade ao trabalho docente, pois cada um carregará as marcas das suas próprias experiências.

Entretanto, lamentavelmente, como herança do paradigma moderno, os saberes produzidos no cotidiano, inclusive no contexto escolar ainda são os mais socialmente depreciados, devido a uma percepção hierárquica equivocada entre as produções acadêmicas e as de outros espaços formativos. Como visto, são conhecimentos que envolvem uma complexidade, intrincada nas redes cotidianas escolares. Tais conhecimentos além de serem práticas, constituem, igualmente, importantes campos teóricos e que também colaboram na divulgação das pesquisas acadêmicas em direção à igualdade.

Nesse sentido, as narrativas compartilhadas, entre os diversos sujeitos em seus campos de atuação, seja no quilombo, em uma escola de samba ou em aldeia de pescadores, inseriam-se no conjunto de propostas emancipatórias, em afinidade com as perspectivas para uma Educação Intercultural (FLEURI, 2001, p.50), pretendendo colaborar para que a lei 11.645-08 fosse efetivada no contexto escolar. Respeitar as diferenças culturais e por meio destas



narrativas, que surgiam do compartilhamento das experiências, redistribuir, ainda que no contexto da sala de aula, alguns espaços simbólicos e materiais, propondo identicamente a ruptura com alguns modelos hegemônicos.

Conclusão

A proposta de se promover situações relacionais, por meio das vivências em contato com o outro, no contexto de Niterói-RJ permitiu-nos verificar as interações das diversas culturas nas heterogeneidades temporais. As atuações dos grupos culturais no percurso da história e que marcaram esta cidade, foram mobilizadoras de suas narrativas. Nós as ouvimos para proveito de novas experiências.

Como um documento histórico, lemos esta cidade. Em sua rede intrincada de relações, identificamos os pontos de contatos e as reciprocidades que abrem suas portas para outras realidades no tempo. As narrativas (re) elaboradas procuravam enunciar as relações entre esses lugares, demonstrando as conexões temporais, com foco nos processos relacionais sugestivos dos percursos que produziram nossas identidades e diferenciações, considerando os processos de hibridação, e assim, contribuindo para o fortalecimento da nossa alteridade.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In.: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANCLINI, N.G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. *Revista PerCursos*. V.2. Nº. 2, p.109/128. Núcleo de Estudos em Políticas Públicas. Udesc, 2001.

_____. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: LINHARES, C. F. et al. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.



MONTEIRO, Ana Maria, RALEJO, Adriana e AMORIM, Mariana. Entre o Vivido e o narrado: sentidos de Rio de Janeiro em aulas de História. IN: Narrativas do Rio de Janeiro: Nas aulas de História. GABRIEL, Carmem Teresa. MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa e MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

MONTEIRO, A. M. F.C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>. Acesso: 10 ago. 2015.

PACHECO, Dirceu Castilho. Arquivos pessoais de praticantes docentes e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Tese Doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, T.T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: *Alienígenas na sala de Aula. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2009

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História Local e os desafios da formação da Consciência Histórica. In: GASPARELO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria (orgs). *Ensino de História: sujeitos saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.



VOZES SILENCIADAS: Jovens, o Ensino de História e os programas de avaliação em larga escala no Rio de Janeiro

Maryangela Mattos da Motta

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar aspectos selecionados de uma pesquisa de Mestrado em fase de desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. A problemática central volta-se para o tema das avaliações em larga escala no Estado do Rio de Janeiro e seu impacto no interior da sala de aula, na rotina curricular da escola e no trabalho docente, com ênfase especial para a problematização de um sujeito frequentemente ignorado no interior desse debate: o estudante a quem esses testes são dirigidos. Entendendo que um dos sujeitos interessados no processo educativo são os alunos, esta pesquisa traz para análise, através de grupos focais, as vozes dos estudantes do último ano do Ensino Médio, de uma cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro, para tentar entender como eles se posicionam diante das políticas públicas, como avaliam suas experiências com as provas padronizadas do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ e Saerjinho) e como rememoram essas práticas no cotidiano escolar.

O lugar da avaliação em larga escala

O crescente protagonismo dos programas de educação pautados em avaliações em larga escala, não pode ser compreendido à margem das políticas públicas que foram sendo implantadas a partir das últimas décadas do século XX, em países capitalistas centrais, tais como os Estados Unidos e a Inglaterra.

Em um contexto de crise internacional, assiste-se, em meados dos anos 70, não apenas a um declínio acentuado do Estado de bem-estar social (Welfare State), mas também a uma grande expansão das ideias neoliberais e a ascensão de governos neoconservadores no mundo ocidental. Ocorre um processo acelerado de globalização da economia e redefinição dos papéis governamentais. Nações passam a defender a bandeira de uma modernização conservadora, em que o Estado assume o controle das políticas públicas, incluindo a educacional.



Contraditoriamente, designado por “paradoxo do Estado Neoliberal”, em todos os setores da administração, dito por Almerindo Janela Affonso, verifica-se “uma combinação da defesa da livre economia, de tradição liberal, com a defesa da autoridade do Estado, de tradição conservadora” (AFFONSO, 1999, p. 141). Assiste-se, portanto, a uma reformulação da política econômica, que passa a exigir um Estado limitado (circunscrito nas suas funções) por um lado, mas por outro, forte no que se refere ao seu poder de intervenção, controle e coerção. Essa equação, no entanto, produz, de certa forma, um desequilíbrio a favor do Estado, na medida em que impõe certas limitações ao livre-mercado (AFFONSO, 1999, p. 142).

Ao contrário de uma economia liberal radical, o mercado ressurgiu, nessa nova configuração, não como um processo espontâneo, completamente fora do âmbito do Estado, mas como um sistema promovido e amplamente controlado por ele. Dentro dessa lógica, Almerindo Janela, ao discutir tal contexto, enfatiza que mesmo com a crise desses Estados Nacionais:

Há, no entanto, especificidades na forma como as políticas da nova direita desenharam as relações entre Estado e mercado. Se, por um lado, o mercado *tout court* teve uma notória expansão na forma de algumas políticas de privatização e de liberalização da economia, também é verdade que, apesar da crise fiscal e dos ataques neoliberais, o Estado providência resistiu – e isso, por outro lado, constituiu igualmente um importante obstáculo à maior expansão do mercado. (AFFONSO, 1999, p. 142)

Nesse contexto, é possível observar uma nítida mudança naquilo que se refere às atividades do setor público. Mesmo que o Estado de providência não tenha ruído totalmente, fica evidente o novo papel por ele assumido. Se antes a ideia de “provedor” preponderava, agora assiste-se claramente sua presença nas mais diversas atividades da economia, regulando e estabelecendo as regras para o funcionamento dos mercados, auditando e avaliando os seus resultados (BALL, 2004, p. 1106).

Nesse sentido, uma ressignificação das estratégias políticas da nova direita nas relações entre o Estado e o Mercado pode ser notada. Denominada por política de “*quase-mercado*”, vários autores defendem a ideia de que no contexto de crise do Estado de bem-estar social, as coligações da nova direita que estiveram no poder, por exemplo, na Inglaterra, colocaram em prática ações com o objetivo de gerenciar as tensões demandadas pela não diminuição das exigências quanto aos direitos sociais, principalmente no que diz respeito às áreas da saúde, da educação, e a crescente escassez de receitas provenientes dos impostos. Para isso, estratégias foram adotadas, no sentido de convencer os cidadãos a reduzirem ou, pelo menos, a não aumentarem os seus direitos; a redirecionarem a procura para o setor privado, dando incentivos a esse setor para aumentar a sua capacidade de atendimento e numa instância muito mais sutil,



faz a escolha por medidas que tem por finalidade atenuar as fronteiras entre os setores públicos e privados “de forma a permitir que se torne igualmente menos nítida a distinção entre os direitos sociais e os direitos individuais” (AFFONSO, 1999, p. 142-143). Com esse viés, presenciemos a uma total redefinição do Estado, que traz para o cenário da educação uma nova configuração, também, a serviço deste novo modelo liberal conservador.

Acompanhados por uma ampliação do aparelho escolar muito em função da necessidade de uma mão de obra mais qualificada, haja visto a rapidez dos avanços tecnológicos, os Estados passam a conviver com o problema da administração das grandes máquinas em que se transformaram as redes de ensino (NOGUEIRA, 1990, p. 50-51). Numa perspectiva de Estado mínimo, mas ao mesmo tempo forte, novas formas e combinações de financiamentos, fornecimentos e regulação da educação são postas no lugar que antes era exclusivamente assumido pelos governos. No entanto, se por um lado a educação é inserida no contexto de quase mercado, por outro, observa-se que nessa área o Estado desempenha um papel ainda maior. Stewart Ranson (1993), convocado por Affonso Janela em seu texto, assinala que, na educação “o que está em jogo não é o mercado clássico da concorrência, mas um mercado rigidamente controlado pelo Estado” (Apud AFFONSO, 1999, p. 144).

Seguindo esse raciocínio, argumenta Afonso (1999) que

Essa combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no domínio público (...) explica que os governos da nova direita tenham aumentado consideravelmente o controle sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo (AFFONSO, 1999, p.144).

Nesse contexto, ainda anterior ao fracasso do socialismo real, surge o Estado-avaliador, expressão cujo significado incide em um Estado que passa a admitir “a lógica do mercado, através da importação para o domínio público, modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2009 apud SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p.494). Inicialmente, adotado por nações preocupadas com a afirmação e manutenção, mais explícita, da sua supremacia educacional face a outros menos desenvolvidos, esse sistema se reveste de uma ideologia pautada no neoconservadorismo e no neoliberalismo. Nações, a começar pelos EUA, reforçam, internamente, através de políticas avaliativas a identidade nacional e procuram, externamente, vantagens competitivas num mundo em que o processo de globalização cresce e se tornaria cada vez mais perceptível (AFFONSO, 2013, p. 273).



Da análise sobre esse tipo de Estado que se generalizou pelas sociedades capitalistas ocidentais, Almerindo Janela Affonso (2013), faz uma comparação das finalidades e dos processos das avaliações nacionais aplicadas e, explica que na década de 1980 - entendida como primeira fase do Estado Avaliador – os exames postos serviram como um componente significativo na estratégia de controle e introdução de mecanismos de *accountability* baseados em testes estandardizados de alto impacto e em rankings escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições avaliadas. Dessa forma, as avaliações aparecem como mecanismos centrados na eficiência e na produtividade. A tônica passa a ser os resultados e as instituições passam a ser financiadas de acordo com os seus desempenhos.

As políticas educacionais de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro

Há mais de duas décadas o tema da avaliação educacional em larga escala vem se configurando como um componente central das políticas públicas voltadas à discussão da qualidade na Educação. No contexto atual em que vivemos a própria discussão e construção da BNCC – Base Nacional Curricular Comum – não se apartou, em nenhuma das suas fases, da centralidade da vinculação entre currículo e avaliação externa. O conhecimento já produzido acerca dessa problemática tem evidenciado o quanto os exames postos serviram como um componente significativo na estratégia de controle e introdução de mecanismos de gerenciamento dos sistemas, baseados em testes estandardizados de alto impacto e em rankings escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições avaliadas.

A partir da década de 1990, ocorre um maior protagonismo de instâncias internacionais e transnacionais financiadoras dos processos de avaliação escolar, como por exemplo a União Europeia, a OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - e o Banco Mundial, fazendo com que o Estado-nação se retraia de forma crescente comprometendo a sua autonomia. Nesse contexto é nítida a diversificação e ampliação desses instrumentos avaliativos para os níveis de ensino básico e secundário (fundamental e médio) e uma participação mais frequente e regular em avaliações comparativas internacionais, com indução de rankings, tais como a Prova Brasil, a Provinha Brasil, o ENADE e uma infinita lista de versões regionais, dentre as quais destacamos, no estado do Rio de Janeiro, o SAERJ e os Saerjinhos.



No que tange a política educacional do estado do Rio de Janeiro, objeto deste trabalho, fundamentada nas metas estabelecidas pelo “Compromisso Todos pela Educação¹” que tem por objetivo, em parceria com as redes estaduais e municipais de ensino, elevar o IDEB² das escolas através de mecanismos de gestão de desempenho, os últimos governos do estado do Rio de Janeiro (Antony Garotinho, Rosinha Garotinho, Sérgio Cabral e Luís Fernando Pezão) têm orientado suas políticas educacionais no sentido de corroborar com essa ideia.

Já no governo de Antony Garotinho (1999/2002) e com continuidade no governo de Rosinha Garotinho (2003/2007), no sentido de caminhar de forma consonante com a proposta do governo federal, foi adotada uma reforma educacional, nomeada por Nova Escola, cujo objetivo era reestruturar a educação pública a partir do mecanismo da avaliação externa e outros critérios de avaliação das escolas, dividido em cinco itens: prestação de contas, gestão da matrícula, integração da comunidade, desempenho do aluno e fluxo escolar (FILHO; SÁ, 2016, p.276).

Criada através do decreto nº 25.959, de doze de janeiro de 2000, vigorou até o ano de 2008, quando foi substituído por um novo programa, organizado pelo Centro de Avaliação e Políticas Públicas/ CAED³ – a mesma instituição que esteve à frente da discussão da BNCC – durante o primeiro governo de Sérgio Cabral e intitulado por SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação Básica do estado do Rio de Janeiro. Este último, objeto dessa pesquisa, inicialmente, tinha por objetivo promover uma análise do desempenho dos alunos de rede pública do Estado nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. No entanto, no ano de 2010, divulgado o ranking da educação básica no Brasil, o Rio de Janeiro passou a ocupar o penúltimo lugar, de acordo com o IDEB de 2009, ficando à frente, apenas, do estado do Piauí. Com um resultado tão ruim, um novo plano estratégico foi organizado com meta a colocar o Estado entre as cinco primeiras posições do ranking da educação nacional, em 2013. Tendo em vista tal objetivo, no dia 07 de

¹ Segundo o Ministério da Educação, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. Fonte: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

³ Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. É uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. Informações retiradas do site <http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/> Acesso em 15 de maio de 2018.



janeiro de 2011, o então secretário de educação Wilson Risolia anunciou o novo programa. Na página da Secretaria de Educação uma cartilha com todos os itens detalhados foi exposta⁴.

Alinhado a política nacional de educação, padronizando currículos, avaliando as unidades escolares com base em metas previamente estabelecidas, preparadas por agentes externos à comunidade escolar e burocratizando as tarefas no interior da escola, a dinâmica educacional do Estado do Rio favorecia não apenas um conjunto de ações que conduzia a um processo de ressignificação do trabalho docente, mas também, acabou por burocratizar as atividades internas da escola, impactando, desta forma, profundamente o seu cotidiano.

As metas específicas para cada escola, junto de uma política de bonificação e avaliações sistêmicas transformou o ambiente de trabalho de gestores e professores e, conseqüentemente implicou, também, em mudanças para outros atores importantes desse cenário, ou seja, os estudantes.

Tendo por base as avaliações em larga escala e uma política curricular prescrita, este programa de acordo com a Secretaria de Educação, tinha como objetivo identificar as deficiências educacionais ao longo do ano letivo, podendo, assim, serem corrigidas em curto espaço de tempo. Para que tal finalidade fosse atingida, foram criadas avaliações que eram aplicadas ao final de cada bimestre, denominadas por Saerjinhos, com exceção do último, reservado ao SAERJ. Chegando a contemplar, até o ano de 2013, grande parte das disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física e Química), o resultado aluno por aluno era divulgado pelo site do CAED e a partir das notas publicadas, junto de agentes designados pela secretaria de Estado, planos de ação eram formulados no interior da escola, com vistas a correção dos problemas.

Nesse sentido, o que se materializava em provas padronizadas, resultados quantitativos comparáveis e favorecedoras de medidas de ranqueamentos, apropriação dos resultados e fixação de estratégias de intervenção para melhoria do desempenho dos estudantes, impactavam não só a rotina dos estudantes, como também dos docentes e demais agentes escolares.

As avaliações SAERJ / Saerjinho e suas implicações no cotidiano escolar

Em decorrência de tantos desajustes observados durante a vigência da política de avaliação - SAERJ e Saerjinho - e todo seu aparato de controle e pressão, variadas questões que

⁴ Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683> Acesso dia 15 de maio de 2018.



atravessavam a disciplina de História, seu currículo e os impactos na aprendizagem dos alunos, despertaram a dúvida sobre a qualidade do programa implementado. Com um currículo extenso, fechado que procurava abarcar toda a história da humanidade, com avaliações bimestrais preocupadas com indicadores de bom desempenho, o programa educacional do estado do Rio de Janeiro parecia preocupar-se de forma excessiva com dados quantitativos de desempenho e pouco demonstrava a intenção em solucionar os reais problemas que atravessavam o cotidiano escolar.

Quanto a natureza dos currículos, Kátia Abud nos fala que, estes se constituem não apenas como instrumentos poderosos de intervenção do Estado no ensino, mas também são utilizados como veículos ideais para disseminação de poder e difusão de ideologias. Para tanto, os textos oficiais são produzidos levando em conta uma escola ideal como situação de trabalho e como local de recursos humanos, sem ao menos relativizar a realidade ou considerar suas dificuldades e obstáculos enfrentados. Ou seja, as instituições de poder, com seu guias, parâmetros e currículos, centralizam a discussão em torno da educação e deixam de fora seus principais sujeitos: alunos e professores, vistos como incapazes de construir sua história e de fazer da vida escolar, seu próprio saber (ABUD, 2013, p. 28-29). Saber que não deve ser desconsiderado, pois encontra-se imerso no quadro da cultura escolar, ressignificado na e pela prática de seus sujeitos, como nos lembra Sonia Miranda (2013, p. 39). Portanto, podemos dizer que, se a escola atua como um espaço dinâmico em constante construção e reelaboração do conhecimento através das suas práticas, relações cotidianas e tradições curriculares, como admitir um currículo produzido apenas pela prescrição desconsiderando seus principais atores?

Assim sendo, avesso a escuta dos principais agentes que compõem o quadro escolar, a proposta curricular em discussão, que ainda vigora, caminha na contramão daquilo que é mais caro na área de pesquisa do Ensino de História. Existe um consenso neste campo que prima pela defesa da valorização dos saberes, da experiência social e cultural dos alunos e professores. Não cabe mais a escola, hoje, inserida em uma sociedade dinâmica, onde as informações multiplicam-se o tempo todo, em todos os lugares, concepções de saberes científicos inquestionáveis, reprodutivistas. Esta deve ser vista como um local de produção de conhecimento, o que Ana Maria Monteiro (2002), denomina por “agência cultural”, que não negligencia, nem desmerece as habilidades dos diferentes agentes que compõem o seu quadro.

Dessa forma, no decorrer da vigência da referida política de avaliação no Estado do Rio de Janeiro, encerrada no ano de 2016, a proposta curricular da disciplina em discussão, se colocava no sentido contrário daquilo que é mais caro entre os pesquisadores dessa área.



Engessando e retirando a autonomia das escolas, todas as formulações e práticas impostas pela Secretaria de Educação, suscitavam dúvidas acerca da sua pertinência e relevância, uma vez que suas ações ao desconsiderarem os principais atores dos ambientes educacionais, dificultavam as soluções dos reais problemas enfrentados nos espaços da escola e outras múltiplas possibilidades de experiências e aprendizagens.

Dentro dessa lógica, portanto, e em decorrência de tantos desajustes observados durante a permanência dessa política de avaliação, nasce a dúvida sobre a pertinência do programa educacional implantado no Estado do Rio de Janeiro e, junto de variadas questões que envolvem a disciplina de História, seu currículo e o impacto das ações impostas pela Secretaria de Educação sobre a aprendizagem dos alunos, surge a motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Nesse sentido, com o objetivo de compreender a construção do saber histórico pelos alunos e percebendo que o tema avaliação tem se colocado como elemento de indução do que se considera normalidade no processo de ensino e aprendizagem, este trabalho se desenvolve a partir da análise das narrativas de jovens alunos, sujeitos interessados no processo educativo, que tendo vivenciando as avaliações externas do Rio de Janeiro, atribuíram sentidos e significados ao processo.

Referências

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação e Sociedade*, vol.20, nº. 69, p.139-164, dezembro 1999.

_____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.53, p. 267-284, abr/jun. 2013.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, vol. 22, n.75, p.15-32. 2001.



BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, vol.25, n.89, p. 1105-1126, 2004.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 41, p. 1367-1384, 2015.

FILHO, Ovidio Orlando; SÁ, Virgínio Isidro Martins. Avaliação externa da gestão escolar do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro: um estudo reflexivo sobre o seu primeiro ciclo de realização (2000–2003), passados quinze anos de sua implementação. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação*, v.24, n. 91, p. 275-307, abr./jun. 2016.

MIRANDA, Sonia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. *Revista História Hoje*, v.2, nº4, p. 35-79, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira. A prática de ensino e a produção de saberes na escola”. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação do Final dos anos 60/ Início dos anos 70: O Nascimento do Paradigma da Reprodução. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, abr./ jun. 1990.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S l.], v. 31, n. 3, p. 493 - 510, jun. 2016.



Tornar-se professor de história: Um discurso de formatura do curso de História Parfor/UFRRJ

Patricia Bastos de Azevedo (UFRRJ)¹

1. INTRODUÇÃO

O artigo que apresentamos é parte da pesquisa em desenvolvimento: Tornar-se professor de História: correlações de poder e força nas práticas de letramento na licenciatura de História PARFOR/UFRRJ. Buscamos apresentar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), assim como os referenciais teóricos que mobilizamos para pensar este campo de pesquisa e seus indícios. O foco principal de nossa pesquisa é compreender na formação do professor de História/PARFOR as correlações de força e poder que constituem as práticas de oralidade e letramento neste processo formativo dos alunos.

Para este artigo analisaremos a produção da monografia de conclusão de curso. Utilizaremos como indício as entrevistas realizadas com os professores/alunos que concluíram o curso em 2016.2.

O Decreto n.º 6.775, 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada.

O PARFOR possibilitou a entrada de um perfil de professores/alunos possuidores de marcas identitárias e saberes acumulados ao longo de seus percursos no mundo da vida e do trabalho sobre práticas de letramento diferenciadas dos alunos que tradicionalmente ingressam na universidade. Esses professores/alunos carregam, portanto, saberes que possuem concepções sobre validade e pertinência relativas às práticas de oralidade, leitura e escrita. No processo de formação na graduação, essas pretensões são questionadas e tensionam as tradições letradas constituídas na universidade, abalando as certezas cristalizadas em alguns segmentos acadêmicos. As tensões geram verdadeiras rachaduras epistêmicas-pedagógicas, mais

¹ Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora do quadro permanente do ProfHistória e do PPGEduc/UFRRJ. Membro do Grupo de Pesquisa Oficinas da História e Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e Política.
e-mail patriciabazev@gmail.com



evidenciadas em algumas licenciaturas que outras.

Vale ressaltar que as práticas pedagógicas, no âmbito acadêmico e nas Ciências Humanas, são marcadas pela fala, pela leitura e pela escrita. No entanto, diferente das produzidas pelos professores/alunos, são práticas de letramento que, ao longo do tempo, se constituíram como legítimas e válidas na difusão do conhecimento gerado na universidade e na formação por ela efetivada.

Nesse sentido, a pesquisa que fundamenta este artigo busca dialogar com os dois níveis da educação brasileira, a Educação Básica e a Superior, já que a formação de professores se caracteriza como um lugar de transmissão e consolidação de práticas letradas, as quais podem ora promover a emancipação de indivíduos e grupos sociais, ora agravar as concepções de letramento de caráter elitista e excludente e se configurar como um instrumento de manutenção hegemônica do *status quo*.

2. DIÁLOGOS TEÓRICOS

Nossa pesquisa buscou construir um diálogo que extrapole o específico, buscando delinear a contribuição que um estudo de caso pode proporcionar na compreensão ampla (ANDRÉ, 2012), isto é, nas práticas de letramento acadêmico e sua interlocução com os novos atores que as políticas de acesso a Universidade trazem, com concepções de fala, leitura e escrita anteriores. Inspirados em Bakhtin podemos dizer: constituídas de diversas palavras alheias, de múltiplos contextos sócio históricos que refletem e refratam as novas palavras apresentadas (BAKHTIN, 2010).

A validade de uma pesquisa que investiga um caso específico, somente é compreendida quando esta extrapola o “caso” em seu sentido estrito (FONSECA, 1999). Compreender que a palavra revela as tensões sócio históricas e desta forma como o singular traz em si sentidos que foram constituídos em um espectro maior de significação, configurando-se em seus tempo-espaço, produzindo assim uma relação dialógica entre a perspectiva micro e macro de compreensão da realidade concreta (BAKHTIN, 2010).

As práticas de letramento que se materializam neste espaço micro que é a sala de aula de História/PARFOR não estão isoladas do todo social. Neste sentido, ao investigarmos este caso específico buscamos extrapolar a compreensão de outros espaços de formação de professores e suas práticas de letramento e o desdobramento que a formação acadêmica imputa na docência destes atores.



As etapas que constituem nossa metodologia de pesquisa visam compreender as múltiplas facetas destes atores – professores/alunos – e a cultura letrada que os constituem antes e durante a sua formação universitária (STREET, 2010) e como potencializa as futuras práticas nos seus espaços de trabalho. Neste sentido, ao entrevistamos os professores/alunos em dois momentos buscávamos compreendê-los enquanto grupo/turma e enquanto indivíduo em suas experiências singulares de oralidade e letramento (BAKHTIN, 2006; STREET, 2007, 2010).

3. CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2006, p. 271).

Compreender as práticas de letramento que constituem de sentido a formação do professor de História/PARFOR é um desafio complexo, que se materializa em múltiplos espaços de enunciação. A palavra como já afirmamos é complexa e ideologicamente constituída, neste sentido não basta olhar apenas para o espaço da Universidade e a sala de aula, precisamos compreender as múltiplas facetas desse professor/aluno e sua relação com os professores deste curso, como o uso ordinário e acadêmico da fala, leitura e escrita.

Metodologicamente dividimos a pesquisa em dois eixos de investigação:

1. As práticas de letramentos dos professores/alunos de História/PARFOR antes de ingressarem na universidade;
2. As práticas de letramento dos professores/alunos de História/PARFOR durante o processo de formação acadêmica.

Para produzirmos o campo de pesquisa utilizamos o seguinte instrumental:

1. Questionário: Questionário com a finalidade de compreender o perfil sociocultural e as experiências prévias de oralidade, leitura e escrita que o professor/aluno possui. O questionário foi aplicado a todos os professores/alunos com matrícula ativa no curso de História/PARFOR (aplicado em agosto de 2014).

2. Grupo focal: Entrevista semiestruturada com os professores/alunos buscando registrar como este grupo compreende as práticas de letramento existentes na formação do professor de História/PARFOR.



Buscamos no processo de construção do campo investigativo tensionar entre o local – História/PARFOR – e o global – o mundo da vida, recortando as diferentes redes públicas de ensino que esses professores/alunos estão inseridos. O acesso de atores tradicionalmente excluídos dos espaços universitários de formação e suas ações no espaço da Educação Básica torna-se o principal tensionador na perspectiva local e global.

4. DIAS DE LUTAS E DIAS DE GLÓRIA – OU UM DISCURSO DE FORMATURA.

Por isso, inicio minha fala pedindo licença para brincar com o trecho da música do saudoso Chorão em que ele diz: “...histórias, nossas histórias, dias de luta, dias de glória...”, pois esta é exatamente a sensação que tivemos durante esses anos na universidade, muitos dias de luta, mas também muitos dias de glória. (Oradora – Discurso de Formatura)

Os meus textos em geral possuem uma “dureza” típica das escritas acadêmicas, mas esse possuirá uma característica um pouco distinta. Essa estética é fruto de minha identidade como pessoa, professora e formadora. Eu ao cursar História possuía um perfil muito semelhante as professoras/alunas² que compõem o grupo de nossa pesquisa. Era uma mulher trabalhadora que cursava a graduação e atuava ao mesmo tempo como professora do Ensino Fundamental nos anos iniciais.

A escolha do subtítulo desta seção dialoga diretamente com a aluna Oradora da turma Parfor História e uma líder de seu grupo de colegas. No discurso de formatura ela apresenta de forma apaixonada questões fundamentais do processo de formação que participaram durante a graduação.

Após uma jornada de trabalho, está em sala a tempo de responder a chamada do professor, passar a noite em claro fazendo resumos, resenhas, fichamentos, portfólio, trabalhos ou estudando para as provas semestrais, dias de luta! Abrir o quadro de notas e ver a palavra aprovado, dias de glória!

(Oradora – Discurso de Formatura)

As práticas de letramento ganham um destaque no início do discurso da oradora. Ela revela apaixonadamente o quanto esse processo está no espectro de luta, produzindo desgaste e ansiedade. Sua fala também denuncia as condições que o grupo possuía no processo de formação.

² As generalizações neste texto relativas ao campo de pesquisa estarão no feminino, o grupo de alunas/professoras da turma PARFOR em sua maioria era composto por mulheres, neste sentido nossa escolha discursiva é uma afirmação de luta e posicionamento político.



No acordo assinado os entes comprometem-se a cooperar, como podemos ler no trecho a seguir:

1. DA COOPERAÇÃO TÉCNICA ENTRE A CAPES E OS ESTADOS

1.1 A participação dos Estados se efetiva por meio de Acordo de Cooperação Técnica – ACT firmado entre a Capes e a Secretarias de Educação ou órgão equivalente de cada Estado.

[...]

IX. Garantir as condições necessárias para que os profissionais de sua rede possam frequentar os cursos de formação...

No discurso da professora/aluna podemos observar que o processo de formação é um sacrifício pessoal, cabendo a aluna/professora arcar com as condições para efetivação e execução do mesmo. Não há em todo discurso proferido nenhuma menção ao apoio das Secretaria de Educação ou algo semelhante. Ela reafirma uma escolha pessoal e de cooperação da família, do grupo de alunas/professoras e de alguns professores. Tornando o processo de formação um dia de luta, que cobra um preço custoso aos indivíduos e do coletivo familiar.

Hoje é uma noite muito especial para todos nós aqui presentes, pois é o dia de celebrarmos o fim de uma longa jornada nada fácil em nossas vidas. E digo isso porque não foi fácil mesmo para nenhum nós, familiares, alunos e professores. Muitas foram às nossas lutas, muitos foram os obstáculos, muitas foram às histórias que compuseram essa jornada. (Discurso de Formatura)

Quando apresenta o cotidiano do curso as práticas letradas destacadas fazem parte da tradição acadêmica com aspecto individualista e meritocrático. “Abrir o quadro de notas e ver a palavra aprovado, dias de glória!”, a frase dita com emoção indica um aspecto muito presente nas práticas acadêmicas que Street denomina de letramento autônomo. O autor compreende que um novo modelo é mais compatível nos processos sociais de letramento.

[...] O modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos [...]. (STREET, 2003, s/p)

As práticas de letramento são sócio-historicamente situadas, impactadas pelo tempo-espço que constitui a academia como lugar de ensino das técnicas de leitura e escrita, isto é, não se pode compreender as práticas de letramento como algo exterior ao currículo em seu sentido lato. As práticas de letramento acadêmico se constituem no tempo-espço sócio-histórico em que os modelos de letramento estão sempre em disputa por supremacia e legitimação.



Graff (1990) afirma, de forma enfática, que a moeda corrente da escola é o letramento. Isso significa que os processos de ensino e aprendizagem estão marcados por essa concepção grafocêntrica de sociedade e ensino (MORTATTI, 2004). O autor também denuncia a concepção difundida na sociedade em relação ao letramento:

O alfabetismo, na minha opinião, é profundamente mal entendido. Essa é uma consequência natural da duradoura tirania do “mito do alfabetismo”, o qual, juntamente com outros mitos sociais e culturais, tem tido, naturalmente, suficiente base na realidade social para poder assegurar sua disseminação e aceitação... (GRAFF, p. 32, 1990)

O princípio do mito do letramento é o de que o domínio do código proporciona ao letrado um trânsito competente pelos múltiplos textos existentes. Entretanto, nessa perspectiva, as práticas tradicionais difundidas pela academia “*não avaliam as implicações conceituais que a questão do [letramento] apresenta, e ignoram – muitas vezes de forma grosseira – o papel vital do contexto sócio-histórico*” (GRAFF, p. 32, 1990).

O mito do letramento é profundamente difundido em diferentes setores sociais e muito presente no senso comum acadêmico. Geralmente, a compreensão que diferentes atores da universidade possuem em relação às práticas letradas se baseia nessa premissa. Isto é, a de que todos os sujeitos alfabetizados são capazes de ler e escrever com autonomia qualquer texto, independente do campo discursivo a que ele pertença.

Essa concepção perpetua práticas letradas que não percebem a peculiaridade dos diferentes atores e de suas bagagens de letramento sócio-históricas. Ao conceber que todos os sujeitos alfabetizados possuem o mesmo grau de letramento, ignora-se que campos discursivos distintos possuem estética e relações diferentes com a palavra oral e escrita.

Graff (1990, 1994), ainda, salienta a necessidade da compreensão acerca do contexto sócio-histórico dos atores letrados, visto que a palavra possui valores e sentidos distintos em contextos diferentes. Bakhtin ajuda no entendimento dessa questão:

... classes sociais diferentes servem-se de uma mesma língua. Consequentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valores contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolvem a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel... (BAKHTIN, p. 47, 2010)

Os participantes da comunicação, em sua dinâmica social, são ativos na produção de enunciados escritos e orais que, ao serem apreendidos pelos distintos atores, ganham a acentuação própria do sujeito que os compreende, marcado pelo mundo sócio-histórico que o constitui e por sua subjetividade em ato. “A palavra da língua é uma palavra semialheia. Ela só



se torna ‘própria’ quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando através do discurso, torna-a familiar com sua orientação semântica e expressiva” (BAKHTIN, p. 100, 1998).

A palavra, na História, possui uma carga de sentidos e significados tecidos em processos sócio-históricos e disputas políticas e de poder (AZEVEDO, 2015). Nesse sentido, ao proferir a palavra no espaço de formação dos professores de História, PARFOR ou não, o sujeito carrega em seus enunciados – sejam orais, sejam escritos – uma série de palavras semialheias que trazem em si marcas das disputas e dos valores que as adensaram de sentido.

Os enunciados orais e escritos, no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes são naturalizados e revestidos do senso comum com base no mito do letramento. Esses eventos enunciativos constituem práticas de letramento planejadas e descontextualizadas do lugar sócio-histórico que materializa a formação, produzindo, assim, a manutenção do *status quo* e o afastamento de camadas sociais que não trazem consigo essa palavra como uma bagagem social constituída, nem trazem uma palavra também significada de outros sentidos considerados incorretos pelo campo discursivo universitário.

Compreender as práticas de letramento que se materializam na formação do professor de História/PARFOR é dialogar com esse espaço ideológico, que é a produção do letramento acadêmico e escolar. A análise complexa desse lugar de formação ajuda a dimensionar a ação dos professores formadores na licenciatura e o papel sócio-histórico que a universidade pública e de qualidade possui na constituição das relações de trabalho e na potencial redução da exclusão imputada a um número significativo de alunos atendidos nas redes públicas da educação básica brasileira e, no caso específico em debate, na região metropolitana do Rio de Janeiro, a Baixada Fluminense.

5. MONOGRAFIA E SUA ESCRITA: DIAS DE LUTA, DIAS DE GLÓRIA

O tema da monografia, a metodologia, referências conceituais e orientador são escolhas construídas em processos complexos e multifacetados. A “razão” acadêmica nem sempre é o que orienta as opções e o percurso que o aluno faz no seu processo de escrita.

A princípio não consegui orientação na área que queria. Depois fiquei apaixonada pelo meu objeto de pesquisa, mas também tive dificuldade com a orientação. Até que por fim consegui uma orientadora que prestou atenção em mim, aceitou meu tema e além disso, também tinha pesquisa na área. (Aluna Parfor História)



A professora/aluna em sua fala apresenta indícios relevantes sobre o processo de escrita e sua construção na relação orientador/orientando. A trajetória apresentada não é muito distinta das percorridas por vários alunos oriundos das classes populares na formação acadêmica.

A escrita no âmbito acadêmico vem “... subordina a tantos parâmetros convencionais de adequação, não é nada fácil segui-los integralmente” (MARCUSCHI, 2007, p. 84), as marcas de identidades que cada campo discursivo possui geram regras e estéticas não explícitas, mas convencionadas por seus pares (AZEVEDO, 2011). A escrita acadêmica no campo da história traz consigo várias marcas deste pertencimento, a professora/aluna é no processo de formação culturalmente inserida neste campo discursivo. Na dinâmica vigente na academia é presumido que se tenha habilidade para transitar e construir os textos com independência e autonomia pela maioria dos professores que atuam neste nível.

A concepção que baseia essa presunção tem como base o mito do letramento e uma compreensão vigente no senso comum do espaço acadêmico. A compreensão que o letramento habilita ao leitor transitar por diferentes textos com autonomia, não leva em conta que gêneros textuais distintos requerem competências diferentes de seus leitores/escritores.

A questão da escrita não está na gramática, e sim na forma como os gêneros textuais escritos atuam na sociedade em que são produzidos e na regulamentação exagerada dos preceitos de sua realização. Resta esperar que nunca surjam academias da fala. (MARCUSCHI, 2007, p. 84)

Neste sentido existe uma disputa e correlação de poder nos espaços acadêmicos não explícita que marca as práticas letradas e a aceitação das mesmas pelos seus pares. Marcuschi ao esperar que não surjam academias de fala, nos alerta para essa relação de poder e silenciamento que os espaços acadêmicos produzem em culturas que tradicionalmente não estavam presentes neste lugar discursivo e possuem práticas letradas e orais distintas das sancionadas como válida na universidade.

A princípio não consegui orientação na área que queria.

Depois fiquei apaixonada pelo meu objeto de pesquisa, mas também tive dificuldade com a orientação. Até que por fim consegui uma orientadora que prestou atenção em mim, aceitou meu tema e, além disso, também tinha pesquisa na área. (Aluna Parfor História)

Os indícios em destaque apontam que a escolha de orientação estava entrelaçada com aspectos emocionais e de suas experiências como sujeito histórico que possui pertencimentos e compromissos sociais. Indica que um dos elementos principais de seu vínculo com a orientação foi o fator subjetivo – “... prestou atenção em mim, aceitou meu tema e, além disso, também



tinha pesquisa na área”. Em sua fala ela aponta que há uma diferença presente em seu perfil de professora/aluna e que a orientadora a compreendeu esse complexo cultural que há envolvia.

O destaque a aceitação como fator relevante indica o quanto a academia possui um padrão excludente, que incute uma sensação de não pertencimento a esse espaço de alguns perfis sociais e culturais.

Me senti motivada! Pois dialogava muito com a minha orientadora. Assim senti vontade de pesquisar e ler. As leituras não eram pesadas e de forma geral, as orientações já eram um adiantamento do texto indicado. (Aluna Parfor História)

A professora/aluna indica que o processo de escrita foi muito mais complexo, envolvendo questões subjetivas relacionada a construção de uma dimensão de parceria entre orientador/orientando. Aponta que o estabelecimento cooperativo da orientação fez com que se tornar-se motivada e o processo de leitura prazerosa e menos sofrido.

Compreendemos que o processo descrito pela professora/aluna se constitui de um complexo cultural. Processo esse que envolve compromisso com a formação, estabelecimento de parceria e um exercício de escrita cooperativa entre os atores envolvidos. Compreender que a escrita da história é uma prática de letramento (AZEVEDO, 2013) é fundamental. Neste sentido a formação de professores é uma ação política, a escrita e a leitura estão permeadas pela relação de poder que a constitui de sentido e materialidade este ato.

Mas na hora de escrever confesso que tive bastante dificuldade algumas vezes. Pois articular as visões e os conceitos dos autores com o tema da monografia, fazer as discussões teóricas -metodológicas e, ao mesmo tempo, escrever a própria visão a respeito da pesquisa cumprindo as exigências da escrita acadêmica, é uma tarefa muito difícil. (Aluna Parfor História)

A professora/aluna aponta um elemento que considero preocupante no processo de formação do professor no espaço acadêmico, o sofrimento que algumas práticas letradas geram. A escrita da monografia exige um letramento muito complexo e que durante a graduação o aluno não é formado para a execução da tarefa que terá que desenvolver ao final do curso.

O que observamos nos eventos de letramento que constituem os anos de curso na graduação corroboram práticas de oralidade e escrita de caráter excludente. A universidade deve repensar suas práticas letradas e a relação de poder que perpassa esse processo histórico-social e o seu desdobramento na sociedade brasileira e na formação de professores e das gerações futuras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS



A maior alegria foi o momento de imprimir a versão final para a banca. Não acreditei. Na verdade se tivesse mas tempo acho que nem imprimiria no dia. É uma sensação estranha de alegria e medo. Independente da nota da banca, é meio que inacreditável. Deu até vontade de chorar quando estava com a pesquisa nas mãos. Eu senti isso.
(Aluna Parfor História)

Podemos observar em nossa pesquisa que a leitura ocupa prioritariamente as práticas desenvolvida, mas é a escrita que é mais valorada no cotidiano acadêmico. Não qualquer escrita, uma escrita que possua o padrão estético acadêmico, com parâmetros definidos pelos pares, aceito e valorado nestes espaços letrados. Porém esses parâmetros muitas vezes são compreendidos como natural e de conhecimento de todos, neste sentido todo os atores envolvidos possuiriam competência e habilidade para transitar com desenvoltura nestas práticas letradas. Premissa essa que nossa pesquisa aponta como falsa e baseada no que Graff denomina mito do letramento.

Compreender as práticas de letramento na formação de professor em seu aspecto ideológico é fundamental para promovermos de fato uma inclusão social e um diálogo construtivo com a sociedade em seu espectro mais amplo. A universidade de fato comprometida com a sociedade que a constitui não pode permanecer encastelada em suas práticas tradicionais estabelecidas na sua tradição letrada.

A entrada e permanência de camadas populares tradicionalmente excluídas dos espaços acadêmicos impacta as estruturas estabelecidas e a correlação de força e poder existente nas práticas de letramento legitimadas. A universidade na última década vem respondendo a políticas públicas que viabilizam a entrada de novos atores, porém tem promovido ou aceito poucas mudanças em suas tradições estabelecidas.

A presença de novos atores traz para esse cenário práticas letradas diferentes, isto é, saberes e tradições que se constituíram de forma cultural distintas das práticas vigentes e validadas na universidade. Nesse sentido é fundamental que se estabeleça um processo de letramento mais democrático, que não se negue ou discrimine as novas práticas. Uma ação de fato comprometida com a inclusão e a sociedade democrática pode garantir um diálogo mais fecundo, promovendo mudanças sociais reais e garantia e permanência de direitos, mesmo diante de cenários obscuros como os que vivemos na atualidade política brasileira, se fortaleça e se amplie.

Acreditamos no potencial revolucionário que a formação de professores comprometida com uma sociedade igualitária e democrática possui. Neste sentido as práticas de letramento tradicionais e instituídas também devem ser objeto de reflexão e mudança.



7. REFERÊNCIA

- ANDRÉ, M. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2002.
- AZEVEDO, P. B. **Ensino de historia e memória social: A construção da história-ensinada em uma sala de aula dialógica**. Dissertação de Mestrado, Niterói UFF, 2003.
- _____. **Ensino de história: práticas de letramento e produção de sentido**. In. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 23, n.44/ p. 24-45/ Set-Dez. 2013.
- _____. **Ensino de história, história, historiografia e produção de sentido em práticas de letramento**. In, ROCHA, H. MAGALHÃES, M. GOTIJO, R. *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos de passado*. Rio de Janeiro, FGV, 2015.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)**. 4ª ed. São Paulo: Unesp, 1998.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2010.
- GAFF, H. J. **O mito do alfabetismo**. In *Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº2, 1990.
- _____. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.
- KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MARCUSCHI, L. **A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala**. In. Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio. *Fala e Escrita*..1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo/ 1876-1994**. São Paulo: ENESP, 2000.
- _____. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- ROCHA, H. A. B. **A aula de história que bagagem levar?** In. ROCHA, H. A. B. MAGALHAES, M. de S. GONTIJO, R. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** In. *Filologia lingüística portuguesa*. n. 8, p. 465-488, 2006.

____. **Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos.** In. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>.



As culturas juvenis e o ambiente escolar: uma proposta de análise Youth cultures and the school environment: a proposal for analysis

Rafael Terra Dall' Agnol¹

Resumo

O objetivo central do artigo é refletir sobre a presença das culturas juvenis nas escolas públicas brasileiras, tendo como parâmetro minha experiência de estágio em ensino de História. Tal prática foi realizada na Escola Ernesto Dornelles, com alunos do primeiro ano do Ensino Médio. As reflexões feitas aqui tiveram como motivação principal conversas realizadas com os alunos durante o estágio e também a resposta dada por eles sobre uma pergunta feita, que envolvia sonhos/objetivos de vida. Fundamentam-se em trabalhos acadêmicos realizados por pesquisadores como Ana Paula Corti, Carla Beatriz Meinerz, Carmem Zeli de Vargas Gil, Fernando Seffner e Nilton Mullet Pereira. Ao longo do trabalho, busca-se compreender a importância da escola dentro de um contexto temporal incerto.

Palavras-chave: culturas juvenis; tempo; incertezas; ensino de História.

Abstract

The central objective of this article is to reflect the presence of youth cultures in Brazilian public schools, having as parameter my internship experience. This practice was held in the School Ernesto Dornelles with students of the first year of high school. The reflections made here had as main motivation talks held with students during the internship and also the reply given by them about a question that involved dreams / goals in life. Along with this academic work done by researchers such as Mullet Nilton Pereira and Ana Paula Corti. Throughout the work, we seek to understand the importance of the school within an uncertain temporal context.

Keywords: youth cultures; time; uncertainties, teaching history.

Introdução

Este artigo se propõe a refletir sobre as culturas juvenis presentes no ambiente escolar, isto é, busca compreender esses jovens inseridos na escola pública básica para além somente

¹ Doutorando em História – Programa de Pós-graduação em História – UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, RS – Brasil. E-mail: rhcprafael@hotmail.com



da condição de aluno. Como sugere os estudos contemporâneos sobre a questão juvenil, uma definição homogênea a respeito desses jovens torna-se impossível. Em outras palavras, o conceito de cultura juvenil abarca em si a noção de diversidade. É sobre a dialética entre as múltiplas culturas juvenis existentes em um mesmo ambiente de aprendizado o ponto central do artigo. Esse trabalho é o resultado de minha experiência de estágio no Ensino Médio realizado na Escola Ernesto Dornelles, no primeiro trimestre letivo de 2014, e o ano letivo de 2017, exercendo a atividade de professor de História em um colégio no RS. As reflexões feitas aqui procurarão privilegiar não somente o ocorrido dentro da sala de aula de um primeiro ano de Ensino Médio, mas justamente a relação do ocorrido com o restante do espaço escolar com suas possibilidades e limitações.

I.

A escolha da temática desse artigo surgiu a partir de uma pergunta feita aos alunos, que poderiam responder de forma anônima, a saber, qual seria o sonho de vida deles mais imediato. Uma questão complexa feita de uma maneira muito simples poderia desembocar em uma incompreensão por parte dos alunos. Correndo esse risco, as respostas foram múltiplas evidentemente, desde o desejo de trocar de celular e ser campeão mundial de skate até o objetivo de cursar uma faculdade. Todavia, um dos relatos que mais chamou a atenção foi a de um aluno que tinha o objetivo de entrar na faculdade para estudar psicologia. Pois bem, sendo esse o seu objetivo final o estudante colocou os passos necessários para realizar tal intento e no final fez a seguinte pergunta: E se esse objetivo não der certo? Pergunta difícil de ser respondida. Qual a resposta certa a ser dada? Há alguma? Em uma sala de aula, para além do conteúdo escolar estabelecido por cronogramas, componentes curriculares e adjacentes, existe também a intensa troca de experiências humanas entre os estudantes e desses com o professor. E dentro do ambiente escolar sonhos são feitos, intensificados e, algumas vezes, partilhados. Outro relato bem interessante foi de um estudante que tinha como principal objetivo/sonho de vida criar um abrigo para animais para “poder dedicar todo meu amor naquilo que verdadeiramente acredito”. Paulo Freire dizia que há dois significados para a palavra esperança. Segundo o educador existe a “esperança” do verbo “esperar” e “esperança” do verbo “esperançar”. Enquanto que em uma primeira dimensão “esperança” diz respeito apenas a espera, muitas vezes vã e inútil, a noção de “esperançar” carregar em si toda a gama de sonhos, amorosidade para com a todas as formas de vida. Poder perceber essa dimensão da palavra “esperança” em muitos dos relatos que li, faz o autor desse artigo ser quase obrigado a carregar, ou buscar permanentemente, esse “esperançar”, sobretudo em uma época, na qual muitas pessoas optaram por outra escolha. Corti



(2009), em *Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no ensino médio*, trata da importância que o Ensino Médio vem tendo ao longo dos últimos anos dentro do contexto da educação brasileira. Para a autora, “a democratização do acesso trouxe para a escola a diversidade cultural das juventudes, e também as desigualdades sociais e econômicas que marcam sua condição”.² Nesse sentido, além do professor ter de lidar com um público extremamente diverso, as desigualdades presentes na sociedade também estão atuantes no ambiente escolar, sendo que muitas vezes a própria escola é um desses ambientes em que as desigualdades são menos reproduzidas do que intensificadas. Um dos principais questionamentos feito pelo autor desse artigo foi sobre as dificuldades de manter um equilíbrio dentro de um contexto caracterizado pela heterogeneidade. Normalmente, a sala de aula acaba sendo dividida em grupos por afinidade, por exemplo, o grupo do skate, o grupo do rock etc. sendo que pode ou não haver conflitos entre eles. A disciplina de História tem um papel de considerável importância dentro das culturas juvenis por lidar com a diversidade, pluralidade de ideias ao longo do tempo histórico.

Se a tarefa do professor de História consiste, entre outras coisas, na produção de um discurso intermediado pela palavra também é necessário a compreensão dos discursos dos alunos. Em um trabalho conjunto chamado *Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio*, os professores da área de ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, destacam que “o debate em torno das temáticas das culturas juvenis e da juventude como categoria social é fundamental para a compreensão do papel da docência em História nos tempos atuais”, pois “a relação que estabelecemos com nossos jovens alunos é pautada pelos nossos próprios aprendizados e interrogações em relação às tensões da vida e aos conhecimentos aí produzidos”.³ Nietzsche disse certa vez que a História somente tem utilidade na medida em que ela se coloca a serviço da vida.⁴ Para o filósofo alemão, também é necessário alguma dose de esquecimento para que a História não impeça as pessoas de pensarem o futuro. Este permanece sendo o grande dilema daqueles que optaram por ensinar História: como tornar interessante o conhecimento sobre o passado para jovens que vivem de forma tão intensa o presente? Talvez, quem sabe, possamos usar argumentação de Nietzsche sobre a História ao sugerir certa dose de esquecimento do passado e buscar menos o

² CORTI, Ana Paula. *Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no ensino médio*, 2009, pp. 12-14. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>

³ PEREIRA, Nilton Mullet. et al. *Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio*, p.164. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2994/2024>

⁴ NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre história*. RJ: PUC-Rio; SP: Loyola, 2005.



“vencimento” de todo o conteúdo presente no cronograma da disciplina e mais o processo de escuta sobre o que os jovens alunos do Ensino Médio sabem e tem curiosidade de saber sobre a História. Como relato pessoal, posso dizer que me deparei falando em sala de aula em momentos de descontração e de ensino sobre rock, jazz, moda, esporte etc.

II.

Uma segunda questão a se abordar nesse artigo é a relação das culturas juvenis com o tempo. Sendo o espaço de experiência deles ainda muito reduzido e seus horizontes de expectativas indefinidos, os jovens estudantes do Ensino Médio vivem uma relação temporal em que o presente predomina. Pensando ainda na pergunta feita aos alunos durante meu estágio e, posteriormente, enquanto professor de História, a idéia de um sonho ou objetivo em vista implica ter certa perspectiva de futuro. E essa perspectiva relaciona-se a um projeto de vida. Não obstante, as transformações que se verificam na contemporaneidade, seja o avanço da tecnologia, a globalização que rompe com as fronteiras outrora construídas, a internet com sua instantaneidade, interferem na vida dos jovens. A sociedade complexa do século XXI com todos os seus estímulos e oportunidades oferecidas ao mesmo tempo em um contexto social permeado por dúvidas, questionamentos e crises coloca em xeque a ideia de segurança por parte dos alunos. Diante desse cenário de incertezas, como se inserem as culturas juvenis no atual contexto mundial? É interessante observar que a maneira de conceber o tempo não é algo natural tampouco metafísico, e sim, relaciona-se às dimensões sociais, culturais e históricas. Uma pesquisa realizada com jovens estudantes do estado do Pará, a partir de grupos de discussão, mostra a diversidade de projetos juvenis em um tempo caracterizado pelas incertezas. Segundo os autores da pesquisa, há uma intrínseca relação entre a busca dos estudantes de completarem sua escolaridade com o mundo do trabalho, objetivando uma profissão desejada. Quer dizer, predomina-se a busca de segurança dentro desse contexto incerto anteriormente referido.⁵ O que pude constatar na minha experiência de estágio foi menos uma preocupação com o futuro imediato e mais um desejo forte de viver intensamente o presente. O que ocorre, porém, é que, como diria Bloch, se a história é a ciência do estudo dos homens no tempo a dimensão temporal é fundamental para os professores de História e essa mesma dimensão é mimetizada pelos alunos de uma forma diferente e entre os grupos juvenis também. É algo que faz lembrar a frase do protagonista de *O estrangeiro*, romance de Albert Camus, “Hoje, mamãe

⁵ LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juez Tarcísio e REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>



morreu. Ou talvez ontem, não sei bem”.⁶ Ou seja, passado, presente e futuro se confundem, mesclam-se, sobrepõem-se entre si.

O que pode ser feito nesse caso é abordar o presente na sala de aula. Uma espécie de método regressivo, isto é, partir de questões do presente a fim de tornar o passado mais inteligível para os estudantes pode ser uma saída positiva a se tomar. Não obstante, a relação passado-presente em determinados conteúdos torna-se muitas vezes difícil de fazer. Do mesmo modo, a busca de sempre partir do presente poderia redundar em certo anacronismo histórico. Se a sala de aula de História é um ambiente em que os aspectos político e epistemológico são indissociáveis⁷, a saída desse intrincado labirinto pode consistir em reservar espaços dentro do cronograma do professor para questões referentes à atualidade, sem abrir mão do conteúdo já previamente estabelecido. E no tratado das questões do presente buscar menos uma discussão que sirva como “mero instrumento para fins da luta política e ideológica, senão que instrumento de análise dos acontecimentos, a fim de pôr à disposição da sociedade formas alternativas e refinadas de olhar para o passado, e isso, evidentemente, tem sérias implicações políticas”.⁸

III.

Verifica-se atualmente certa disjunção entre o chamado tempo da escola com o tempo dos alunos. A dimensão temporal nesse caso relaciona-se, sobretudo às mudanças ocorridas na contemporaneidade que são assimiladas de forma mais veloz pelos alunos do que pela escola. Conforme já foi dito nesse artigo, a aceleração, ou sua percepção, do tempo e a instabilidade entre as três categorias fundamentais do tempo (passado, presente e futuro) caracterizam nossa sociedade nesses dias incertos. Os alunos carregam consigo todo conjunto de possibilidades que a sociedade informacional torna possível, através evidente e primordialmente da internet. Nesse sentido, por alunos e escolas não “conjugarem” na maior parte das vezes do mesmo tempo alguns conflitos acabam surgindo na tentativa de a escola voltar a ter o controle e as diretrizes daquilo que ela há muito já perdeu. Um exemplo do que estou querendo dizer se refere à proibição ainda existente nas escolas do uso da internet por parte dos alunos ao invés de estimulá-lo a partir do uso consciente e inteligente. O resultado disso é que os alunos continuam usando seus telefones com internet nas escolas públicas do país ou escondidos ou com a conivência silenciosa dos professores. O tempo escolar, entendido aqui como tudo aquilo que

⁶ CAMUS, Albert. *O estrangeiro*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

⁷ PEREIRA, Nilton Mullet. *O ensino de História e o presente*, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/114>

⁸ PEREIRA, Nilton Mullet, op. cit., p. 164.



ocorre nessa instituição de ensino delimitado por um espaço e tempo próprios, reduz-se ao controle burocrático e menos epistemológico do ambiente escolar. É certo que isso é algo que já vem mudando ao longo dos últimos anos com propostas pedagógicas interessantes que ocorrem em varias regiões brasileiras. Não obstante, sua insistência em permanecer em algumas escolas merece reflexão por parte sobremaneira dos professores de História, que tem na categoria tempo ao mesmo tempo objeto e sujeito de ensino e campo de investigação. A demanda dos estudantes para com a escola em muitos momentos não é correspondida por essa instituição. Da mesma forma, os alunos não correspondem, boa parte das vezes, as expectativas que a escola tem sobre eles. Diante desse cenário, a saída, se é que há alguma que resolva tudo, está, por incrível que possa parecer, nos conselhos de classe. Sempre tive receio deles, mas percebi que eles são de extrema importância quando constituem um local de escuta feita tanto por alunos quanto por professores em que varias ideias são feitas. O processo da fala e da escuta, relegados a segundo plano atualmente, pois essa época é mais sensorial, em que, ao que parece, há a predominância da relação estímulo-efeito (basta ver as propagandas de publicidade), é a força motriz da escola contemporânea.

Os jovens que estão no Ensino Médio também sofrem muitas vezes a pressão de seus familiares pela busca de certezas. Com a expansão de vagas ocorrida nos últimos anos, pode-se dizer que há um choque de gerações. Em síntese, os pais dos estudantes de ensino médio das escolas públicas brasileiras muitas vezes possuem um nível de escolarização inferior ao de seus filhos exigindo deles uma rápida inserção no mercado de trabalho, algo característico das gerações populares mais antigas. Os professores de História sabem das dificuldades de manter os jovens dentro da sala de aula interessados na produção do conhecimento. Existem duas causas principais disso aquilo que acontece na vida dos estudantes fora do ambiente escolar, como a exigência familiar descrita a pouco e o papel da escola nesse contexto. Ainda de acordo com a pesquisa feita com estudantes de escolas públicas do Pará, os autores puderam “descortinar um quadro de grandes dificuldades das escolas investigadas em dialogarem com os projetos de seus jovens. Isso se torna grave no contexto de uma sociedade que passa por grandes mudanças, com novas exigências em termos de habilidades e conhecimentos”.⁹ Se o conceito de culturas juvenis são plurais e diversos, a escola não pode mais permanecer alheia a esse fato. Não se busca dizer o que os responsáveis por gerir o ambiente escolar necessitam fazer, mas pode-se alertá-los, a partir da experiência em sala de aula, de que ou a escola muda radicalmente alguns de seus pressupostos estáticos ou as culturas juvenis vão continuar se

⁹ LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio e REIS, Juliana Batista dos. op. cit., p. 1082.



manifestando nesse ambiente sem um necessário apoio. A própria ausência de um espaço físico, como existe em várias escolas brasileiras, é fator que limita o diálogo com os jovens.

Conclusão.

Durante minha experiência docente pude viver constante e intensamente com as culturas juvenis. Foram momentos permeados pelo aprendizado de ambos os lados. Contudo, o que mais me chamava atenção era perceber as diferenças existentes entre os alunos e com essas diferenças eram manifestadas dentro da sala de aula. O fato de não ter havido conflitos durante o período em que assumi a turma possibilitou com que eu compreendesse que pluralidade e diversidade são elementos positivos e que se bem trabalhados pelo professor enriquecem muito o ambiente da sala de aula. Não obstante, quanto mais as diferenças se manifestavam mais a escola os tratava como seres homogêneos com as mesmas vontades, dificuldades e objetivos. A conclusão principal a que cheguei durante esse percurso todo foi a disjunção entre o tempo escolar e o tempo das culturas juvenis, os anseios da escola e os anseios das culturas juvenis, aquilo que a escola quer dos alunos e aquilo que os jovens querem de si mesmos.

Bibliografia

CAMUS, Albert. *O estrangeiro*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

CORTI, Ana Paula. *Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no ensino médio*. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio e REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>

PEREIRA, Nilton Mullet. *O ensino de História e o presente*, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/114>

PEREIRA, Nilton Mullet. et al. *Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio*,. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2994/2024>

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre história*. RJ: PUC-Rio; SP: Loyola, 2005.

GRD 17. A temática indígena no ensino de história: reflexões a partir da lei 11.645/08.

Coordenadores:

Maria Perpétua Baptista Domingues (Professora da educação básica SEEDUC/RJ e Doutoranda em História Social pela UNIRIO)

Rafaela Albergaria Mello (Professora da educação básica SEEDUC/RJ e Mestra em educação pelo Mestrado Profissional do Colégio Pedro II)



O VISÍVEL QUE NÃO É VISTO: ÍNDIOS E SUA REPRESENTAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

CLEBERT DOS SANTOS MOURA¹

RESUMO: O livro didático é a principal ferramenta metodológica utilizada em sala de aula, pois é o bem comum mais acessível, além de ser, por sua linguagem e forma, aquele que possibilita um melhor entendimento dos conteúdos por parte dos alunos. No que tange ao ensino de história, ainda constituído prioritariamente pelo texto escrito, ele é o principal veículo do conhecimento sistematizado para o ensino básico. Os “índios”, apesar de comporem a sociedade, são invisibilizados nos livros didáticos, uma vez que a sua história é negligenciada nessa ferramenta, sendo, em muitos dos casos, congelada, estereotipada, não permitindo que o educando tenha acesso à diversidade das suas histórias, nem das suas lutas para conquistar e ou garantir direitos básicos, como por exemplo a demarcação das terras indígenas. Tomaremos como fonte livros didáticos de História do 2º ano do Ensino Médio para a realização de uma análise de conteúdo, busca-se investigar a representação dos índios neste recurso pedagógico, observando se ainda se repetem as imagens pretéritas destes indivíduos, mesmo com os frequentes debates historiográficos sobre a sua representação, que nos têm feito repensar velhos paradigmas e a compreender a importância das culturas das minorias na formação de um aluno crítico e, ou se essa maneira de trabalhar essa temática foi repensada. Isto porque frente à relevância dessa ferramenta na formação de opinião e no processo de aprendizagem, o livro didático de História pode ajudar a construir representações sobre as questões de gênero, podendo modificar ou perpetuar preconceitos e estereótipos.

PALAVRAS-CHAVE: Questões indígenas; Livro didático; Representações sociais.

Este artigo pretende analisar como as questões indígenas vem sendo trabalhado, atualmente, nos livros didáticos de História, com vistas a discutir o impacto dessa abordagem no processo de construção de representações sobre os grupos indígenas brasileiros, bem como avaliar se ainda se repetem as imagens pretéritas sobre estes povos, a despeito de todos os debates historiográficos e pedagógicos sobre a importância do aluno compreender a diversidade das culturas indígenas e as questões que atingem as chamadas “minorias”. O que mudou nessa maneira de trabalhar essa temática? O que foi repensado? E mais importante, o que o professor pode fazer para melhorar o material didático disponível?

Sendo o livro didático a mais importante ferramenta de ensino na maioria das escolas brasileiras e consciente de que ele, assim como todos os outros lugares de saber, não está isento

¹ Graduando do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal do Piauí – UFPI.



de visão de mundo dos seus autores, editores e produtores; sabendo também que o livro didático é uma produção inserida nas políticas educacionais em vigência, sendo que todos estes inúmeros fatores influenciam sua escrita, impossível não pensa-lo como parte essencial de uma determinada formação política e de um determinado contexto cultural. Alain Choppin, em seu trabalho onde o livro didático é objeto de pesquisa, descreve que além de ter a função privilegiada de dar suporte educativo, de ser portador de conhecimentos, técnicas e habilidades, ele tem também a função ideológica que tende a aculturação e doutrinação. Segundo o autor, a:

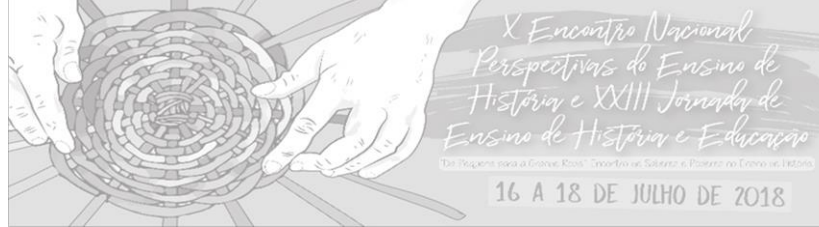
Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a instituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. (CHOPPIN, 2004, p. 553)

Partindo, então da percepção de que essas representações ainda persistem nos livros didáticos de História, mesmo após 10 anos de promulgação da Lei 11.635/08, selecionou-se então, para análise, os livros: História em movimento: O mundo moderno e a sociedade contemporânea, volume 02, de autoria de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, e o livro História, do Projeto Múltiplo, parte 02, escrito por Cláudio Vicentino, Gianpaolo Dorigo e José Vicentino. Importante destacar que o primeiro livro mencionado é o adotado pela rede de ensino estadual do Piauí para o triênio 2015-2017.

No livro História em movimento: O mundo moderno e a sociedade contemporânea, de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, observa-se o interesse dos autores de trabalhar desde a primeira unidade, a diversidade cultural, quando os autores ou seja, propõem que em sala o foco do professor seja na diversidade de culturas que formam a humanidade, indicando claramente a importância de entender que os seres humanos são diferentes uns dos outros, e que essas diferenças não estão apenas nas características físicas dos indivíduos, mas também em seus hábitos, costumes, crenças religiosas, entre outros aspectos.

Nos capítulos dessa unidade inicial do livro, os autores destacam os objetivos que pretendem trabalhar, e em alguns deles observa-se o interesse direto em trabalhar os silvícolas em sala de aula, quais são:

- *Conhecer a variedade e a complexidade social, cultural e tecnológica de algumas civilizações pré-colombianas;*
- *Ampliar a compreensão sobre o conceito de diversidade cultural, tanto no passado quanto no presente;*



- *Desenvolver uma visão crítica sobre as sociedades pré-colombianas, valorizando sua diversidade e complexidade;*
- *Conhecer a história e a diversidade cultural dos povos indígenas brasileiros; identificar algumas manifestações do patrimônio cultural imaterial relacionadas às sociedades indígenas;*
- *Compreender alguns fatores que afetam diretamente a sobrevivência das sociedades indígenas atuais, como os conflitos pela posse de terras;*
- *Compreender as principais causas do extermínio de grande parte da população indígena;*
- *Conhecer estratégias de resistência dos povos nativos ao domínio espanhol;*
- *Conhecer como ocorreram os primeiros contatos entre portugueses e indígenas;*
- *Identificar as ações catequizadoras dos jesuítas durante a colonização, visando à conversão dos nativos ao catolicismo. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014)*

Apesar da citação desses objetivos, observa-se que somente essa primeira unidade, formada por 05 (cinco capítulos) os autores trabalham com a temática indígena no livro, ou seja, não prolongam suas referências, a por exemplo, como esses povos veem lutando, até os dias atuais, pela demarcação e reconhecimento de terras.

Os rituais, as danças, as pinturas nos corpos são características das diversas culturas indígenas, e que é de suma importância a apresentação desses elementos para o entendimento de seus hábitos e comportamentos. E, a despeito de traçar esses objetivos e fortalecer o conceito de diversidade cultural para os alunos, o livro traz em seu bojo esses elementos, no entanto, não existe uma explicitação de que mesmo nos dias atuais, esses rituais ainda existem por serem parte integrante da sua cultura, porém, é notório que nem todo índio vive tal como é colocado nas imagens, o que provoca uma generalização e estereotipação do mesmo, ou seja, todo e qualquer índio vive com seus corpos nus e adornados com enfeites, como nas fotos abaixo:

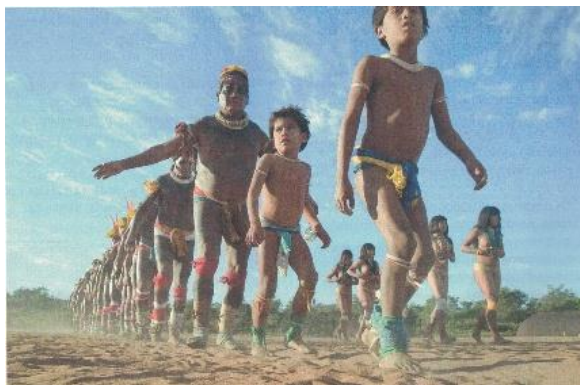


FIGURA 1: Indígenas em ritual

(AZEVEDO, SERIACOPI, 2014, p. 9)



FIGURA 2: Crianças indígenas com pinturas corporais
(AZEVEDO, SERIACOPI, 2014, p. 23)

No entanto, além dessas iconografias em que o aluno pode concluir que todos índios são tal como estão estampadas nas páginas do livro em questão, distante da realidade em que o aluno está inserido socialmente, os escritores trazem a imagem de uma indígena que é advogada, tentando fazer um contraponto ao estereótipo do índio selvagem, que permeia em toda sociedade ainda hoje. Porém, apesar desta imagem está posta no livro, ela fica colacionada a uma leitura complementar, o que na maioria das vezes não é trabalhado em sala de aula, não permitindo assim, que o aluno passe a ter uma nova visão sobre esses homens e mulheres e perceber que eles podem estar presentes em qualquer lugar e não só nas matas. A imagem a que me refiro é a seguinte:



FIGURA 3: Advogada indígena na sede do Supremo Tribunal Federal
(AZEVEDO, SERIACOPI, 2014, p. 24)



Ademais, ainda é possível perceber que na proposta do livro, existe, por meio de atividade extraclasse, o incentivo à pesquisa sobre as atuais tribos, bem como sobre a visão que se tem dos mesmos. O que é de grande importância para amenizar toda essa problemática de estereotipar os índios e, mais ainda, para se diminuir os preconceitos que se tem sobre esses povos.

Quanto ao segundo livro analisado, de autoria de Cláudio Vicentino, Gianpaolo Dorigo e José Vicentino, tem-se uma produção mais tradicionalista, que retrata o índio como um ser escambista, inocente, trazendo grandes marcas disso em sua iconografia. Diferentemente do que ocorre na obra acima descrita, pois o incentivo ao conhecer esses povos além do que o que eles representaram no passado ainda é muito tímido, preocuparam-se em fazer simples descrições de fatos históricos que marcaram toda a vida desses homens e mulheres.

A temática em estudo, na obra de Cláudio Vicentino, Gianpaolo Dorigo e José Vicentino não está agrupada em uma única unidade, mas disseminada durante toda a extensão da obra, sendo assim, tratada de maneira subsidiária. Apesar disso, ainda pode-se perceber que os autores buscam mostrar que os índios não são somente seres passivos, mas que lutam em busca de valorização de sua cultura, mas, mesmos nesse adendo, ainda não se permite visualizar o índio dentro da sociedade atual, mantendo sua cultura e vivendo como igual aos demais indivíduos. Segue a imagem utilizada no livro.



FIGURA 4: Diversos povos indígenas em protesto
(VICENTINO, DORIGO, VICENTINO, 2014, p.297)

Desta feita, após as considerações sobre as obras analisadas, pode-se observar que apesar de esforços despendidos no intuito de criar novas visões sobre os índios e de passados 10 anos de promulgação da Lei 11.645/08, as antigas representações ainda permanecem, na



produção dos livros didáticos brasileiros, fazendo com que se perpetuem preconceitos e/ou estereótipos referentes a eles.

A institucionalização da Lei 11.645/08, traz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena na educação básica, notadamente nas disciplinas de História, Artes e Literatura, representando um grande avanço no processo de combate ao racismo e à discriminação nas escolas, bem como um meio de evidenciar o papel desses grupos na construção do Brasil. Em razão disso, é obvio que toda dinâmica pedagógica teve que, a partir dela, se moldar aos seus ditames, principalmente quanto ao material didático a ser utilizado em sala de aula, como é o caso do livro didático, pois esse deve respeitar, valorizar e promover a diversidade.

No entanto, a realidade encontrada diverge do acima mencionado, tendo em vista que a diversidade cultural, nos livros didáticos pós Lei 11.645/08, ainda é apresentada de modo genérico e com exemplos inconsistentes, tendo como traços comuns a superficialidade com que essas questões são tratadas, em especial o índio. Infelizmente, isso faz com que ele seja visto como um ser invisível, que os habitam, já que quando ocorre referência a eles, são “classificados” de maneira genérica sem identificação étnica, com suas línguas, em seus diferentes espaços, em suas formas sociais de organização e cultura. (LEMOS, 2017)

Claramente, a afirmação do autor é confirmada na análise de um dos livros didáticos escolhidos, uma vez que, no livro de autoria de Cláudio Vicentino, Gianpaolo Dorigo e José Vicentino a temática indígena não tem uma unidade ou capítulo específico, sendo ela difundida ao longo de todo o livro, contrário ao que acontece com a outra obra selecionada, mas que mesmo trazendo uma unidade inteira para trabalhar sobre o tema em questão, peca quando não individualiza esses indivíduos, citando por exemplo, a que tribo pertencem, onde habitam, e assim, fazendo com que o aluno compreenda que todos os índios são iguais. Ou seja, não existe a preocupação em identificar os grupos indígenas representados nas imagens postas no livro, impossibilitando que o aluno compreenda a existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história.

Segundo Gilberto Freire (2002), em “A imagem do índio e o mito da escola”, a representação que cada brasileiro tem do índio é prioritariamente aquela que foi transmitida em sala de aula, principalmente com a ajuda do livro didático, pois como já falado anteriormente, é ele a principal ferramenta utilizada em sala para se trabalhar o ensino de História. O livro



didático tem sido, por séculos, um dos principais responsáveis, no que diz respeito à reprodução de estereótipos, principalmente da história do Brasil, em que educar significava assimilar a cultura europeia, e, por esse processo de assimilação, a cultura do índio foi e permanece vítima.

Todo esse processo que o livro didático submete a cultura dos indígenas, distanciando-a da realidade do educando, faz com que o índio seja visto como algo estranho, que teria vivido em uma época e lugar distante da dele, contribuindo assim, para a formação de uma visão preconceituosa.

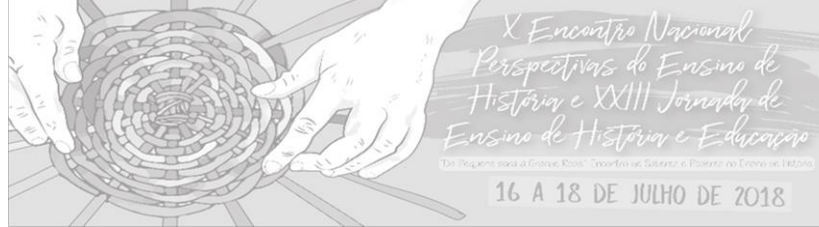
Ainda, por força ao debate sobre a valorização da cultura indígena nas escolas após as modificações na Lei de Diretrizes Bases decorrentes da lei federal n. 11.645/08, vale trazer à discussão, as palavras de Cristiano Augusto Durat (2018), conferencista do 4º Simpósio Eletrônico Internacional do Ensino de História, proferidas ao falar sobre o ensino de história indígena, que diz o seguinte:

Bem sabemos das falhas e ausências da história dos povos indígenas nos livros didáticos utilizados nas instituições escolares sejam elas públicas ou privadas. Mais grave ainda é quando os professores se sentem incapacitados para desenvolverem a temática indígena com os seus alunos. Em parte, essa “ausência formativa” na educação básica é originária da sua má formação acadêmica sobre o tema, afetando com muito prejuízo o aprendizado dos estudantes. De modo, que em alguns casos acabam reproduzindo aspectos discriminatórios e preconceituoso em relação aos povos indígenas do Brasil. Na maioria das vezes prevalece o estereótipo do índio seminu, vestido com adornos e habitantes da floresta, num passado longínquo. Essa imagem descontextualizada não deve ser extensiva e generalizada a todos os povos indígenas do Brasil. O modo de vida desses grupos é bastante dinâmico e ao mesmo tempo em que sofre interferências do mundo dos não indígenas também influencia na vida destes, embora grande parte da população não reconheça que reproduz em seu dia a dia aspectos característicos da cultura indígena. (DURAT, 2018, p. 77)

Assim, passo importante para modificação dessa visão seria, inicialmente, sanar as falhas da formação acadêmica dos professores, uma vez que na maioria das instituições superiores em que foram formados, a História Indígena, não faz parte da grade curricular do curso de Licenciatura de História, sendo isto feito através da formação inicial e continuada desses professores, adequada não só para o ensino da História dos Índios, mas para as ações educativas multiculturalmente orientadas, como preleciona Selva Guimarães (2012).

Ainda nas palavras da referida autora:

Respeitar, valorizar e incorporar a história e a cultura afro-brasileira e indígena na educação escolar são atitudes que não podem, a meu ver, ser tratadas como meros preceitos legais, mas um posicionamento crítico perante o papel da História como componente formativo da consciência histórica e cidadã dos jovens. A História constitui um campo de saber fundamental na luta pela construção de uma sociedade democrática e multicultural. (GUIMARÃES, 2012, p. 80)



Seguindo os passos para que se tenha novas representações do índio, o professor, ao deparar-se com um material didático como os em análise nesse texto, deve trabalhar essa temática de uma forma crítica, para despertar nos indivíduos o interesse pela investigação dos fatos. E no decorrer das discussões em sala de aula, desmistificar o conhecimento tradicional e muitas vezes errôneo que os educandos têm dos povos indígenas. Seria ideal também trabalhar a história indígena correlacionando-a à situação atual dos índios, aproximando-a dos alunos, e assim ser uma forma de o professor aguçar a criticidade dos mesmos. E, baseado nesta visão, o educador poderá ministrar vários fatos históricos em sala, como por exemplo as lutas por demarcação de terras, de modo que o educando tenha um novo olhar sobre diferentes trechos da história, que, por muitos anos, lhes foram empurrados “goela abaixo” ou impostos durante seu primeiro contato com estes temas.

Nos últimos anos, houve um crescente interesse pelo estudo da temática indígena, provocando novos sentidos e novas interpretações a ela, graças aos pesquisadores que tendem a apresentá-los não como vítimas de um processo de ocupação e de desmantelamento da sua organização social, mas como atores principais de sua história. Esse crescimento implica, inclusive, na escrita de livros escritos e publicados pelos próprios índios. Portanto, a adoção desses tipos de materiais, como complementos aos livros didáticos, corresponde a uma forte medida para reverter a história etnocêntrica europeia que permeia a educação brasileira.

Enfim, mesmo com todas as alterações ocorridas no processo de elaboração do livro didático, com o intuito de torná-lo um referencial para discussões e reflexões acerca da discriminação e preconceitos que permeiam a cultura indígena, ele ainda não dá a visibilidade necessária a esses povos, como foi possível observar nas obras escolhidas para análise. E, essa invisibilidade, que vem se arrastando desde tempos mais remotos, faz com que os índios tenham a sua imagem congelada, estereotipada, não permitindo que o educando assimile que em seu presente o índio existe e, que existindo, ele não é, somente, o selvagem, que usa penas na cabeça.

Portanto, para que a formação do aluno não seja repleta de representações que estigmatizam milhares de vidas, deve-se pensar um livro didático que permita de fato a discussão e reflexão, aguçando a criticidade do educando, e não a simples reprodução de estereótipos e preconceitos, e, caso o professor, como mediador do conhecimento, se depare com um livro que vá de encontro com o aqui exposto, que ele possa ter um olhar atento e crítico para ministrar uma aula pautada na promoção da igualdade entre povos e culturas diferentes, eliminando os elementos que contribuam para a origem e sustentação do preconceito, e



estimulando a curiosidade particular de cada aluno, e assim, contribuir para a ressignificação da história indígena, e, conseqüentemente, faz-lo perceber a importância da diversidade cultural e o respeito a mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Rosimari Bueno; REIS, Elisangela Alves; RODRIGUES, Elaine. **A representação do índio no livro didático.** Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2074339/mod_resource/content/1/ARILD.pdf>.

Acesso em: 02 dez. 2017.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, São Paulo: set/dez, 2004.

DURAT, Cristiano Augusto. O ensino de História e o "novo" protagonismo indígena. In: BUENO, André et al. (Org.). **Aprendizagens Históricas: debates e opiniões.** . União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições Especiais Sobre Ontens, 2018. p. 69-79. Disponível em: <<http://revistasobreontens.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 maio 2018.

FREIRE, Gilberto. A imagem do índio e o mito da escola. In: MARFAN, Marilda A. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - Formação de Professores: educação escolar indígena.** Brasília: MEC, 2002. p. 93-99.

GRUPIONI, Luís D. B. Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. (Org). **A temática Indígena na Escola.** Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GUIMARÃES, Selva. O estudo da História e da cultura Afro-brasileira e Indígena. In: GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados** . 13. ed. São Paulo: Papirus, 2012. cap. 4, p. 73-90.

LEMOS, César de Miranda. **Os índios invisíveis: o ensino de História sem etnicidade.** 1999. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/6088/0>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. **Livro didático: representações do 'índio' e contribuições para a alteridade.** 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/45>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

FONTES



AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História em movimento: O mundo moderno e a sociedade contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2014. 288 p. v. 2.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo; VICENTINO, José. **História**. 1. ed. [S.l.]: Scipione, 2014. v. único.



O ensino da história Indígena: O desafio de produzir novas, referências conceituais e metodológicas

Clovis Antonio Brighenti¹

Rosângela Daiana dos Santos²

Resumo

O presente artigo é resultado das reflexões em torno de uma ação de extensão denominada *Memória Indígena e reparações pedagógicas na região de fronteira (BR, PY e AR)*, vinculada à Universidade Federal da Integração Latino-Americana (U) em Foz do Iguaçu – PR, coordenada pelo Professor Dr. Clovis Antonio Brighenti. Além de outras atividades a ação tem por finalidade que seja direcionar conteúdos regionais sobre a história e cultura Guarani como subsídio para trabalhados nas escolas. E sejam em última instância disponibilizar material de qualidade para os professores abrindo caminhos para a formação de alunos a partir de novas referências sobre os povos indígenas contribuindo para o conhecimento da história regional e auxiliando na diminuição de preconceitos e estereótipos negativos.

Palavras chave: Memória; ensino; história e cultura indígena.

Introdução

Procuramos neste artigo contextualizar as ações de dois projetos de extensão desenvolvidos na Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA) - O projeto Memória Indígena e Reparções Pedagógicas na região de Fronteira, que trabalha diretamente com a Memória Indígena em relação a processos históricos que prejudicaram o grupo étnico Avá-Guarani, e o Curso de Extensão em Histórias e culturas indígenas, que procura especializar agentes pastorais, professores e demais profissionais envolvidos com a causa indígena, com a tentativa de eliminar ideias estereotipadas sobre os povos indígenas.

Com o desenvolvimento do Projeto de Extensão: Memória Indígena e Reparções Pedagógicas na Região de Fronteira, que com sua atuação desde 2015, tem como objetivo ser um espaço de diálogo com lideranças indígenas, professores e comunidades indígenas Guarani do oeste do paranaense, Brasil, Porto Iguazu (AR) e comunidades desalojadas pela Hidrelétrica

¹Professor do Magistério Superior – História – América Latina. Coordenador do Centro Interdisciplinar de Antropologia e História na Universidade Federal da Integração Latino Americana (Unila). E-mail: clovisbrighenti@hotmail.com

² Bacharel em História – América Latina (Unila/2016), graduanda do curso de História Licenciatura – Unila, bolsista do Projeto de Extensão: Memória Indígena e reparações pedagógicas na região de fronteira em 2016 e 2017. E-mail: rossantos104@gmail.com



Itaipu binacional (ITAIPU) no Paraguai, situados na tríplice fronteira. Ao mesmo tempo em que procura dialogar com a memória indígena em torno das ações do Estado brasileiro como violador de direitos na segunda metade do século XX, quando a referida população perdeu suas terras em três processos históricos distintos: com a colonização da Região Oeste do Paraná (1950); criação do Parque Nacional do Iguaçu (1940); e a construção da Hidrelétrica de Itaipu (1972-1982). Nossa atuação tem como referencia as recomendações apresentadas em dezembro de 2014 no Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade (CNV), no que concernem as recomendações pedagógicas encaminhadas ao Estado brasileiro. E também com a Comissão Estadual da Verdade – PR, que com seu resultado no Relatório, nos deparamos com muitas atrocidades cometidas contra os povos indígenas Avá-Guarani.

Além do projeto de extensão em Memória Indígena e reparações pedagógicas na região de fronteira, temos também o curso de extensão em Histórias e Culturas Indígenas que desde 2016 vem atuando para formar pessoas capacitadas para que possam trabalhar com as questões indígenas. O curso acontece anualmente em Luziânia – Goiás em parceria com Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

Em relação ao curso de extensão Histórias e cultura Indígena, em sua primeira edição em 2016, percebeu-se que os cursistas, professores do ensino Regular encontram uma grande dificuldade de se trabalhar com a temática indígena em sala de aula, porque só o que sugere os Livros Didáticos distribuídos pelo governo, não é suficiente para abordagens críticas mais amplas. Dessa forma, dentro do Projeto de extensão de Memórias Indígenas, separamos um espaço para catalogar documentos, textos, autores entre outros, que pudessem vir a contribuir para a formação de uma cartilha de apoio, que será encaminhada para escolas e a professores.

Onde o nosso objetivo é reunir trabalhos já produzidos para a área da educação, onde os pesquisadores da área indígena sugerem como devem ser trabalhadas as questões sobre povos indígenas, sugerem atividades para alunos de diferentes turmas, relacionando com os níveis de entendimento que cada criança e adolescente adquire e produz sobre determinado assunto.

O projeto

Em que pese à rápida abordagem da CNV, é possível constatar que o século XX revelou-se tão trágico para os povos indígenas como foi o período colonial quando a população indígena litorânea e das regiões das várzeas foi dizimada pelas doenças, escravidão, trabalhos forçados e assassinatos. No início do Século XX as estimativas demográficas indicavam uma população indígena de aproximadamente 1,5 milhões de indivíduos. Em 1957, Darcy Ribeiro (1972,



p.431) estima números entre “um mínimo de sessenta e oito mil e cem e um máximo de noventa e nove mil e setecentos” diz ainda que ao longo deste século oitenta e sete grupos foram exterminados e quase todos eles sofreram fortes reduções demográficas “e profundas transformações em seus modos de vida”. Porém, há uma singularidade no século XX se comparada ao período colonial, qual seja, a participação ativa do Estado brasileiro como ator principal da violência tendo como interlocutor principal o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) criado em 1910 a partir de ideias positivistas e a partir de 1967 a Fundação Nacional do Índio (Funai).

A presença do Estado brasileiro com os povos indígenas a partir do SPI, podemos dizer que não significou proteção às populações indígenas tampouco garantias territoriais, ao contrário esse órgão indigenista fez uso do regime tutelar para negociar direitos indígenas. No caso do Oeste do Paraná evidencia-se com nitidez este processo, quando os Guarani foram removidos de seus territórios para a criação do Parque Nacional do Iguaçu, para a construção da Itaipu e a liberação de terras para assentar colonos. Em ambos os casos o SPI e Funai nada fez para proteger essa população, ao contrário, os documentos provam que foram esses mesmos órgãos que autorizaram a expropriação de terras dos Guarani.

Em relação a esses processos históricos, enquanto atuação do projeto de extensão, desenvolvemos um artigo que foi denominado *Encobrimento Indígena no processo de colonização do Oeste do Paraná*, onde detalhamos que foi em consequência a esses processos que os povos Guarani chegaram ao século XXI sem terra e com seus direitos desrespeitados.

Ao se trabalhar com a questão social Guarani, se tem a necessidade de ter um conhecimento prévio sobre a dinâmica atual e histórica (tradicional) de mobilidade, que na região de fronteira perpassa a questão de estados nacionais. Há uma dinâmica específica sobre as fronteiras que, ligadas à mobilidade territorial, são singulares por estarem em contexto bastante específico. É neste contexto de fronteira que se evidencia com maior nitidez o significado das mesmas para esse conjunto de comunidades que se articulam por redes linguísticas e territoriais desafiando o universo colonial.

Por outro lado, a população Guarani, especialmente os mais velhos, que se experienciaram desses processos de violências conservaram a memória e são testemunhas da história. Dessa maneira consideramos relevante o registro dessa memória para uso social nos novos espaços criados a partir da interlocução com a sociedade não indígena, qual seja, a escola.



Pensando nisto, a construção de processos de pesquisa sobre as populações indígenas devem ultrapassar pelo “pensamento de fronteira” umbilicalmente ligado aos projetos decoloniais (MIGNOLO, 2013). Utilizando um método que chama de pensamento de fronteira, implicando em romper com as formas de pensamento europeus ou eurocêntricos de modernidade e desafiar-se a pensar desde diferentes espaços, especialmente daqueles que foram desprestigiados ao longo da modernidade, como os saberes e práticas indígenas.

Dessa forma, pensando na estruturação da cultura Guarani, Melià (2001) acredita que esta etnia possui uma grande similaridade com a nossa cultura, com a nossa forma de pensar, dessa forma:

O povo Guarani é muito moderno, quase pós moderno. Por quê? Porque o povo Guarani, embora sua especificidade, a singularidade, sabe entrar em diálogo conosco. O pensamento dele não está tão distante do nosso pensamento utópico. Pela Linguagem, pelo modo de ser, pela sua palavra, pela sua paciência mais que pela agressividade, o povo Guarani é um particular universalizável.

A memória dos povos indígenas sobre a região, a violação de direitos e a resistência, tem sido pouco abordado na academia. Até o momento a historiografia produzida sobre os Guarani tem se empenhado em descrevê-los a partir das organizações sociopolíticas dos estados. Consideramos fundamental um olhar mais apurado sobre a dimensão continental, bem como transformar as informações das violações de direitos em ações pedagógicas e em ações de reparações.

A proposta do projeto é fortalecer os processos de reparações com relação às graves violações de direitos humanos cometidos a partir da década de 1940 contra o povo Guarani no Oeste do Paraná, conforme recomendações apresentadas em dezembro de 2014 no Relatório Final publicado pela CNV para o Brasil, considerando a dinâmica da territorialidade e especialidade Guarani que extrapola fronteiras nacionais, concomitante ao desenvolvimento de ações pedagógicas a partir da UNILA, como a criação de políticas de ingresso de estudantes indígenas, criação de cursos específicos e a aproximação com as comunidades Guarani.

A pesquisa e extensão em história indígena caminham para a construção de novos marcos referencial em sua abordagem. Apesar de incipiente, os pressupostos teóricos devem partir de outras temporalidades, diferentemente da abordagem clássica da história. Afinal os indígenas não ingressaram na história apenas no século XV durante o período colonial, a arqueologia é um importante instrumento para demonstrar a longevidade da presença dessas populações no continente (CARNEIRO DA CUNHA, 1992), nesse sentido ampliam-se os universos de fontes para além da produção escrita, sejam de indígenas ou não indígena,



deslocando-se para a cultura material e imaterial, dos conhecimentos e saberes transmitidos na oralidade. As relações estabelecidas com indígenas na atualidade não podem ser pautadas pelos conceitos de transitórios ou mesclados sugerindo que esses seriam menos indígenas que as gerações passadas, mas na relação de sujeitos históricos de seu tempo, agindo a partir das condicionantes temporais e tradicionais.

Esses também serão desafios para o ensino da histórica indígena e a inserção de indígenas no universo acadêmico como produtores de conhecimentos a partir de suas cosmovisões na interculturalidade com os saberes científico.

Na perspectiva da ação indígena, nosso projeto compreende que a partir da conquista dos direitos, os povos indígenas estão empenhados na sua concretização, deixando os “bastidores” para assumir o “palco”. No entanto parte da sociedade brasileira ainda resiste à possibilidade de ver os povos indígenas como sujeitos de direitos e se mobilizam na redução dos mesmos e na inserção desses povos na sociedade de consumo. Nesse sentido, Anibal Quijano demonstra que as sociedades Latino Americana precisam superar a perspectiva da colonialidade, definida por ele como um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social.

Desafio de construir novas fontes

Uma das ações do projeto está voltada para a elaboração de material paradidático em forma de caderno de apoio a professores da rede de ensino pública e privada, da educação básica. Com o objetivo de auxiliar os professores sobre os conteúdos a que podem ser ministrados nas escolas sobre as histórias e culturas indígenas e a elaboração e produção de atividades pedagógicas, o material quer ser um aporte importante aos docentes. Aqui também poderia fazer um enfoque para temas regionais, que no geral os livros didáticos são de abrangência nacional e não trabalhar as dimensões regionais. É comum nas escolas os professores reproduzirem algumas “lendas” e considerar que essa é a história indígena. Como a lenda das cataratas. Focam numa visão idílica e equivocada sobre os indígenas.

Nosso objetivo é trabalhar os conceitos de histórias e culturas indígenas não só no dia que é comemorado “o do índio” e do folclore. Nossa intenção é auxiliar os professores, dando as ferramentas para que possam estar trabalhando a temática indígena em outros contextos e momentos, e que principalmente possam estar valorizando as comunidades indígenas próximas



da região onde habitam. Buscamos desconstruir os preconceitos e pensamentos estereotipados que crescem com a população, e aproximar os indígenas da comunidade não indígenas e vice-versa.

Considerado prioridade em nosso material apresentar referências bibliográficas que mostram a diversidade da história dos povos indígenas em âmbito regional e nacional; pontuar atividades, maneiras de como se trabalhar, como usar nomenclaturas sem usar de estereótipos; sugerir músicas e vídeos educativos.

Baseado na lei 11.645/2008³, a elaboração deste material é muito importante, porque os professores possuem muito pouco tempo para elaborarem suas aulas e isso dificulta no aprimoramento das atividades relacionadas com a História e Cultura Indígena. Dessa forma, elaboramos de maneira geral, uma cartilha que contém os mais diversos tipos e sugestões de atividades, que podem ajudar muito os professores.

A produção de um material sistematizado e difundido no meio acadêmico por discentes, docentes e colaboradores de aldeias indígenas que contribuem através de relatos orais, fotografias e documentos, para que seja feita uma revisão histórica sobre a presença contemporânea de Guaranis na região Oeste do Paraná.

Nosso grupo de estudo está direcionado pela metodologia de pesquisar sobre as referências bibliográficas, vídeos, músicas em relação às Histórias e culturas indígenas. Após este levantamento, estaríamos analisando, detalhando e separando cada uma conforme seus temas para então formular uma plataforma online onde podem ser encontrados os links e arquivos de cada documento. Nas escolas estaríamos entregando o levantamento feito em relação às bibliografias, e orientando os professores a entrarem no site para então buscar as sugestões que lhes favorecem.

Enquanto projeto e como contamos com um grupo de pesquisa que está coletando um grande número de sugestões de atividades, bibliografias a serem apontadas, classificadas e detalhadas para então serem repassadas para a escola, e assim auxiliar os professores em uma busca prática e de fácil acesso, onde poderão escolher seus arquivos através de uma descrição que foi preparada pelo nosso grupo de pesquisa.

³ Que regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino.



O direcionamento destes professores, com o manual de como pesquisar e baixar os arquivos, que vai ajudá-los e esperamos que no momento que haja o desenvolvimento das atividades, os alunos possam ter um maior aproveitamento, entendimento e aprendizado sobre a história e cultura dos povos indígenas no Brasil, e que assim haja uma diminuição nos pensamentos estereotipados em relação aos povos indígenas.

O caderno que será entregue nas escolas deverá conter um breve resumo introdutório, o detalhamento dos arquivos e as sugestões de atividades, além de um manual de como acessar a plataforma online, como pesquisar e baixar os arquivos. Tudo de uma maneira simples e detalhada para facilitar a busca por temas e conteúdo.

Considerações Finais

Dessa forma consideramos que a partir do detalhamento do caderno, cada arquivo e sugestão serão distribuídos nas escolas municipais e estaduais de ensino (indígenas e não indígenas) da região oeste do Paraná, para atingir um grande número de professores aderindo à cartilha e utilizando nossa plataforma.

Como ainda não temos a ação finalizada, não temos resultados efetivos do projeto posto em prática, mas acreditamos que será de boa ajuda, visto que é uma grande dificuldade dos professores procurarem bibliografias por conta própria, se o tempo que se tem para isso é muito limitado. Dessa forma, uma cartilha, com detalhes e sugestões será muito bem utilizada.

As atividades que estão postas para o grupo de trabalho pretendemos finalizar os trabalhos até novembro de 2018, já com a plataforma online pronta e com as cartilhas entregues nas escolas, para que em 2019 esteja tudo pronto para o uso.

Trabalhando com a proximidade das escolas com as aldeias indígenas de cada região também é um ponto forte dos nossos objetivos. Queremos que haja uma maior integração entre a população indígena e a não-indígena, trocando experiências e aprendizados, promovendo palestras e rodas de conversas, que só tem a fortalecer as discussões com os indígenas, podendo haver um auxílio para que os alunos se sentam partícipes das histórias e não expectadores.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Celestino. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.



BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Comissão Nacional da Verdade. Disponível em: http://bd.trabalhoindigenista.org.br/sites/default/files/Relat%C3%B3rio%20CNV_final_.pdf – Acessado em: 12/12/2016.

COLLET, Célia, et al. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras: 1998.

Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira e indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

MELIÀ, B. A experiência religiosa Guarani. (In): **O Rosto Índio de Deus.** (trad.) CLASEN, J. A. São Paulo. Ed. Vozes. 1989.

SANTOS, R.D.; BRIGHENTI, C.A. Encobrimento indígena no processo de colonização do oeste do Paraná. **SURES - Revista Digital Do Instituto Latino-Americano De Arte, Cultura E História- Unila**, v. 1, p. 113-131, 2017.

SILVA, Helenice R. “Rememoração”/comemoração: as utilizações da memória. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol.22, n.44, p.425-438, 2002.

ZELIC, Marcelo. Violência e tortura contra os povos indígenas: a verdade revelada pelo Relatório Figueiredo. **Anotações pessoais no seminário do curso LII-UFSC.** Florianópolis: 2013.



Deixem o macarrão na cozinha: uma análise sobre a comemoração do Dia do Índio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Giovana Camargo Todan

Resumo: A perspectiva histórica brasileira foi constituída em torno da figura de heróis, exaltando datas comemorativas, e relacionando a figura do indígena como o “bom selvagem”. Mesmo após tantas lutar por voz e reconhecimento, muitas vezes, os indígenas ainda são retratados desta maneira. As aulas de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda estão ligadas a essas datas comemorativas, onde, as vésperas dessas datas costumam-se realizar a construção de murais sem problematizações em torno dos assuntos.

No caso de uma data como o Dia do Índio, observa-se a realização de atividades que geram mais estereótipos, como por exemplo, a construção de colares feitos como macarrão. Neste sentido, o projeto objetivou evidenciar a possibilidade de se trabalhar datas comemorativas nas aulas de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas de maneira crítica. Focando-se nos estudos da História Cultural, embasando-se na teoria de Roger Chartier, foi analisada uma turma ao longo de um ano. No início da análise esta turma estava no quarto ano e ao final ela estava no quinto. A turma pertence a um colégio particular da cidade de Ourinhos, estado de São Paulo.

Palavras chave: Ensino de História; Lei 11.645/08; História Indígena.

A questão indígena no Brasil

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. [...] Os cabelos deles são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta antes do que sobre-pente, de boa grandeza, rapados todavia por cima das orelhas. (CAMINHA, 1500, p.3)

A citação acima faz parte da carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, e é a primeira descrição documentada da população nativa que vivia no novo território que seria invadido por Portugal. Como se sabe, essa população recebeu um nome genérico, foram chamados de Índios, já que Portugal seguia sua busca por outras rotas para chegar a Índia, onde desenvolvia um comércio de especiarias e outros produtos valiosos para a época.

Contudo, se faz muito complexa uma abordagem totalitária da temática História Indígena brasileira, já que há uma pluralidade de povos indígenas com culturas diferentes. Culturas essas que foram negligenciadas ao longo da história, que classifica os diferentes povos nativos brasileiros como um só, os indígenas, sem levar em consideração suas particularidades. Portanto, será abordado ao longo desse texto, questões sobre o semelhante “processo civilizatório” imposto a essas etnias ao longo da História do Brasil, evitando ao máximo entrar



nas peculiaridades de cada etnia, já que até os anos 2000 eram conhecidas mais de 215 etnias diferentes, tornando impossível uma abordagem sobre todas elas em um único texto.

O discurso conhecido sobre a História e Cultura indígena no Brasil, na maioria das vezes, é o discurso do homem branco colonizador, ora, no passado, pela cultura indígena ser marcada pela oralidade sem a necessidade de registros escritos, ora, no presente, pela não valorização ou até mesmo desconhecimento de fontes descritas pela própria população indígena brasileira.

Quando os portugueses chegaram ao Brasil, na região sul do litoral do atual estado da Bahia, se depararam com uma população já existente. De acordo com registros históricos, a etnia que primeiro entrou em contato com os portugueses foram os Tupi, que dominavam quase toda a extensão do litoral brasileiro.

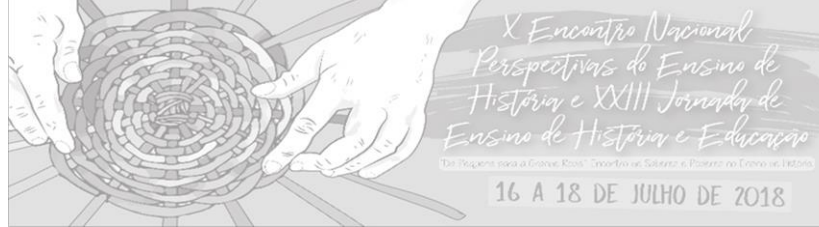
Neste encontro, pelos mesmos motivos citados anteriormente, possui-se somente a visão do Colonizador, por meio da Carta de Pero Vaz de Caminha, destinada ao Rei de Portugal. Nesta carta, Pero Vaz, descreve o encontro pacífico com a população existente no território, destacando trocas e os costumes que puderam ser analisados inicialmente nesta população. Este primeiro contato conhecido como “encontro do velho e novo mundo” foi o início do fim que hoje conhecemos.

Os pontos tidos como principais, para a redução absurda do número de etnias e populações indígenas no Brasil, a partir da chegada dos portugueses são: a aculturação dos indígenas por meio do catolicismo, o fator biológico e, as guerras e fugas contra a escravidão entre outras práticas compulsórias.

Não que esses povos não conhecessem guerra, doença e outros males. A diferença é que nos anos da colonização portuguesa eles faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo, ou seja, um projeto político dos europeus, que os povos indígenas não conheciam e não podiam adivinhar qual fosse. (GERSEM, 2006, p.17)

O primeiro ponto a ser destacado são as relações de trabalho. Com uma maior intervenção portuguesa no território brasileiro (na época Terra de Vera Cruz), a população batizada como indígena, começou a realizar seus primeiros trabalhos, onde derrubavam e carregavam o Pau-Brasil, produto muito valorizado na Europa, até as feitorias. Em troca do trabalho, os indígenas recebiam produtos europeus, como tecidos e espelhos.

Vale destacar que os indígenas não foram enganados, trocando produtos valiosos, como o Pau-Brasil, por outros sem valor, como os tecidos. Esses objetos trocados por portugueses,



era tão valioso para os indígenas, por não existirem em solo ameríndio, como o Pau-Brasil era para os europeus.

Com a posse e divisão da terra pelos portugueses, os indígenas passaram a ser escravizados. Essa escravização gerou revoltas, guerras e fugas. Os indígenas lutavam contra os portugueses, contra etnias inimigas, e muitas vezes, fugiam cada vez mais, para o interior do território, até então inabitado por europeus.

Contudo, a relação dos portugueses com as etnias indígenas não ficara restritas ao campo do trabalho. Com a posse do território brasileiros por portugueses, aqui foi instituída a fé católica, e se iniciou um processo de aculturação dos indígenas brasileiros, relacionados inicialmente a sua fé.

Sabe-se que na época, a religião oficial de Portugal era o catolicismo, e que cada etnia indígena possuía suas crenças. Iniciou-se então o processo de catequização dos indígenas, processo esse que dura até os dias atuais, onde os grandes salvadores brancos, induziam a crença em um único Deus como promessa única de salvação.

Para que esse processo fosse realizado, foram criados os primeiros aldeamentos, comandados por padres Jesuítas. Os aldeamentos eram locais para onde os indígenas eram levados, para serem catequizados, mas não era lhes ensinado somente a fé cristã, era também instituído um espírito de serventia aos brancos. Aqueles que não aceitavam a fé cristã eram tidos como hostis, e diferente dos convertidos ao catolicismo, poderiam ser escravizados por europeus.

Mas os aldeamentos não serviam somente aos interesses religiosos, com os indígenas agrupados em locais próprios, os territórios ficavam livres para a ocupação europeia. Sem a ocorrência de guerras para defesa territorial, tomar posse era muito mais fácil.

O último ponto a ser destacado, é o mais conhecido não só na História do Brasil, mas na História de toda América Latina, o fator biológico. Se muitos europeus já não resistiam a doenças como varíola, sarampo e tifo, os indígenas morriam aos milhares. O sistema biológico indígena não estava preparado para uma simples gripe, já que esses vírus, até então, não existiam em solo brasileiro.

Muitos portugueses, interessados em terras se aproveitaram da situação, levando pessoas infectadas com os vírus para aldeias indígenas, dizimando a população de maneira



rápida e sem gastar munição. O agente biológico, foi sem dúvidas, a arma mais rápida e eficiente contra a vida dos indígenas.

Essas ações, como os aldeamentos, não ficaram restritas ao período colonial, durante todo o processo de ampliação territorial do Brasil, etnias foram dizimadas, aldeadas, aculturadas, até o total desaparecimento de muitas delas.

Dando um salto na História, no início do século XX, as lutas dos movimentos indígenas começam a se intensificar. No dia 20 de junho de 1910 é criado o SPI, Serviço de Proteção aos Índios. Contudo, a ação do SPI foi marcada por contradições identificadas como "paradoxos indigenistas" (Oliveira, 1988), pois objetivavam o respeito as terras e culturas indígenas, mas trabalhava transferindo índios de seus territórios, deixando-os livres para colonização, impondo um sistema de trabalho que alterava todo o sistema indígena.

O SPI se mostra como um órgão de defesa de interesses dos grandes proprietários de terras, deixando os interesses indígenas, em segundo plano. Em 1966 o Serviço de Proteção aos Índios é extinto, e em 1967 seu lugar é criada a FUNAI, Fundação Nacional do Índio, órgão existente até os dias atuais, que tem como “missão institucional” proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil.

Durante a década de 1970, organizações de apoio aos indígenas crescem, e no início da década de 1980, pela primeira vez na História do Brasil, se organiza um movimento indígena de âmbito nacional. (cfm. CUNHA, 2012). Amplia-se a luta por direitos e demarcações de terras indígenas. Enfim, na Constituição de 1988, a população indígena tem seus direitos reconhecidos no âmbito Federal.

Porém, as lutas não se encerraram por aí. Foram mais de 500 anos de dominação, mas os indígenas ainda estão vivos e lutando pelos seus direitos, que mesmo assegurados pela Constituição, não tem aplicação prática.

Os índios estão mais do que nunca vivos: para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças. São projetos de vida de 222 povos que resistiram a toda essa história de opressão e repressão. (GERSEM, 2006, p. 18)

A História da Educação no Brasil

A disciplina de História no Brasil surge no século XIX, intrínseca a construção de uma sociedade moderna, mas pautada no sentimento de nação e pertencimento, para formar então



os cidadãos de um Estados-nação. A História surge então para criar símbolos, heróis e uma identidade nacional homogênea.

Considerando-se que o Brasil não existia, como nação, culturalmente, economicamente e politicamente até a chegada da família real portuguesa em 1808, a introdução da disciplina de História, no território que passou a ser chamado Reino Unido de Portugal e Algarves, surge como uma saída para a criação de um sentimento de nação, já que alguns anos antes, revoltas no território colonial, como a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana, mostravam o desagrado da população colonial em relação a dominação de Portugal.

Para que a criação dessa História do Brasil acontecesse, em 1838 é criado no Brasil o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). O governo Imperial, junto ao IHGB cria então, um concurso onde os concorrentes deveriam escrever a história do Brasil. O vencedor do concurso é o botânico e médico alemão Karl Von Martius, que produz um projeto com bases na busca da homogeneidade nacional, exacerbando a colonização portuguesa e defendendo o “mito das três raças”, em que se afirmava que índios, negros e brancos conviviam harmoniosamente no Brasil.

A perspectiva histórica brasileira, que se formou no início do Império Brasileiro era que, além de o Brasil ser um “paraíso natural”, como sua belíssima fauna e flora, ele também era um “paraíso racial”, onde as três raças “fundadoras” do país (negros, brancos e índios), se miscigenaram e conviviam de maneira harmoniosa.

Disso necessariamente se segue o português, que, como descobridor, conquistador e senhor, poderosamente influenciou aquele desenvolvimento; o português que deu as condições e garantias morais e físicas para um reino independente; que o português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor. (Martius, 1845 apud MORENO, 2014)

Mesmo com a Proclamação da República, o ideal de se criar um sentimento de pertencimento a uma nação ainda perpetuou na História do Brasil. Mudam-se os heróis, que agora eram republicanos, mas o sentimento, a maneira de se fazer e ensinar história, permanecem o mesmo, fazendo com que muitas vezes, algumas personagens da História, transmutados em heróis, tivessem até mesmo sua imagem pessoal modificada, para que sua aceitação popular fosse maior, como é o caso de Joaquim José da Silva Xavier, conhecido até os dias atuais como Tiradentes.

Durante as primeiras décadas do século XX, a busca pelas raízes e por uma raça definitivamente brasileira se intensificou, afetando também o Ensino de História, e a conclusão chegada foi a de que só existia o brasileiro, o mestiço.



“Éramos uma sociedade de mestiços; não havia negros, brancos ou índios. Estes existiam somente no passado. Havia legados heranças ou, como a literatura historiográfica e didática gostava de chamar, “contribuições” para a sociedade brasileira.” (MORENO, 2014, p.85)

Fundamentado nessa perspectiva teórica, a educação e o ensino de história então seguiram como formadores de moral política e patriótica, para gerar em cada aluno o sentimento de nação, mas agora, uma nação democrática e independente.

Durante a Ditadura Militar no Brasil, o Ensino de História foi se modificando, de acordo com intervenções do governo militar em várias áreas das Ciências Humanas, para que os interesses da Ditadura fossem mantidos.

No primeiro caso, a intervenção deu-se através da implantação das licenciaturas curtas, com o intuito de atender as carências do mercado, bem como a fusão da História e da Geografia, com a criação de cursos de Estudos Sociais (CERRI, 2003, p. 40).

O Ensino de História ficou destinado somente ao segundo grau. Em 1968 as aulas de História no ensino básico regular foram trocadas por aulas de Estudos Sociais. Em 1969, a disciplina de Estudos Sociais e Educação Moral e cívica foi definida como obrigatória em todos os níveis de ensino.

Além da criação dessas disciplinas, em 1969 também foi criado o curso superior de Licenciatura Curta em Estudos Sociais. O indivíduo que o concluiu, se habilitava para ministrar aulas nas disciplinas de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica no primário, e aulas de Organização Social e Política do Brasil, História e Geografia nos Ensinos Fundamental e Secundário.

Na década de 1980, com a redemocratização do Brasil e pressão social de grupos que haviam se fortalecido, o Ensino de História começa a ser repensado. Para as novas perspectivas de ensino de História que estava se formando, surgiram questões como: “Que tipo de indivíduo eu quero formar? Para que projeto de nação?”.

As novas propostas pedagógicas pretendiam fazer com que os alunos se percebessem como formadores da História, ou seja, sujeitos históricos. Relacionado a isso, diminuir o valor da histórica eurocêntrica ensinada e ampliar o valor de debates sociais, econômicos e políticos, do cenário brasileiro.

Na última década do século XX e início do século XXI, seguindo novamente uma tendência internacional, a discussão sobre a diversidade cultural e a instauração de uma nova perspectiva de alteridade dos currículos. (Cmf. MORENO, 2014). Um novo documento é



elaborado, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que trazia diversas novidades e temas que deveriam ser trabalhados dentro dos componentes curriculares. Os PCNs dariam destaque as temáticas de identidade e diferenças culturais.

No ano de 2003, foi aprovada a lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, e no ano de 2008, essa lei foi modificada, tornando-se a lei 11.645 que passou a incluir em sua obrigatoriedade o Ensino de História e Cultura Indígena.

Contudo, quando se analisa a aplicabilidade das temáticas de diferenças culturais e identidades dentro do Ensino de História no Brasil atualmente, ainda se observa um Ensino de História tido como tradicional.

É certo que no Brasil de hoje ainda muitos brasileiros nos vêem como índios preguiçosos, improdutivos, empecilhos para o desenvolvimento. Outros nos vêem como valiosos protetores das florestas, dos rios, e possíveis salvadores do planeta doente em função da ambição de alguns homens brancos que estão devastando tudo o que encontram pela frente. (GERSEM, 2006, p.18)

Vê-se hoje, dez anos após a aprovação da lei, que a História ensinada sobre a população indígena brasileira, ainda reforça o estereótipo do “paraíso das três raças”.

Além disso, as novas tendências e práticas para o ensino de História, são formuladas, na maioria das vezes, focadas para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Isso faz com que os conteúdos específicos de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental estejam ainda mais ligados a formação de um cidadão súdito e não a um cidadão crítico.

A História Indígena dentro do ambiente escolar.

O Dia do Índio no Brasil, é uma data comemorativa que foi instituída pelo presidente Getúlio Vargas no ano de 1943. A data de 19 de abril, foi escolhida para se comemorar o Dia do Índio, porque dos dias 14 a 24 de abril do ano de 1940, foi realizado um Congresso no México para debater medidas territoriais indígenas.

A princípio, as lideranças indígenas se negaram a participar do evento, por pensarem não ter voz, já que as reuniões seriam comandadas por representantes dos países participantes. Mas no dia 19 de abril, as lideranças decidiram aparecer no evento e tomar partido das discussões. Além do Brasil, a Argentina e Costa Rica também comemoram a data.

As aulas de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda estão ligadas a datas comemorativas, nas vésperas dessas datas costuma-se realizar a construção de murais sem problematizações em torno dos assuntos. No caso de uma data como o Dia do Índio, observa-



se a realização de atividades que geram mais estereótipos, como por exemplo, a construção de colares feitos como macarrão.

A atividade inicial foi o levantamento de conhecimentos prévios realizado por meio da análise de um pequeno questionário, sobre o que os alunos já sabiam acerca da questão indígena no Brasil. O questionário continha 7 questões, na quais a primeira era objetiva e as outras seis, dissertativas.

A questão de número 1 pedia para que os alunos identificassem sua raça a partir das classificações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos 15 alunos entrevistados, 10 se identificaram como brancos, 4 se identificaram como pardos e um se identificou como amarelo. Nenhum aluno se identificou como preto ou indígena.

A segunda questão pedia para que os alunos escrevessem o que sabiam sobre os indígenas brasileiros. A maioria dos alunos respondeu que eles moram na floresta, vivem em ocas, só comem o que caçam. Um dos alunos ainda destacou que “todos são negros, tem cabelo lizo (sic.) e preto”. Contudo, um aluno respondeu que os indígenas hoje em dia são iguais as outras pessoas, usando celular e andando de caminhonete.

Com exceção do aluno que contextualizou a população indígena a atualidade, todos os outros, relacionaram a figura do indígena a natureza, àquela representação do indígena do século XVI.

A questão de número 3 apresentava duas imagens, uma de indígenas estereotipados nus e com arco e flecha, outra de indígenas como são no dia a dia, vestidos e sem pinturas faciais. A questão pedia para que eles escolhessem qual imagem melhor apresentava os indígenas nos dias atuais e justificasse.

A maioria dos alunos escolheu a imagem mais estereotipada, novamente ligando o indígena a floresta, por conta da presença do arco e flecha na imagem e por estarem nus. Somente uma aluna respondeu que as duas imagens representavam os indígenas, mas uma era no dia a dia e a outra era em festas temáticas.

A questão de número 4 indagava os alunos a respeito da importância de se estudar a História indígena, sua diversidade étnica e cultural. Todos os alunos responderam que é muito importante, e justificaram a importância dizendo que assim eles aprenderiam os costumes desses povos, como viviam.



A maioria das respostas foram escritas no passado, abrindo para duas teorias, a primeira é que a História só ensina assuntos relacionados ao passado e a segunda é que a população indígena não está mais presente na sociedade brasileira.

A questão de número 5 interrogava os alunos a respeito de costumes e valores que possuem raízes indígenas no cotidiano em que vivem. A maior parte dos alunos responderam que existem esses costumes, e destacaram andar descalço, subir em árvores e andar de barco. Novamente, ligando o indígena como o morador das florestas. Outros ligaram os costumes indígenas ao consumo de mandioca e pipoca.

A sexta questão indagava os alunos sobre o dia a dia dos indígenas no Brasil. A maioria respondeu que o dia a dia deve ser parecido com o deles, contudo, um aluno ainda respondeu que eles vivem da caça e moram em ocas.

A última questão indagava se as aulas de História poderiam ajudar na superação dos preconceitos e estereótipos vivido pelos indígenas no Brasil. Todos responderam que sim, que as aulas poderiam ajudar a conhecer mais sobre a cultura indígena, como eles vivem e o que fazem em seu dia a dia.

Constatou-se que, inicialmente, a turma apresentava muitos estereótipos, ligando o indígena àquela representação romântica, como o protetor da natureza e salvador das florestas brasileiras. A partir da análise dos questionários e dentro dos conteúdos programáticos do colégio, foram propostos blocos de atividades acerca da temática indígena.

O primeiro bloco foi sobre o contato inicial entre portugueses e indígenas, nele foi trabalhada a carta de Pero Vaz de Caminha, a diversidade étnica indígena, e a música Pindorama, do grupo Palavra Cantada. No segundo bloco foram analisadas as relações de trabalho e a diferente relação com a terra dos dois grupos étnicos, para isso se utilizou dos episódios A Conquista da Terra da Gente e Entre a Fé e a Espada, da série 500 anos do Brasil Colônia na TV.

No terceiro bloco foi trabalhado as relações das populações indígenas com os Jesuítas e Bandeirantes, também foram analisados os aldeamentos e as demarcações de terras indígenas atualmente. Por fim, no último bloco de atividades, foram analisadas as populações indígenas atualmente e suas lutas.

Para a análise final de aprendizagem, os alunos responderam novamente os questionários iniciais, eles apresentaram outra visão sobre a população indígena brasileira.



Contextualizaram demarcações de terras, a vida dos indígenas hoje marcada por uma constante luta por reconhecimento, destacaram que muitos costumes e valores do nosso dia a dia são enraizados nas culturas indígenas, inclusive muitas palavras que usamos.

Com a conclusão de todas essas atividades, os alunos desenvolveram um mural crítico sobre o Dia do Índio no Colégio, e organizaram intervenções nas outras turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração os aspectos Históricos e Culturais dos indígenas, abordando também temas atuais e a importância de desfazer estereótipos e preconceitos sobre a população indígena.

Os resultados obtidos inicialmente mostraram como os alunos, por consequência de uma História tradicional ainda ensinada no Brasil, apresentam, enraizados, preconceitos e estereótipos, sobre a população indígena brasileira.

Contudo, os resultados finais apresentaram que, esses mesmos preconceitos e estereótipos podem ser desfeitos a partir de atividades contextualizadas, para a desconstrução de conceitos errôneos. A Lei 11.645/08 já existe há 10 anos, cabe aos professores segui-la e fazê-la cumprir de maneira crítica.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Patricia Bastos de. **O desafio do ensino de história nas séries iniciais: a questão do nacionalismo.** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo5.pdf>>. Acesso em: 26 março. 2018.

BITTENCOURT, C. Aprendizagens em História. In: **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 181-198.

BRASIL, 2008. LEI No 11.645. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em 20 março. 2018.

CAMINHA, P. V. **Carta de Pero Vaz de Caminha.** Biblioteca Nacional, 1500. Acervo digital. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em: 25 março. 2018.

CERRI, L. F. (org.). **O Ensino de História e a Ditadura Militar.** 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos. 2003.



CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. 2. ed. Miraflores: Difel, 1988. 229 p.

CUNHA, Manoela Carneiro. **Índios no Brasil: história, direito e cidadania**. 1º ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012. 160 p.

FERREIRA, Sandra Regina de Oliveira. **O Ensino de História nas Séries Iniciais: cruzando as fronteiras entra a História e a Pedagogia**. Londrina: Ensino & História, 2003.

FLORES, Maria Bernadete R; MELO, Sabrina Fernandes. Revisitando o conceito de identidade nacional. In: RODRIGUES, C. C.; LUCA, T. R.; GUIMARÃES, V. (Org.). **Identities brasileiras: composições e recomposições**. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, v. 01, p. 07-29.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1).

MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós?: Apropriações e representações sobre as identidades brasileiras em livros didáticos de história (1971 - 2011)**. Jundí: Paco Editorial, 2014. 448 p.

OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). **Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003



A PRESENÇA DE ALUNOS INDÍGENAS PARESÍ NO CEJA ANTONIO CASAGRANDE EM TANGARÁDA SERRA-MT DE 2009 A 2016

Marcos Serafim Duarte

Em Tangará da Serra-MT, a presença dos indígenas Paresí no meio urbano é visível, uma vez que o município possui uma área total de 11.423,04 km² e aproximadamente 51% é área indígena do povo Paresí, que foram os primeiros habitantes de toda a área dos campos do Tapirapuã, local onde está edificada a cidade e a zona rural de Tangará da Serra, conforme o estudo de Carlos Edinei de Oliveira (2009).

A motivação para realizar a pesquisa vem de minha trajetória como professor do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, desde 2011, que receberam frequentemente os alunos indígenas e da pesquisa para o Mestrado Profissional de Ensino de História pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Observei que esses jovens chegam à escola como falantes da língua portuguesa, em processo de alfabetização escrita, quase não interagem com o restante da turma e eles enfrentam situações de constrangimento. Eles permanecem na escola por curtos períodos de tempo e abandonam mesmo antes de concluírem as etapas nas quais estão matriculados.

Este trabalho tem como objetivo discutir o movimento de migração temporária dos jovens e adultos indígenas no CEJA em busca de escolarização. Busca-se compreender, sobretudo, as relações sociais e de aprendizagem estabelecidas entre os alunos jovens e adultos indígenas que estudam no Centro de Educação de Jovens e Adultos/CEJA Antonio Casagrande.

INDÍGENAS HALITI PARESÍ NO CEJA ANTONIO CASAGRANDE

Segundo Maria Romana da Costa Ramos (1985), sobre a denominação, o termo Paresí é uma nomenclatura genérica dada pelos não indígenas aplicados a todos que falavam os dialetos da língua Aruák. Nas palavras da autora:

O termo Paresí foi registrado pela primeira vez, na segunda metade do século XVIII por Antonio Pires de Campos, preador de índios, em sua 'Breve notícia' sobre os índios da região das minas de Cuiabá. Subindo o Rio Sepotuba, este bandeirante atingiu uma ampla chapada habitada por índios que ele denominou 'Parecis'. (COSTA, 1985, p. 52)

O que se pode pensar do que diz a autora é que os Paresí, se auto intitulam Halíti, e isto tem a ver com sua identidade, visto que a denominação Paresí, foi dada pelo branco que os



chamou de forma genérica. Os paresi eram nominados por outros povos como *Kazíniti*, *Wáimare* e *Kabizí* implica dizer também que possuíam contato com outros povos.

Para identificar os alunos indígenas foraa analisadas as Ata de Resultado Final do CEJA Antonio Casagrande de 2009 a 2016, adotando como critério as peculiaridades dos sobrenomes indígenas. Assim, parece oportuno dizer, que em função do critério adotado, alguns alunos (que por razões as mais diversas não recebem o sobrenome indígena e que estudam no CEJA) ficaram fora deste levantamento.

Sobre a ausência de sobrenome indígena a Cartilha da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República de 2014 diz que “o uso de nomes na língua portuguesa é comum na maioria dos povos indígenas e que nem sempre o indígena consegue registrar o nome desejado por preconceito” (CARTILHA – SDH, 2014, p.11). O sobrenome familiar indígena Paresí, remete a um esforço linguístico dos não falantes da Língua Paresí-Haliti (Arawak) e causa estranheza e preconceito étnico em relação aos indígenas.

O CEJA ANTONIO CASAGRANDE EM TANGARÁ DA SERRA

O Centro de Educação de Jovens e Adultos, localizado na Rua Nefts de Carvalho número 1.000-E, no Jardim do Sul em Tangará da Serra/MT, tem sua origem no antigo Núcleo de Estudos Permanentes, como ficou conhecido na cidade. Atende na modalidade Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Fundamental 1º Segmento (séries iniciais), 2º segmento (séries finais) e Ensino Médio. O Ensino Fundamental com duração de 04 anos, e o Médio com duração de 02 anos.

O CEJA Antonio Casagrande dedica-se exclusivamente à educação de jovens e adultos, até o ano de 2016 estava organizado por área de conhecimento com matrícula trimestralmente, ou seja, pedagogicamente dividido em três áreas: Ciências da natureza e matemática, Ciências humanas e Linguagens. O aluno matriculava-se por área de conhecimento e fazia os componentes curriculares de cada área em um período de três meses ou 67 dias, ao longo do ano percorria três trimestres perfazendo as três áreas e cumpria todos os componentes curriculares. O primeiro segmento, correspondente aos anos iniciais (1º ao 5º ano), possui matrícula anual e conforme o nível de conhecimento demonstrado pelo educando ele pode ser reclassificado, conforme o tem VI artigo 2º da Resolução 05/2011 CCE.



Em Tangará da Serra, a modalidade de educação EJA é atendida pelo CEJA Antonio Casagrande, na sede da escola nos três turnos de funcionamento e também nas salas anexas em bairros na periferia da cidade no período noturno.

A DIVERSIDADE NO CEJA ANTONIO CASAGRANDE

O público alvo da educação de jovens e adultos são pessoas que foram excluídas do direito à educação escolar, pessoas que abandonaram a escola para se inserir no mundo do trabalho ou não se adequaram à escolarização regular. A EJA é por excelência local de encontro daqueles que o ensino formal regular excluiu do processo de escolarização, sendo assim torna-se espaço privilegiado para a convivência de todas as diversidades: social, econômica, religiosa, política, étnica, de gênero, de geração, geográfica e outras.

Segundo a SEDUC/MT, através das Orientações Curriculares para diversidade, o público alvo da EJA são estudantes que em suas trajetórias de vida tiveram que se ausentar da escola “para ingressar precocemente no mundo do trabalho e o mesmo mercado de trabalho que os afastou da escolarização, faz com que eles retornem à escola para acompanhar as transformações da atualidade” (ORIENTAÇÕES/SEDUC/MT, 2010, p 202).

As características dos educandos da EJA levam a uma concepção de educação inclusiva, que propicie a todos os seus atores sociais condições de exercitar sua cidadania, como pressupõe a pedagogia freiriana, em que o educando deve perceber o mundo em sua totalidade e cabe ao educador estabelecer diálogos e levantar questionamentos que levam o educando a se perceber no mundo que o rodeia, a perceber criticamente o mundo.

Os alunos de EJA em sua grande maioria são pessoas que o sistema educacional e a sociedade como um todo excluiu da escolarização e da participação na sociedade, é uma mostra dos excluídos sociais em todos os sentidos, pessoas que por questões sociais, políticas, econômicas e culturais não se escolarizaram e que veem na EJA uma possibilidade de melhoria de vida através da educação.

ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O trabalho de pesquisa foi elaborado com a operacionalização, a metodológica da história oral, foram realizadas entrevistas com alunos, ex-alunos, professores do CEJA Antonio Casagrande e professores da educação escolar indígena, visando conhecer as representações, tanto de alunos como de professores, sobre as motivações que levam os alunos a procurar a



escola, as razões que os levam à desistência e sobre o seu convívio com os demais colegas não indígenas e professores.

Os participantes da pesquisa receberam um termo de consentimento informando que a participação na pesquisa, por meio de uma entrevista gravada, não lhes ofereceria qualquer risco pessoal ou coletivo e que as informações concedidas seriam utilizadas para fins acadêmicos.

Metodologicamente a pesquisa foi desenvolvida com os procedimentos da história oral na produção dos documentos que são as entrevistas orais transcritas, segundo Ferreira e Amado, a história oral “compreendida como uma metodologia estabelece e ordena procedimentos de trabalhos” (FERREIRA e AMADO, 2002, p. xvi). Os procedimentos para realização das entrevistas como a preparação dos roteiros, o contato com o entrevistado, o esclarecimento do tema, a agenda prévia e a realização das entrevistas gravadas com equipamento de áudio e vídeo tiveram como suporte as orientações teóricas e metodológicas da história oral como técnica, mas, também como metodologia.

A metodologia da história oral se mostra compatível com o recorte contemporâneo do tempo presente desta pesquisa, 2009 a 2016, e foi eleita por ser, segundo as palavras de Lucilia de Almeida Neves Delgado e Marieta de Moraes Ferreira (2013):

[...] fértil em suas possibilidades de construção de uma forma inovada de conhecimento histórico que pressupõe redimensionamento do campo da história, da construção de abordagens, das noções de espacialidade, além de fértil construção de estratégias com diferentes áreas do conhecimento. (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 07)

O redimensionamento do campo da história do tempo presente, abordado pelas autoras acima, vem metodologicamente ao encontro desta pesquisa uma vez que o recorte temporal e o tema pesquisado produzem conhecimento sobre a história da educação em Tangará da Serra-MT, no que tange à presença indígena Paresí na Educação de Jovens e Adultos, promovendo também um diálogo entre a história e a educação.

As fontes principais se constituem nos documentos produzidos a partir de transcrições das entrevistas orais com professores do CEJA Antonio Casagrande, alunos e ex alunos indígenas e professores da educação escolar indígena da Escola Municipal Indígena Zozoiterô e Escola Estadual Malamalai, de onde origina boa parte dos alunos jovens e adultos que se matriculam na EJA, localizadas na Aldeia Rio Verde em Tangará da Serra.

Para responder ao questionamento principal deste trabalho foram realizadas entrevistas com o método de produção de documento da história oral com professores do CEJA Antonio



Casagrande, alunos, ex alunos e professores da educação escolar indígena das escolas da Aldeia Rio Verde. Conforme dito anteriormente as entrevistas foram gravadas e transcritas, posteriormente.

Trabalhar com entrevistas gravadas na perspectiva da história oral como metodologia é transitar no terreno dos debates sobre memória, tanto em nível individual, como em nível coletivo, segundo propõe Thomson (1997, p. 70).

O que se pretende com a pesquisa sobre os jovens indígenas na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos é conhecer para compreender como os/as participantes da pesquisa se pronunciam sobre a sua inserção na escola urbana? Cada um/a a seu modo, o que elegem para constar em sua narrativa? O que consideram mais significativo dizer quando falam de sua vida escolar? E no caso dos professores, o que dizem sobre sua experiência de ter em sua sala de aula, alunos indígenas?

Para a construção dos dados da pesquisa, foram elaborados instrumentos de pesquisa na forma de questionário com questões abertas, destinados aos professores do CEJA, aos alunos e ex-alunos indígenas e aos professores que atuam na educação indígena. As questões visavam identificar as causas que levam alunos indígenas a procurarem o CEJA, permanecerem por pouco tempo e desistirem da escola, muitas vezes sem mesmo completar o período de 66 dias letivos que eram destinados para cada área do conhecimento.

Foram entrevistados 08 professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, sendo 03 historiadores, 02 da área de ciências da natureza e matemática, 02 da área de linguagem e 01 da alfabetização. O critério de escolha foi o tempo que estes professores estavam no CEJA, a prioridade foi dada a professores que já estavam desde o início do funcionamento do CEJA Antonio Casagrande e que conviveram com alunos indígenas durante o período da pesquisa. Sendo que 06 professores entrevistados possuem graduação e pós-graduação em nível de especialização e 02 possuem pós-graduação em nível de mestrado.

Foram ouvidas também alunos do CEJA Antonio Casagrande em 04 ex-alunos, com os alunos as entrevistas foram realizadas na escola e com os ex-alunos foram entrevistadas no núcleo urbano da cidade em ocasião de visitas em casas de parentes. Também foram entrevistados 02 professores da educação escolar indígenas, estas entrevistas foram realizadas na escola localizada na Aldeia Rio Verde, em Tangará da Serra/MT.

O recorte temporal aqui utilizado 2009 a 2016, foi escolhido por ser o período em que o Centro de Educação de Jovens e Adultos funcionou na modalidade presencial com matrículas



trimestrais, recebendo significativo número de alunos indígenas. Foi também o período que lecionei a disciplina de história na EJA para alunos indígenas e não indígenas.

A história do tempo presente se preocupa com temáticas de um tempo cronologicamente próximo da atualidade, e segundo explicam Lucilia de Almeida Neves Delgado e Marieta de Moraes Ferreira (2013) a diferença entre a história do tempo presente e das temáticas históricas longitudinais está na proximidade do historiador em relação aos acontecimentos pesquisados e se caracteriza pela:

Proximidade dos historiadores em relação aos acontecimentos, pois são praticamente contemporâneos de seus objetos de estudo. A configuração da história do tempo presente está relacionada inexoravelmente à dimensão temporal presencial. (DELGADO e FERREIRA, 2013, p. 24)

O recorte temporal 2009 a 2016 está inscrito no tempo presente, e conforme afirmam as autoras, possuem relação direta com o objeto de pesquisa, uma vez que a presença indígena na educação de jovens em Tangará da Serra-MT é uma temática contemporânea e suscita preocupações no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande.

Também serão apresentados três conceitos fundamentais que consideramos chave para compreender as relações estabelecidas entre os alunos indígenas e os não indígenas. O primeiro deles “Hibridismo Cultural”, definido por Homi K. Bhabha (2014) como estratégias de adaptações a um novo contexto cultural. E nesse sentido, os alunos indígenas desenvolvem estratégias para se adaptar à vida urbana e à educação não indígena desenvolvido pela EJA.

O segundo conceito utilizado foi o de “Índio Misturado”, do antropólogo João Pacheco de Oliveira(1998), que alerta para a negatização deste termo porque considera que ele remete a perda de identidade, uma vez que o indígena no meio urbano tem frequentemente contato com outras formas de cultura e o terceiro conceito de “Fronteira Étnica” de Fredrik Barth(1976), que nos informa sobre distinções étnicas, as interações entre elas e manutenção dos traços culturais específicos de cada etnia.

LEVANTAMENTOS DE DADOS

No período de 2009 a 2016 foram identificados 57 matrículas para 41 alunos indígenas Paresí, durante este período por ser matrícula trimestral, a cada final de trimestre os alunos eram avaliados e se emitiam os conceitos conforme o aproveitamento, podendo ser “aprovado”, “retido”, “desistente ou evadido”. Conforme calendário escolar da época, a cada início de trimestre, os alunos eram rematriculados e reorganizados em turmas por área de conhecimento.



Em 2009, primeiro ano de funcionamento do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande foram identificadas 04 alunas indígenas, com uma desistência no 2º trimestre, sendo as demais aprovadas. Apenas uma aluna se matriculou no terceiro trimestre e foi aprovada.

Em 2010 foram identificadas 03 três alunas no primeiro trimestre e uma no segundo trimestre, sendo aprovada. A exemplo do ano anterior nenhuma aluna matriculada no início do ano chegou no terceiro trimestre.

Em 2011, foram 04 alunos, sendo que duas estudaram apenas no segundo trimestre com aprovação e uma aluna concluiu o ano com sucesso. No terceiro ano de funcionamento do Centro de Educação Jovens e Adultos Antonio Casagrande, ela foi a primeira aluna estudar a totalidade do ano letivo com aprovação.

No ano 2012 foram 09 matrículas de alunos indígenas no primeiro trimestre, início do ano letivo. Sendo que uma concluiu o Ensino Médio no primeiro trimestre, sua família informou em outubro de 2017, por ocasião de visita de pesquisa que ela estava cursando Enfermagem na Unemat/Tangará da Serra. Uma aluna estudou o segundo e o terceiro trimestre, uma concluiu o ano letivo com sucesso e quatro alunos desistiram nos primeiros dias de aula, não chegando nem mesmo a concluir o primeiro trimestre para o qual foi matriculado. Somente uma aluna concluiu os três trimestres com aprovação.

Em 2013 foram 04 alunos indígenas, com apenas uma aprovação de um aluno no primeiro trimestre, os demais foram retidos ou abandonaram os estudos. Uma iniciou no segundo trimestre e outra no terceiro trimestre. Nenhum aluno indígena cursou os três trimestre completos.

Em 2014 foram 07 alunos indígenas matriculados no início do ano letivo, sendo: dois do primeiro segmento que possui matrícula anual, estes alunos desistiram ainda durante o primeiro trimestre de aula, um foi transferido para a escola indígena, dois estudaram até o segundo trimestre, sendo um desistente e outro aprovado e assim como nos demais anos até aqui, nenhum aluno indígena cursou o ano letivo completo.

No ano de 2015 foram identificados 10 alunos indígenas matriculados sendo nove no primeiro trimestre letivo e um no terceiro trimestre, três estudaram até o segundo trimestre e nenhum aluno estudou todo ano letivo.



No ano de 2016 foram identificados 16 alunos indígenas matriculados no início do ano letivo, sendo que destes, nove deixaram de estudar no primeiro trimestre, três no segundo, sendo que um destes concluiu o ensino médio no segundo trimestre, uma se matriculou no terceiro trimestre, assistiu poucos dias de aula e três concluíram o ano letivo.

Analisando os 41 alunos indígenas identificados entre 2009 a 2016 apenas 2 concluíram o Ensino Médio neste período. Nercilia Zoenazokerecê, estudou de 2009 a 2012. Iniciou junto com a criação do CEJA já no ensino médio, no entanto a duração do curso que era de dois anos (1º e 2º ano) levou quatro para ser concluído, sendo que no ano de 2010 a aluna desistiu das áreas de Linguagem no primeiro trimestre e ciências humanas no segundo trimestre. No terceiro foi retida em Linguagem. A aluna não obteve nenhum êxito neste ano.

Outro aluno que concluiu foi Ângelo Naizokemae, que chegou à escola em 2012 para concluir o ensino médio e matriculou-se no segundo ano, concluindo apenas a área de Linguagem. Retornou em 2016 para concluir as áreas de ciências humanas e ciências da natureza e matemática.

Em comum entre os alunos Nercilia Zoenazokerecê e Ângelo Naizokemae há o aspecto de terem ingressado no CEJA já com o ensino fundamental concluído, apesar disso, demoraram mais tempo para finalizar o ensino médio do que muitos dos alunos não indígenas.

Num intervalo de 08 anos, a história escolar dos jovens indígenas, segundo a avaliação pedagógica não indígena, não é de sucesso, se privilegiarmos a conclusão do ensino médio como fator principal de qualquer estudante desta modalidade. Por outro lado, há que se considerar também, que desistências, evasões, repetências e abandono são características desta modalidade de ensino, mesmo entre os não indígenas. Apesar do que está posto, existe, uma preocupação da SEDUC/MT em enfrentar e combater o problema do que ela considera “fracasso escolar”.

Nas concepções e nas orientações pedagógicas publicadas pela SEDUC/MT em 2010 e 2012, a preocupação com a evasão escolar na EJA aparece em vários momentos, demonstrando assim ser este um fenômeno já conhecido pelas políticas públicas. A SEDUC/MT em 2012 (por ocasião da publicação das Orientações Pedagógicas e na publicação das Concepções para educação básica) realizou um estudo que aponta algumas causas da evasão escolar na EJA, e dentre os aspectos que provocam a evasão estão “dentre outros, o desestímulo pelas aulas e os horários extenuantes, causando o fenômeno de dupla interrupção/abandono escolar, colocando em xeque a função reparadora da EJA” (SEDUC/MT. 2012 p. 2014).



O aluno indígena dentro da EJA, também sofre influência dos mesmos fatores sociais, políticos e econômicos que os demais alunos. Soma-se se a tudo isto as peculiaridades culturais indígenas e sua vivência no meio urbano. Demonstrando assim que o fracasso escolar dentre os indígenas é maior em relação aos não indígenas.

Em entrevistas os alunos indígenas afirmaram que procuram a escola urbana para terem maior contato com a língua portuguesa e aprenderem aspectos da cultura não indígena e, para eles a não aprovação não significa necessariamente um fracasso escolar uma vez que na escola entram em contato com a língua portuguesa e com a cultura não indígena, apesar de permanecerem pouco tempo na escola, eles conseguem atingir seus propósitos.

Além da desistência os indígenas sofrem com a repetência de etapas, sobretudo por ser a cultura escrita predominante na educação escolar. E escrever na língua portuguesa, que é o código da sociedade envolvente é uma das principais dificuldades dos alunos indígenas, segundo declararam alguns professores que participaram da pesquisa.

ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO CEJA ANTONIO CASAGRANDE

Se tomarmos como referência de rendimento e avaliação pedagógica dos alunos indígenas no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra, os mesmos critérios aplicados aos demais alunos, iremos afirmar que houve um fracasso escolar, principalmente quando há uma comparação com os alunos não indígenas. No entanto, quando perguntamos sobre os objetivos que levam os alunos indígenas a procurar a escolarização urbana todos eles afirmaram que procuram a educação formal urbana na EJA para aprimorar o contato com a língua portuguesa, ou nas palavras de um dos entrevistados “falar corretamente a língua portuguesa”, obviamente subtendido também aí o domínio da língua escrita.

Podemos inferir então que o “fracasso” não possui a mesma conotação para os alunos indígenas, uma vez que mesmo não sendo aprovados, conseguem ter contato com a língua portuguesa e por conseguinte atingir seus objetivos.

Durante a pesquisa entrevistei 04 ex-alunos indígenas do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande e nenhum deles relatou ter abandonado a escola devido à aprendizagem dos conteúdos tradicionais da escola, tampouco demonstraram sentimento de fracasso em sua trajetória escolar, ainda que o tempo de permanência na escola tenha sido curto e sofrido interrupções.



Um ex-aluno com 17 anos, atualmente estudando o 9º (nono) ano do Ensino Fundamental em uma escola indígena, durante a entrevista, ao ser indagado sobre a razão de ter procurado a escola informou que foi para aprimorar a língua portuguesa, em suas palavras:

Porque eu queria aprender falar português e aprender mais algumas coisas pra falar, eu falo português mais não era muito claro. Só fui para escola para aprender o português mesmo [...] Fui para aprender o português e estou falando mais algumas coisas. (Entrevista realizada em 08/09/2017)

Analisando a entrevista do aluno, pode se afirmar que ela exemplifica as razões da grande maioria dos alunos indígenas que procuram a EJA no meio urbano em Tangará da Serra. Portanto, se os alunos indígenas procuram a escolarização para aprimorar os conhecimentos relativos à língua portuguesa e o fazem durante o período em que permanecem na escola, a avaliação de “fracasso escolar” não pode ser aplicada a esses alunos, uma vez que eles atingiram seus objetivos.

O “fracasso escolar” está expresso apenas na avaliação geral da escola que foi aplicada a alunos indígenas e não indígenas no final de cada trimestre, o que aparenta ser um insucesso escolar, na avaliação de desempenho escolar se constituiu para os alunos indígenas experiências bem sucedidas de contato com a língua portuguesa. Os Paresí, devido aos seus componentes culturais não dão o mesmo valor que o não indígena dá à escola, eles atribuem outros sentidos e não consideram o “fracasso escolar” na mesma perspectiva atribuída pela escola não indígena.

O período de permanência do aluno indígena no CEJA Antonio Casagrande é relativamente curto, considerando que a matrícula durante o período pesquisado foi por trimestre, ou período letivo de 66 dias. Muitas vezes os alunos não concluem sequer um ou dois trimestres. Durante o período pesquisado, de 2009 a 2016, foram realizadas 57 matrículas anuais para 41 alunos. Durante os oito anos pesquisados em 2012 e 2015, um aluno estudou os 200 dias em cada ano letivo, e em 2015, três alunos estudaram todo o ano letivo, num total de cinco alunos que completaram o ano letivo, os demais tiveram passagens curtas por um ou dois trimestres por ano.

Para analisar o tempo de permanência do aluno indígena no CEJA Antonio Casagrande, precisa-se considerar os aspectos culturais indígenas Paresí, sobretudo aqueles relativos à aprendizagem e a escolarização. Durante a pesquisa evidenciou-se que os alunos jovens e adultos que são matriculados no CEJA tem como primeiro objetivo a aprendizagem dos códigos linguísticos da cultura da sociedade envolvente e que a intensidade e a qualidade desta aprendizagem não possui necessariamente uma relação direta com o cumprimento ou não de uma etapa ou período letivo. Também não há relação com a assimilação dos conteúdos



clássicos das disciplinas que compõem o currículo escolar. Para os alunos indígenas o maior conhecimento da língua portuguesa significa uma ferramenta de luta e instrumento de sobrevivência na sociedade não indígena.

Ao longo da pesquisa e das entrevistas realizadas com alunos e ex-alunos eles destacaram aspectos positivos de sua passagem pela escola e até um pouco de saudosismo, sempre destacando que “aprendeu um pouco mais da língua portuguesa” e que isto é importante para eles. Concluí-se então, que apesar de passarem por situações de constrangimento, preconceito e *bulling*, conforme relatos dos professores, alunos e ex-alunos, eles tiveram a aprendizagem que julgam ser importantes para o seu futuro.

Apesar do pouco tempo de permanência e da não promoção pedagógica da escola, não se há de falar em fracasso escolar dos alunos indígenas e sim de aprendizagem daquilo que vieram buscar na escola (conhecimentos da língua portuguesa). O suposto fracasso está expresso apenas na avaliação escolar que não considera as particularidades culturais indígenas Paresí, e não na avaliação dos indígenas que passaram pela escola, para estes a avaliação é de sucesso. São valores distintos.

No decorrer da pesquisa foi se revelando que a convivência entre indígenas e não indígenas no interior do CEJA Antonio Casagrande não é tão pacífica e tranquila quanto aparenta, os alunos, ex-alunos e professores da escola revelaram que durante as aulas ocorrem, até com certa frequência, situações de constrangimento em relação aos indígenas estudantes. Os alunos indígenas demonstram comportamento tímido, pouco comunicativo e quase não realizam atividades coletivas com não indígenas, o que pode ser interpretado também, como uma estratégia de convívio em meio à discriminação que enfrentam cotidianamente. Os professores relataram presenciar constantemente situações que exigiram interferência para não aprofundar o preconceito por parte de não indígenas.

As ferramentas e os conceitos teóricos de cultura híbrida, índio misturado e fronteira étnica, utilizados nesta pesquisa me ajudou a compreender que a aparente apatia indígena frente a situações de constrangimento, efetivamente, se constitui em estratégias de adaptação a um novo contexto cultural. Portanto, não há de se falar em apatia ou passividade e sim na percepção por parte do aluno indígena que sua passagem na escola não indígena é temporária e é também necessária para que se construa os conhecimentos que ele busca.

REFERÊNCIA



BARTH, Fredrik. **Los grupos étnicos y sus fronteiras**: La organización social de las diferencias culturales. Fondo de Cultura Económica, México, 1976.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Ed. UFMG, Belo Horizonte, 2014.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Registro Civil de nascimento para povos indígenas no Brasil**. Brasília. 2014

COSTA, Maria Romana Ramos. **Cultura e Contato**: Um estudo da sociedade Paresí no contexto das relações interétnicas. Dissertação de mestrado em Antropologia. UFRJ/Museu Nacional. Programa de pós graduação. 1985.

DELGADO, Marieta de Almeida Neves e FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente e o ensino de história**. Revista história hoje, V. 2 nº 4. 2013. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/90/70>>. Acesso em: 21 de nov. 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro, EdFGV, 2002.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá. Defanti, 2010.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. **Migração e Escolarização. História de instituições escolares de Tangará da Serra, Mato Grosso – Brasil (1964-1976)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia

OLIVEIRA, João Pacheco. **Uma etnologia dos “índios misturados”?** Situação colonial, territorialização colonial e fluxos culturais. Mana. On line. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v4n1/2426.pdf>>. Acesso em 22 de nov. 2017.

THOMSON, Alistair. **Recompondo a memória**: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC/SP, São Paulo, n. 15, p. 51-84, abr. 1997.



A temática indígena na escola: um relato de experiência

Rafaela Albergaria Mello

O presente trabalho apresenta as reflexões geradas a partir da experiência de algumas práticas de sala de aula sobre a temática indígena no ensino de História com turmas do primeiro ano do ensino médio regular no Colégio Estadual João Alfredo, localizado no bairro de Vila Isabel, na cidade do Rio de Janeiro no ano letivo de 2017.

Ao incluir a temática indígena no ensino de História com turmas de 1º ano do ensino médio, procurei desconstruir conceitos e ideias sobre as populações nativas brasileiras. As populações indígenas foram por um longo período excluídas e apagadas dos livros didáticos e das aulas de história e foi necessário a criação da lei 11. 645 para a inclusão sobre os primeiros brasileiros nos currículos escolares.

Monteiro defende que:

A história é uma disciplina escolar que tem profunda relação com a prática sociopolítica e cultural, mas que muitas vezes se torna um conhecimento esotérico e enigmático para os alunos, fenômeno este que acreditamos estar se aula forma relacionado com a ação dos professores. (p. 27)

A lei 11. 645 é um marco político, social e cultural, uma ruptura com o currículo de história que por séculos se manteve eurocêntrico, por incluir no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro Brasileira e Indígena.

Consideramos que aplicação da lei 11. 645 na sala de aula é repleta de escolhas e da postura crítica do professor em abordar a temática indígena na escola e com os estudantes. Porém muitos equívocos ainda permanecem e permeiam o imaginário social e cultural da população brasileira sobre os povos indígenas. Desconstruir os conhecimentos e os valores que sempre foram apresentados como verdades sobre os povos indígenas como povos atrasados, nômades e preguiçosos requer trazer para a sala de aula outros sujeitos e outros significados.

Como MELLO (2016) afirma:

Durante um longo período, a chegada dos portugueses ao território foi denominada "descoberta". Por séculos, esse foi o termo utilizado nas instituições universitárias e nas escolas básicas, ainda permanecendo no imaginário da população brasileira. Hoje se utilizam termos como "encontro de culturas", "encontro de civilizações", mas muito se fala das civilizações europeias e pouco se apresenta e se estuda sobre a história das populações originárias do Brasil. (p. 26)



Dessa forma, apresentar a formação da colônia portuguesa a partir do protagonismo dos povos indígenas é inverter uma ideia posta de colonialidade e ressignificar sujeitos inviabilizados desde a criação da disciplina de História do Brasil.

Cinthia Araújo (2013) sustenta que o saber histórico traz como marca de nascença as relações de colonialidade que não lhe permitem romper com o ocidentalismo hegemônico e que a função do professor do ensino de História é criar a consciência dos processos sociais, da realidade social que é construída.

Para Miguel Arroyo (2013), os movimentos sociais pressionaram por currículos de educação básica mais afirmativos de identidades coletivas, para entrarem no território do conhecimento legítimo. As experiências e ações podem então serem reconhecidas como sujeitos coletivos de memória, história e cultura.

Assim, a lei 11. 645 vem nesse bojo, de luta dos movimentos sociais, reconhecer a história dos povos nativos é uma forma de dar valor e legitimar suas lutas hoje.

Circe Bittencourt (2013) afirma que a lei 11.645 rompe com a tradição do esquecimento sobre as populações indígenas no ensino de História e que o ato legal de 2008 possibilita a superação de um imaginário étnico racial que privilegia a branquidade e valoriza principalmente as raízes europeias ignorando ou valorizando outras culturas.

Lucio Tadeu Mota e Isabel Rodrigues (1999) argumentam que o Ensino de História tem como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras.

Edson Brito (2009) ressalta que o Ensino de História é o ponto de partida para viabilizar a proposta escolar reivindicada pelos povos indígenas, na qual ela se apresenta como instrumento pedagógico para promover o respeito à diferença e ao combate a discriminação histórica contra os povos indígenas.

No ano de 2016, produzi um material didático, fruto do produto didático do mestrado profissional em Educação Básica pelo Colégio Pedro II, intitulado Compartilhando Saberes indígenas (2016). Esse material possui diversas atividades para se trabalhar com a temática indígena no ensino de História. Essas atividades foram desenvolvidas a partir das minhas experiências em sala de aula.

No ano letivo de 2017, eu possuía cinco turmas da disciplina escolar de História do primeiro ano do ensino médio regular no turno da manhã no Colégio Estadual João Alfredo, no



município do Rio de Janeiro e nessas turmas apliquei o material desenvolvido em 2016 no último bimestre dentro do contexto de América portuguesa.

No primeiro momento eu apresentei o conceito de descoberta. A descoberta é na visão de quem, havia povos aqui e desse modo eu procuro desconstruir a história eurocêntrica. Posteriormente, procurei realizar uma chuva de ideias sobre os povos indígenas, trabalhar com o conhecimento dos estudantes, o que eles sabem sobre o determinado assunto, e assim fui colocando no quadro da sala de aula, as palavras que eles falavam, houve todos os tipos de associações, mas a maioria é aquela ideia exposta por Bessa (2009) sobre a cultura congelada.

Dessa forma, procurei trabalhar com os estudantes no processo de ensino e aprendizagem o texto do professor Bessa denominado os cinco equívocos e dessa forma fui desconstruindo com os alunos diversos estereótipos e preconceitos sobre a população nativa, também utilizei como recurso os dados do censo IBGE de 2010 para desmitificar a ideia de que só existem populações indígenas em áreas rurais e florestas.

No segundo encontro, exibi para os estudantes dois vídeos- curtas, Os primeiros Brasileiros de autoria de João Pacheco e Bruno Pacheco, produzido pelo Museu Nacional e o outro, a primeira parte, do filme Uma história de amor e fúria produzido por Luiz Bolognesi.

Após a exibição dos trechos, em todas as turmas iniciou-se um debate, com os estudantes realizando observações em suas falas sobre os vídeos exibidos e assim, realizei a primeira atividade com eles. Coloquei no quadro as seguintes perguntas: 1) O que os dois filmes contribuíram para o seu conhecimento sobre os povos indígenas; 2) Selecione uma cena de um dos filmes exibido que você considerou importante e justifique:

As respostas dos estudantes nas cinco turmas foram as mais variadas e interessantes, me surpreendeu de uma forma surpreendente e apresentarei algumas aqui:

“Que os índios foram usados e escravizados pelos portugueses e que me fez perceber que não só os negros foram escravizados e sim os índios também. E que os índios tentaram lutar pelas suas vidas.” (Estudante 1 para pergunta 1)

“Ambos me mostraram que as pessoas tem uma percepção diferente dos índios. Falam que eles são selvagens, bárbaros, mas na verdade não são.” (Estudante 2 para pergunta 1)

“Que eles sofreram muito naquela época foram forçados a trabalhar e servir e aceitar sem negação serem catequizados.” (Estudante 3 para pergunta 1)



“Para termos uma noção maior de como realmente foi aquele período aos olhos dos índios.” (Estudante 4 para pergunta 1)

“Que os índios, mesmo sendo índio, também são humanos, e como um ser humano, eles também tem seus direitos. A única coisa que diferencia ele de nós é a sua cultura e a sua crença.” (Estudante 5 para pergunta 1)

“Ajudaram a entender que nem todos grupos indígenas eram “amigos”, que esses grupos variaram de costumes e culturas. E os estrangeiros usaram eles para benefícios próprios, mas os indígenas sempre resistiram.” (Estudante 6 para pergunta 1)

“A cena dos jesuítas. Os jesuítas queriam mudar o comportamento dos indígenas porque achavam eles selvagens e, também queriam que os indígenas seguissem a religião católica.” (Estudante 6, para pergunta 2)

“A cena dos portugueses. A chegada dos portugueses no Brasil e com isso aconteceu o “massacre” e com isso aconteceu a extinção do povo Tupinambá.” (Estudante 8, para pergunta 2)

“O momento em que houve a batalha dos portugueses e franceses e também a divisão dos índios.” (Estudante 4 para pergunta 2)

“A captura dos sobreviventes Tupinambá. Os sobreviventes eram poucos e mais crianças e mesmo assim os portugueses foram atrás deles e os colocaram como escravo”. (estudante 6 para pergunta 2)

Esse pequeno esboço, mostra que os estudantes perceberam outras histórias e assim construíram outra narrativa a partir do contato com a exibição de alguns trechos de vídeos, conceberam que há outras narrativas e que os outros sujeitos também foram protagonistas, compreenderam que o processo de escravização e catequização forçada estiveram presentes nas populações nativas. Perceberam que as populações nativas também divergiam sobre si e que essas mesmas populações resistiram ao processo de conquista.

Através dessa análise, acreditamos que ocorreu uma mudança no pensamento dos estudantes a partir dessas primeiras aulas e principalmente com a exibição das narrativas iconográficas, os estudantes foram sensibilizados em relação ao passado da população indígena e passaram a conceber outra ideia do processo de colonização. Mesmo com a exibição de um trecho de filme de ficção e bastante fantasioso, eles perceberam e compreenderam que há outras histórias presentes agora na escola, com outros sujeitos.



Tubino (2016) enfatiza que

Tanto o reconhecimento das diferenças como os das semelhanças são a base da construção de uma democracia intercultural. Somente quando, ao mesmo tempo em que se reconhecem as diferenças, faz –se o mesmo com as semelhanças, é possível ter uma sociedade plural baseada no reconhecimento democrático (p.29).

Assim, acreditando que práticas como essas poderá ocasionar uma maior tolerância entre diferentes sujeitos, consideramos que o respeito e a tolerância ocorrem quando se conhece e se aprende sobre a história de outros sujeitos e culturas na escola.

Após essa aula, foi solicitado aos estudantes uma pesquisa sobre a Guerra dos Tamoyos e que após a pesquisa, eles realizassem um resumo sobre o que consideraram importante sobre esse conflito que incomodou os portugueses ainda no século XVI, apresentando uma resistência das populações nativas.

Novamente percebemos que os estudantes interpretaram o conflito dos indígenas contra os portugueses como um ato de reação dos indígenas e que eles estavam certos de lutarem por sua liberdade e por suas terras.

É interessante observar como um trabalho desses pode ocasionar uma releitura da história do Brasil, e que apesar de tantas pesquisas e publicações esses assuntos são esquecidos pelos livros didáticos de história e por consequência nas aulas. Perguntei na entrega do trabalho aos estudantes, se eles já tinham escutado sobre a Confederação dos Tamoyos e a maioria das respostas foi negativa, os estudantes não tinham menor conhecimento sobre esse fato ocorrido no século XVI.

Posteriormente, em uma aula expositiva, expus diversas descrições sobre o modo de vida dos nativos e suas diversas etnias e localizações pelo território brasileiro. Problematicamos várias questões relacionadas à sociedade e seus modos de vida. Com a chegada dos europeus, procuramos relacionar e entender como essas relações ocorreram e também refletimos sobre o conceito de Guerras Justas relacionando suas causas e consequências. Também direcionei a aula para a desconstrução do mito do bandeirante, apresentando algumas de suas práticas apresentadas por John Monteiro em *Negros da Terra* (1994).

Questionei junto aos estudantes porque não conhecemos conflitos como Guerra Guaranítica que foi a resistência ao Tratado de Madri, Guerra dos Bárbaros que ocorreu no interior do nordeste, Guerra Paraguaçu na Bahia. Houve também a Guerra do Recôncavo no interior da Bahia e a Guerra do Açú na região de Pernambuco, Piauí e Paraíba e tantos outros



conflitos, esquecidos e apagados nas aulas de História. Os alunos ficaram surpresos com tantas resistência e perceberam que ocorrem muitos silenciamento na História do Brasil.

A aula seguinte foi um trabalho didático pedagógico também produzido por mim com uma análise de fontes como crônicas, cartas ou relatos de homens europeus que registraram ao longo do século XVI registros sobre diferentes contatos com os povos indígenas. Entre os registros podemos destacar cartas de Anchieta, Pero Vaz de Caminha, André Thevet, Hans Staden, Fernão Cardim, entre outros. Todo esse material se encontra disponível na internet por ser domínio público. Dessa forma, orientados por mim e pelos estagiários, os alunos em dupla responderam uma série de perguntas que sobre esse contato com povos indígenas e europeus no decorrer do século XVI.

As perguntas foram as seguintes:

1. Transcreva dois trechos em que as populações originárias são descritas: 2. Em qual trecho, podemos perceber a existência da antropofagia? 3. Como era descrita a religião dos indígenas? 4. Os povos indígenas eram considerados *perigosos* ou *violentos*? Justifique: 5. Por que os povos indígenas eram considerados *bárbaros* por Jean de Lery ao mesmo tempo e que o autor afirma que são *cheios de piedade*? 6. Por que *um Rei, uma Lei e a Fé* eram considerados tão importantes para o europeu? Após a leitura desses fragmentos, qual é a ideia que vocês chegaram sobre as populações originárias?

A última aula dentro da temática indígena foi a exibição do vídeo índios nas cidades e a apresentação do conceito de viagem de volta de João Pacheco de Oliveira (1999). Procurei desconstruir a ideia de índio como estereótipo, fazendo uma ligação e retrospectiva com a primeira aula, mas também mostrando que nem todo índio possui cabelo liso e tom de pele morena.

Como Mello reconhece:

A expressão "viagem de volta" direcionada à realidade dos indígenas no nordeste brasileiro do século XX, mas válida também para outros grupos indígenas que começam a buscar legitimidade (OLIVEIRA, 1999). O conceito de "viagem de volta" traduz a busca por suas raízes, pela reconstrução de suas tradições. Um movimento que objetiva legitimar a cultura esquecida, envergonhada, escondida, o que configura o recomeço do resgate e legitimação de identidades. (2016)

Existe uma disputa pela hegemonia da narrativa no currículo de História, apesar da narrativa da história do Brasil ser guiada pelo eurocentrismo desde Varnhagen no século XIX, a lei 11. 645 construiu brechas e possibilitou a presença de outros sujeitos na aula de História.

É preciso inserir a presença indígena na história do Brasil. Os índios são protagonistas na história do Brasil e, assim, é preciso rever a sua importância e reconhecer a existência das culturas indígenas brasileiras. E seu devido espaço no processo histórico do país.



O professor deve fazer escolhas e seleções sempre na sua sala de aula, levar a temática indígena e apresentá-la aos seus alunos é uma forma de rever a história que foi ensinada até então e estabelecer o diálogo com outro e trazer a tolerância e o respeito para outras culturas para dentro da escola.

Como Oliveira expõe:

A história do Brasil como é habitualmente contada torna inteiramente impossível pretender compreender a importância dos indígenas na fundação da colônia e na construção da nacionalidade inviabilizando igualmente os esforços de entendimento de sua presença e significação na contemporaneidade.” (Oliveira, 2010, p. 28.)

Assim, consideramos que a compreensão sobre a história das populações indígenas no processo de conquista portuguesa e depois de formação do período colonial é importantíssimo para entender as relações de poder que foram desenvolvidas e conhecer outras histórias, outros sujeitos e desse modo, apreender sobre os povos indígenas na contemporaneidade e suas lutas.

Referência bibliográfica:

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amílcar Araújo. MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. 5º ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BITTENCOURT, CIRCE. História das populações indígenas na escola. Memórias e esquecimentos. . In: PEREIRA, Amílcar Araújo. MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

FREIRE BESSA, José Ribamar. Cinco equívocos sobre a cultura indígena. Siss, A. & Monteiro, AJJ (Orgs.) 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ri_bamar.pdf

BRITO, Edson Machado. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. fronteiras, dourados, ms, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./dez. 2009.

IBGE, **Dados do censo demográfico 2010**. Disponível em www.ibge.gov.br/censo2010 <http://indigenas.ibge.gov.br/>. Acessado em 20 de



MELLO, Rafaela Albergaria. BORGEA, Vera Lucia. *Compartilhando saberes indígenas* /. 1.ed. – Rio de Janeiro: CPII, 2016.

MELLO, Rafaela Albergaria. *A multiplicidade da temática indígena: Ensino de História, livros didáticos e legislação*. Dissertação de mestrado profissional em Práticas de Educação Básica. Colégio Pedro II, 2016.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad x, 2007.

MOTA, Lúcio Tadeu e Isabel Cristina Rodrigues. *A questão indígena no livro didático "Toda a História"*. *Hist. Ensino, Londrina*, v. 5, p. 41-59, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco. **A Viagem de Volta. Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena**. Rio de Janeiro, 1999.

TUBINO, Fidel. *Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural?* In: CANDAU, Vera (org.) *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?* 1. Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

Referência Filmografia:

Comissão pró-índio de São Paulo. **Índios na cidade**. São Paulo, 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=M0mrQZ5IqB4>

OLIVEIRA, João Pacheco (coord). **Os primeiros brasileiros**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ/FAPERJ, 2014

BOLOGNESI, Luiz. *Uma história de amor e fúria*. 2013