

ESTÁGIO, PRÁTICAS E EXTENSÃO

Vivências dos professores de história
no tempo das incertezas e esperanças

Jaqueline Ap. Martins Zarbato
Osvaldo Rodrigues Junior
Renilson Rosa Ribeiro
Organizadores

Série Chão da Escola
Ensino de História e Formação de Professores | v. 1

parana



UFMT

Ministério da Educação

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Evandro Aparecido Soares da Silva – Reitor

Rosaline Rocha Lunardi – Vice-reitora



Conselho Editorial

Elizabeth Madureira Siqueira – IHGMT

Renilson Rosa Ribeiro – UFMT

Nileide Souza Dourado – NDIHR/UFMT

Sérgio Henrique Puga da Silva – UFMT

Adrienne de Oliveira Firmo – USP

Adriana Gonçalves Pio – UNIVALE

Daniela Bitencourt Bueno – FMUSP

Madelene Marinho e Silva – UNESP

Juliana de Medeiros Garcia Ribeiro – IFMT

ESTÁGIO, PRÁTICAS E EXTENSÃO

Vivências dos professores de história
no tempo das incertezas e esperanças

Jaqueline Ap. Martins Zarbato
Osvaldo Rodrigues Junior
Renilson Rosa Ribeiro

Organizadores



Cuiabá, MT
2022

© Jaqueline Ap. Martins Zarbato, Osvaldo Rodrigues Junior, Renilson Rosa Ribeiro, (Orgs.), 2022.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A Paruna segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor no Brasil desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

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

Estágio, práticas e extensão [livro eletrônico] :
vivências dos professores de história no tempo
das incertezas e esperanças / organização
Jaqueline Zarbato, Osvaldo Rodrigues Junior,
Renilson Rosa Ribeiro. -- Cuiabá, MT : Paruna
Editorial, 2022. -- (Série chão da escola :
ensino de história e formação de professores ; 1)

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-997299-6-6

1. Educação 2. Estágio (Educação) - Brasil
3. Extensão universitária 4. História - Estudo e
ensino 5. Práticas educacionais 6. Professores -
Formação profissional I. Zarbato, Jaqueline.
II. Rodrigues Junior, Osvaldo. III. Ribeiro,
Renilson Rosa. IV. Série.

22-122206

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Revisão e Normalização Textual:

Paruna Editorial

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:

Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial

Ilustrações - miolo e capa:

Alexandra Lima da Silva

Técnica: Têmpera guache sobre papel – 21 x 29,7 cm.



Paruna Editorial
Rua Lima Barreto, 29 – Vila Monumento
CEP: 01552-020 – São Paulo, SP
Fone: 11 3796-8555
www.paruna.com.br

Esta obra contou com apoio financeiro da CAPES e do PROFHISTÓRIA-UFMT



PREFÁCIO

Os capítulos que compõem este livro revelam, em conjunto, uma marca do contexto de sua produção e dos sujeitos autores, por um lado um torpor das incertezas do nosso tempo e, por outro lado e ao mesmo tempo, sujeitos autores encharcados de esperança. O estágio, as práticas e atividades de extensão são experiências de formação docente no chão da escola, no contato comunitário do entorno da cultura escolar que demandam, alimentam e inspiram a coragem de transformar a esperança em verbo.

Esperançar é uma ação afetada pelo compromisso de luta, de desejo incontornável por mudança social, emancipação e sobrevivência em tempos de incertezas. Como sugeriu o legado de Paulo Freire, esperançar é juntar-se com outros e fazer diferente. Portanto, trata-se de um verbo que expressa deslocamentos e um fazer diferente com propósito de emancipação. Essa última, pressupõe uma ruptura ou superação de uma ordem social para outra forma de agir, pensar e existir. O livro, composto por dezesseis capítulos, por sete vezes traz de forma muito clara, denúncias acerca de concepções, conceitos, práticas que entram ações emancipatórias. São evidências de pesquisas no Ensino de História seguidas de proposições possíveis para mudanças da prática docente. Os demais capítulos apresentam relatos de experiências de sucesso e de forma reflexiva nesses tempos de incertezas. São balsamos para as feridas, oásis no deserto, luz no fim do túnel ou dizendo de outra forma mais acadêmica, reinvenções do cotidiano escolar.

“Com quais passados se forma um professor de História? contribuições ao debate sobre a formação inicial do professor de História”, denuncia os Projetos Políticos Pedagógicos das licenciaturas oferecidas pelas onze universidades federais da Amazônia brasileira. Passados desconectados do presente, que privilegiam a história europeia, organizada em períodos do quadripartite francês, com foco na História Política. Um modelo amplamente refutado pelas pesquisas atualizadas no campo do Ensino de História, especialmente na segunda metade do século XX, no entanto ainda sobrevive durando na formação de professores no século XXI.

A longa duração dessa concepção de História na formação de professores, não está desconectada também de outra denúncia apresentada no capítulo “Prática de ensino na formação da reflexão didática do professor: a experiência da Licenciatura em História da UEPG”. Trata-se da dicotomia entre as reflexões teóricas e didáticas da História. A primeira com centralidade, sempre benvinda aos principais destaques acadêmicos e a segunda relegada ao território escolar da educação básica. As possibilidades de estabelecer pontes entre esses dois mundos é uma emancipação desejada há décadas e exercitada no verbo esperançar.

A denúncia do currículo continua em “Ensino de história e sacralização da nação: narrativa, educação dos afetos e colonialidade do poder” escancarando a dicotomia rebatida entre narrativa e história, desde o século XIX, com o historicismo e positivismo, mas revisitada e atualizada na História recente. Porém, apesar dos avanços, ainda se mantem a dicotomia pesquisa e narrativa – a primeira resguardada a História e a narrativa ao ensino da História, com a ameaça de revisionismos constantes. A complexidade da questão continua quando a escrita da história é definida como uma reordenação do passado em uma narrativa compreensível contrasta com um Ensino de História sem pesquisa e sem narrativa. Um texto provocador que pergunta que tipo de educação dos afetos os temas como a saga heroica da nação suscitam? Ou outros temas possíveis e necessários ao mundo que desejamos, quando trabalhados no ensino de história, estão comprometidos com que tipo de educação dos afetos? Um desses temas, tão necessários na educação do tempo presente, é denúncia no capítulo “Estágio supervisionado em História, Base Nacional Comum Curricular e ensino remoto: a formação em debate”. O currículo prescrito apresentado na BNCC esvazia as questões de gênero e se desdobra em concepções, conceitos e metodologias para a formação de professores articulados ao currículo da Educação Básica e distantes de uma vida com sua complexidade. Por outro caminho o capítulo “Historiadores e a disputa em torno do componente curricular da BNCC História” expõe as disputas dessa política de currículo e os limites para afirmar que ele advém de concordâncias ou escutas das bases e associações científicas e profissionais.

O momento da formação docente articulado ao fazer reflexivo como o estágio parece ser possível diante de rupturas na história desse componente curricular. Trata-se de rupturas que a transformam em lugar de diálogo. Os capítulos “Para além de um componente curricular: o estágio supervisionado em História como lugar de diálogo” e “O estágio supervisionado na perspectiva da educação histórica: formação de professores e iniciação à investigação” fazem uma breve história dessa prática na maioria das vezes ao final do curso de formação de professores, com propósitos protocolares. A leitura apresenta o ponto de ruptura já conquistado – o formato conhecido como 3+1, correspondente a três anos de bacharelado e um ano de licenciatura em uma mesma graduação, e o estágio ao final da formação. Essa digressão possibilitou o exercício do estágio como o cultivo da arte do encontro, uma nova perspectiva e concepção da formação inicial. A ruptura recente advinda das pesquisas na formação de professores e a Educação Histórica foram possibilidades do Ensino de História como práxis.

Esses capítulos apresentam temas urgentes que carecem de rupturas ou de sustentação de digressões já conquistadas nesse esperar do nosso tempo. Como já dito, o verbo esperar é uma ação propositiva que aponta mudanças possíveis, e esses sete capítulos compartilham possibilidades de novas formas, concepções outras, novidades atingíveis. Os demais capítulos

brindam o sucesso dessas práticas e a potência de suas reflexões. “O estágio supervisionado como experiência na formação docente em História” vai ao encontro da reflexão dos capítulos comentados anteriormente e propõe o estágio como uma experiência reflexiva, dotado de sentidos e afetos transformadores.

Um mundo novo é possível e os demais capítulos presenteiam o leitor com ares de criação na docência de História. “Vivenciar a cidade, interrogar os espaços de memória, discutir exposições de arte, analisar as escolhas dos museus, vivenciar projetos de educação patrimonial” são propostas de formação de professores de História. Acolher o Festival de Parintins como “laboratório de revisão dos sentidos e como espaço de experimentação de novas sínteses” do universo caboclo brasileiro. Ouvir e interpretar os canceiros dos bumbas, as figuras típicas regionais; inserir a música, as toadas, como linguagens de sala de aula. Viver o *Mbopyau*, o relembrar, deixar novo, renovar as práticas do ensino de história indígena e afro-brasileira; desnaturalizar imagens preconceituosas e discriminatórias. Por em prática uma decolonização do currículo como uma insurgência contra as representações estereotipadas. Incluir a comunidade nas práticas universitárias. Discutir cinema, gênero e cultura histórica em atividades de extensão, ensino e pesquisa. Acolher criativamente diferentes linguagens como recursos do fazer histórico em sala de aula, *QR code* dos livros didáticos e fontes documentais. Resistir na manutenção do conhecimento histórico. Expandir e defender a vida. Leitores, adentrem ao livro dispostos a se encharcarem dessa esperança verbo.

Joinville-SC, 2 agosto de 2022.

Raquel ALS Venera

Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade
Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

UM LIVRO DE PROFESSORES PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA — 10

Jaqueline Ap. Martins Zarbato | Osvaldo Rodrigues Junior | Renilson Rosa Ribeiro

CAPÍTULO 1

COM QUAIS PASSADOS SE FORMA UM PROFESSOR DE HISTÓRIA? CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA — 16

Erinaldo Cavalcanti

CAPÍTULO 2

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INICIAÇÃO À INVESTIGAÇÃO — 37

Osvaldo Rodrigues Junior

CAPÍTULO 3

ENSINO DE HISTÓRIA E SACRALIZAÇÃO DA NAÇÃO: NARRATIVIDADE, EDUCAÇÃO DOS AFETOS E COLONIALIDADE DO PODER — 57

Mairon Escorsi Valério | Renilson Rosa Ribeiro

CAPÍTULO 4

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E ENSINO REMOTO: A FORMAÇÃO EM DEBATE — 68

Jaqueline Zarbato | André Dioneu

CAPÍTULO 5

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA — 87

Dulcei de Lourdes Tonet Estacheski | Everton Carlos Crema

CAPÍTULO 6

PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DA REFLEXÃO DIDÁTICA DO PROFESSOR. A EXPERIÊNCIA DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UEPG — 99

Lúis Fernando Cerri

CAPÍTULO 7

AULAS DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: EM BUSCA DE MEDIAÇÕES PARTICIPATIVAS — 114

Caroline Pacievitch | Carmem Gil

CAPÍTULO 8

O IMAGINÁRIO DAS TOADAS: MÚSICA E REPRESENTAÇÕES DAS FIGURAS TÍPICAS REGIONAIS NAS SALAS DE AULA DO AMAZONAS — 134

Diego Omar da Silveira | Clarice Bianchezzi

CAPÍTULO 9

MBOPYAU: ENSINANDO HISTÓRIAS DO POSSÍVEL — 164

Susane Rodrigues de Oliveira

CAPÍTULO 10

UM PROJETO DE EXTENSÃO SOBRE FICÇÃO HISTÓRICA BRASILEIRA EM TEMPOS DE PANDEMIA: CINEMA, GÊNERO E CULTURA HISTÓRICA EM CENA — 178

Maristela Carneiro | Rubia Naspolini Yatsugafu

CAPÍTULO 11

PARA ALÉM DE UM COMPONENTE CURRICULAR: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA COMO LUGAR DE DIÁLOGO — 191

Juliana Alves de Andrade

CAPÍTULO 12

HISTÓRIA LOCAL, MEMÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA — 211

Bergston Luan Santos | Jaciely Soares da Silva

CAPÍTULO 13

HISTORIADORES E A DISPUTA EM TORNO DO COMPONENTE CURRICULAR DA BNCC HISTÓRIA — 229

Carla Silvino de Oliveira

CAPÍTULO 14

O QR CODE NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: A POSSIBILIDADE DE UM MUNDO COM LIVRE ACESSO NO COTIDIANO ESCOLAR — 242

Koelyne Barbosa Santana | Isaíde Bandeira da Silva

CAPÍTULO 15

ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA EM POCONÉ/MT: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES — 254

Lilian Santos de Andrade | Osvaldo Mario Otto Cerezer

CAPÍTULO 16

O PAPEL DAS "FONTES HISTÓRICAS/DOCUMENTAIS" PARA O ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E OUTRAS LINGUAGENS — 285

Nileide Souza Dourado | Léia de Souza Oliveira | Eliane Maria Oliveira Morgado

UMA IMAGEM, UMA HISTÓRIA, SOBRE A CAPA — 304

Alexandra Lima da Silva

SOBRE OS/AS AUTORES/AS — 305

APRESENTAÇÃO

UM LIVRO DE PROFESSORES PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA

À memória da professora Juliana Ricarte Ferraro,
que sorri para todos nós em outro tempo.

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos, e o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala. Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido* (1987, p. 65.)

A formação, os saberes, e as práticas de professores de História para Educação Básica têm sido objeto de estudo multifacetado ao longo das últimas décadas no Brasil. As pesquisas nesta seara têm participado, ativamente, da reflexão em torno da História ensinada e sua relação necessária com as questões de ensino-aprendizagem. Não há como pensar a formação docente sem ter a prática em perspectiva e, da mesma forma, as análises acerca da prática docente e, sobretudo, em relação aos diversos aspectos que permeiam as questões do ensino (a História do ensino de História; o livro didático, sua produção e usos; as linguagens e as fontes documentais em sala de aula entre outras tantas temáticas) informam as pesquisas sobre a formação de professores.

A diversidade e a riqueza das temáticas apresentadas sobre os professores de História, demanda-nos uma importante reflexão a respeito do imenso potencial representado pelos estudos em andamento nesse “país continental” sobre o Ensino de História. De norte a sul e leste a oeste, encontramos pesquisadores/professores, grupos e núcleos de estudos e programas de pós-graduação em educação e história com trabalhos voltados para uma miríade de possibilidades de temas, abordagens e problemas acerca dos saberes e práticas docentes articulados com as propostas curriculares na universidade e na escola, a aprendizagem histórica, as teorias e metodologias do ensino, as interfaces entre historiografia e memória e produção didática e paradidática.

Uma rápida pesquisa em bancos de teses e dissertações da Capes e de universidades e de periódicos das áreas de História e Educação pode nos mostrar dados significativos de registros de produções na área do Ensino de História tendo como palavras-chave “formação de professores”, “práticas docentes”, “saberes da docência”, “iniciação à docência” e “residência pedagógica”. Em eventos acadêmicos realizados pela Associação Nacional de História (Anpuh-Brasil) e a Associação Brasileira dos Pesquisadores de Ensino de História (ABEH) podemos identificar a quantidade de simpósios, grupos de pesquisa em diálogo e grupos de trabalho contemplando a pauta formação e práticas dos professores de História, com destaque para a apresentação de trabalhos sobre estudos e experiências realizadas no âmbito de programas de iniciação à docência nas licenciaturas, promovidos pela Capes (Pibid e Residência Pedagógica), e produtos decorrentes do mestrado profissional voltado para a qualificação de professores de História na Educação Básica (por exemplo, o ProfHistória).

Nesse painel de pesquisa em andamento no Brasil, considerando sua diversidade de abordagens teórico-metodológicas e da complexidade da paisagem educacional nas diferentes localidades, observamos que há um ponto de encontro: pensar a formação do professor de História é ter a prática em perspectiva e pensar a prática docente e os seus objetos implica, necessariamente, a reflexão sobre a formação. Deste ponto de partida, essa coletânea tem como objetivo colaborar com o debate sobre História e Ensino de História no país, por meio de reflexões relacionadas à formação do professor de história, em suas diversas dimensões, tanto aquelas ocupadas com os percursos de formação acadêmica quanto às relativas à formação adquirida no espaço escolar, por meio da experiência profissional. Além disso, convida a dialogar a formação dos professores de História na universidade na perspectiva da pedra triangular que a sustenta como instituição produtora de saberes: ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, incorporam-se as pesquisas sobre currículos, habilitações, aportes teóricos, espaços de formação e, também, aquelas que dão conta das experiências docentes no âmbito do “chão da escola”.

Essa publicação, fruto de encontros intelectuais e afetivos a partir de uma prática (a docência), compreende, portanto, a formação não apenas como o processo de qualificação desenvolvido na universidade, mas também assume a experiência em sala de aula na Educação Básica como um processo formativo de igual importância. Assim, discutir a formação implica o enfrentamento do debate sobre o lugar da docência na construção da identidade profissional do profissional da História no século XXI, evidenciando os impasses forjados a partir dos binômios ensino *versus* pesquisa, produção *versus* reprodução, licenciatura *versus* bacharelado, autonomia *versus* censura, ciência *versus* negacionismo, crise *versus* esperança.

Da mesma forma, significa a problematização dos significados associados ao ensino de história e ao saber histórico escolar presentes na formação docente, seja aquela desenvolvida no

percurso acadêmico, seja aquela construída ao longo do percurso profissional nos encontros e diálogos nos entre-lugares da vida cotidiana atravessada de questões sensíveis como cidadania, justiça social, democracia, liberdade e direitos em um Brasil cravejado de necessidades básicas de uma existência com dignidade

Diante do exposto, é como imenso prazer (se sentimento de esperança) que apresentamos os ensaios que compõem o presente livro, congregando uma rede de professores pesquisadores da área de Ensino de História de diferentes regiões e instituições de ensino do país. Ao longo desses textos, o leitor poderá perceber como cada autor(a) procurou responder ao desafio lançado de se pensar o lugar do professor de História no contexto da formação inicial e continuada, bem como da sua prática, tendo por referência os dilemas e impasses da construção da sua identidade profissional e das questões postas pelas reformas em curso na educação básica, no ensino superior e na regulamentação do ofício de historiador e também dos ataques e perseguições perpetrados por agentes políticos do Estado negacionista, autoritário e neoliberal, que tem se instaurado de forma violenta e cruel no Brasil desde as crises de representatividade e articulações golpistas de 2013, coroadas com o impedimento da presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff, a “ponte para o futuro” do governo Michel Temer de desmonte das políticas públicas de inclusão e supressão de direitos sociais, e a ascensão ao poder pela extrema direita-neoliberal-fundamentalista, representada na figura do presidente inominável, eleito em uma eleição “golpeada” em 2018 pelas mídias digitais de *fakenews* e discurso de ódio e juiz e figuras “insuspeitas” da “República de Curitiba”.

E o desfecho dessa história nós podemos testemunhar no assalto aos cofres públicas, no controle familiar do mandatário das instituições de Estado, no desmantelamento dos serviços de saúde e educação, na supressão de direitos e tentativas de cerceamento das liberdades de expressão, na legitimação da violência de milícias de ódio nas periferias urbanas, no campo e nas áreas de proteção ambiental e florestas, nos crimes impetrados durante a pandemia da Covid-19 com quase 700 mil vítimas fatais e na mentira como instrumento de negação à democracia. No caso da educação, a tragédia vem no aparelhamento de pastores e militares do Ministério da Educação, nos cortes de orçamentos do Fundeb e das universidades, no sucateamento das instituições de pesquisa e agências de fomento como Capes e CNPq, no esvaziamento do Exame Nacional do Ensino Médio, na evasão crescente dos estudantes na educação básica, na perseguição à professores e pesquisadores, nas interferências ideológicas em editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e na desvalorização (para não dizer ausência) de políticas públicas de formação e qualificação docente... E, por fim, no ataque à memória do patrimônio educacional construído pelo nosso mestre Paulo Freire, condenado à fogueira da censura dos seguidores do “falso profeta” Olavo de Carvalho.

Diante desse cenário devastador essa obra vem falar de esperança. Apresentamos páginas com histórias de professores de História escritas por professores de História (redundância proposital e necessária), de pessoas comprometidas com a educação democrática, laica, plural e inclusiva. Aqui somos resistência no trabalho, no saber-fazer ensinar e aprender.

Parafraseando o presidente da Assembleia Constituinte, o deputado Ulysses Guimarães, no ato da promulgação da Constituição, em 5 de outubro de 1988, trazemos nessa coletânea um sentido de defesa da democracia, da justiça e da liberdade e do direito à educação. A “Constituição Cidadão” é imperfeita, mas é o nosso caminho para a construção de uma sociedade igualitária, justa e livre:

Quanto a ela, discordar, sim. Divergir, sim. Descumprir, jamais. Afrontá-la, nunca. Traidor da Constituição é traidor da Pátria. Conhecemos o caminho maldito: rasgar a Constituição, trancar as portas do Parlamento, garrotear a liberdade, mandar os patriotas para a cadeia, o exílio, o cemitério. A persistência da Constituição é a sobrevivência da democracia. Quando, após tantos anos de lutas e sacrifícios, promulgamos o estatuto do homem, da liberdade e da democracia, bradamos por imposição de sua honra: temos ódio à ditadura. Ódio e nojo. Amaldiçoamos a tirania onde quer que ela desgrace homens e nações, principalmente na América Latina.¹

O Brasil que desejamos é o de Carolina Maria de Jesus, Abdias do Nascimento, Nise da Silveira, Paulo Freire, Nino Fernandes, Chico Mendes, Mário Juruna, Betinho, Darcy Ribeiro, Margarida Maria Alves, Paulo Paulino Guajajara, Bruno Araújo e de tantos outros nomes que fizeram/fazem a história da resistência do povo brasileiro.

Ao longo dos dezesseis ensaios dessa coletânea, de educadores esperançosos em tempos de crise, defendemos a dimensão intelectual da formação e prática do professor de História porque é necessária a constituição de um sentimento de compromisso e responsabilidade com as questões urgentes de nosso tempo por intermédio de análises, questionamentos, contextualizações e propostas para a vida prática de nossos estudantes. Nesse sentido, encaramos o espaço público, tão esvaziado no mundo contemporâneo, como lugar privilegiado de reflexão e debate.

Ao entrarmos a esfera pública nas mais diversas situações, seja na sala de aula, seja na vida em comunidade, seja onde for preciso, nós – professores de História – não sucumbimos ao medo do debate, da diversidade de ideias, e principalmente de assumirmos posições.

Para Hannah Arendt (1997, p. 58), o espaço público não é o território do império da individualidade ou da vontade partidária ou do Estado, mas da atividade criadora, da experimentação permanente de outros modos de existir e resistir, pois

1 Discurso de Ulysses Guimarães, proferido na sessão de 5 de outubro de 1988, publicado no DANC de 5 de outubro de 1988, p. 14380-14382.

[...] o lugar de nascimento da liberdade nunca é o interior de algum homem, nem sua vontade, nem seu pensamento ou sentimentos, senão o espaço entre, que só surge ali onde alguns se ajuntam e só subsiste enquanto permanecem juntos. Existe um espaço da liberdade: é livre quem tem acesso a ele e não quem fica excluído do mesmo.

Conscientes do nosso papel no espaço público como educadores e formadores de opinião, não podemos fechar os olhos para o sofrimento humano, respaldados no discurso ilusório da neutralidade científica ou de que somos meros aplicadores do saber forjado em outros espaços. Mas também estamos conscientes do potencial igualitário da cientificidade da História a partir de seus critérios de verdade e plausibilidade. Afinal, temos um compromisso com o nosso presente, é a partir dele que dialogamos com o passado. Nesta perspectiva, segundo Edward Said (1998, p. 250),

[...] um dos principais papéis do intelectual na esfera pública de hoje é funcionar como uma espécie de memória coletiva: lembrar o que foi esquecido ou ignorado, fazer conexões, contextualizar e generalizar a partir do que aparece como ‘verdade’ definitiva nos jornais ou na televisão, o fragmento, a história isolada, e ligá-los aos processos mais amplos que podem ser produzidos a situação de que estamos falando, seja a situação dos pobres, a política externa americana etc.

A história para além de ensinar também diverte e inspira, como bem lembrou o historiador francês Marc Bloch. Ela não precisa ser um saber sisudo, duro e sem prazer. E não poderia encerrar essa apresentação-convite sem trazermos a dimensão afetiva de uma escolha profissional, de um ofício, que tenta estar na nossa existência, superando os problemas sensíveis da vida, contestando as clivagens sociais “naturalizadas” e desconstruindo os preconceitos, discursos de ódio e negacionismos.

Aos possíveis leitores, esperamos que possam encontrar aqui possibilidades para pensar sobre o Ensino de História, tendo os professores da educação básica como personagens que merecem reflexão, diálogo e respeito!

Cuiabá/Campo Grande, junho de 2022.

Jaqueline Ap. Martins Zarbato
Oswaldo Rodrigues Junior
Renilson Rosa Ribeiro
(Organizadores)

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

Discurso de Ulysses Guimarães, proferido na sessão de 5 de outubro de 1988, publicado no DANC de 5 de outubro de 1988, p. 14380-14382.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

SAID, E. W. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CAPÍTULO 1

COM QUAIS PASSADOS SE FORMA UM PROFESSOR DE HISTÓRIA? CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA²

Erinaldo Cavalcanti

Gostaria de iniciar a reflexão mencionando o lugar da minha escrita, afinal, todos nós escrevemos de um lugar, que é marcado pela pluralidade de ideias, concepções, paradoxos e dissensos até. Minha trajetória de pesquisa e escrita é marcada pelo desafio de ter experienciado a produção de um texto de livro didático³. Essa experiência me desafiou a escrever um texto de História para um público não especializado (professores formados em Pedagogia) e para estudantes do ensino fundamental, o que, por conseguinte, impulsionou-me a repensar algumas relações entre a História e seu ensino. Em outras palavras, fui impelido a refletir sobre alguns diálogos que a ciência histórica estabelece com parte da sociedade, especialmente com os jovens que estão na educação básica. Essa experiência tencionou algumas relações que, como historiador, mantenho com a ciência na qual me situo, que é tencionada por pressões, demandas e desafios do tempo em constante processo de metamorfose.

As reflexões aqui apresentadas são resultantes do projeto *Ensino de História, Livro Didático e Formação Docente: entre práticas e representações*. O projeto se dedica a analisar os Projetos Políticos Pedagógicos das licenciaturas em História oferecidas nas universidades federais do Brasil para compreender como as discussões sobre ensino de história, livro didático e formação docente são

2 Gostaria de agradecer às importantes críticas e sugestões dos membros pesquisadores do laboratório e grupo de pesquisa iTempo quando o texto foi debatido em nossos encontros.

3 Em 2008 recebi um convite da Editora Moderna para escrever um livro didático da história regional de Pernambuco para o primeiro segmento do ensino fundamental, mais especificamente para o quarto e/o quinto anos, além do “livro do professor” que atua nesse segmento.

problematizadas durante a formação inicial dos professores. Para esse texto, as reflexões se concentram apenas na análise dispensada aos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura oferecidos nos *campi* sede das universidades federais localizadas na Amazônia brasileira. Utilizo as matrizes curriculares das licenciaturas como uma opção para problematizar os passados ensinados no presente através das disciplinas obrigatórias identificadas com maior recorrência entre as instituições pesquisadas. As análises demonstram que as licenciaturas pesquisadas têm, predominantemente, tematizado a história europeia, e mantêm a clássica periodização quadripartite da História.

Todos sabemos, mas é importante registrar, que a chamada Amazônia Brasileira é composta por nove estados e que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “[...] tem uma área aproximada de 5.217.423 km², que corresponde a aproximadamente 61% do território brasileiro.” (IBGE, 2020, s/p). Apesar de ocupar mais de 60% do território nacional, nela temos apenas 11 universidades federais, uma gritante disparidade quando comparada com outras regiões do País. São elas: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (Unifap), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Universidade Federal de Rondônia (Unir), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Procedimentos metodológicos

Para o presente texto, selecionei as 11 instituições federais localizadas na região amazônica, em consonância com os objetivos do projeto do qual ele resulta. Outro critério também esteve relacionado com a localização do PPP disponível nos sites dos respectivos departamentos ou faculdades. Para proceder à pesquisa, identifiquei as disciplinas obrigatórias que apareciam em cada uma das matrizes curriculares. Por meio desse procedimento, foi possível cartografar um conjunto de componentes curriculares comum às instituições aqui analisadas, e, assim, refletir sobre esses passados ensinados.

Para catalogar os dados, utilizei a busca por palavras-chave como critério para identificar os componentes curriculares. Assim, termos como “História Antiga”, “História Moderna”, “História Contemporânea”, “História do Brasil” e “História da América” passaram a ser usados como descritores para localizar e recortar as disciplinas que inseriam essas denominações em seus títulos e/ou em suas ementas.

Após a localização, passei a catalogar as referidas disciplinas por quantidade, o momento em que é oferecida no referido curso, a carga horária e as temáticas presentes nas ementas. Na

seqüência, elaborei quadros, sumariando os dados e elaborando uma amostragem do cenário identificado entre as instituições pesquisadas. Com os dados produzidos e catalogados, procedi com a análise qualitativa das informações disponíveis, refletindo acerca de quais passados – ou conjunto dos passados – são ensinados na formação inicial do professor de História formado nos *campi* sede das universidades federais localizadas na Amazônia brasileira.

Os PPPs: documentos de pesquisa para a História e o ensino

O ensino de História, como objeto de preocupação e análise da ciência histórica, encontra-se imbricado com as relações tecidas no tempo. Os usos que se fazem da História, por meio de seu ensino, encontram-se intimamente ligados com as diferentes leituras interpretativas que os homens elaboram sobre seu tempo, conforme ressaltou o historiador Durval Muniz de Albuquerque Junior (2012). Leituras que, por conseguinte, oferecem uma dada orientação nas diferentes formas de agir e atuar no espaço e no tempo. Assim, se decide *o que* ensinar, *como* ensinar e *para quem* ensinar. Decisões que são fabricadas nas relações de poder que os homens tecem *no* e *com* o tempo.

É importante registrar que a o ensino de História e a formação docente do professor de História são amplamente tematizados por diferentes pesquisadores e por distintos objetos de investigação, o que não significa que seja uma temática esgotada. Pelo contrário. Diferentes autores têm contribuído com importantes reflexões que analisam a formação docente do professor de História problematizando-a a partir de diferentes objetos de estudo, como o livro didático, currículo, novas tecnologias, aprendizagem histórica, tempo presente, para citar apenas algumas. Para mencionar apenas algumas dessas análises, são valiosas as contribuições de Caimi (2015), Rocha (2017), Ribeiro (2015), Monteiro (2012 e 2015), Cainelli e Oliveira (2008), Schmidt (2012 e 2015), Rüsen (2006 e 2010), Ferreira e Delgado (2013), Cavalcanti (2018; 2019 e 2020), Silva (2013), Fonseca (2008) e Silva (2017). São abordagens que oferecem importantes reflexões e mostram a pluralidade temática e a relevância que o debate merece, sobretudo agora em que a educação – e a formação dos professores – vem sendo atacada cotidianamente.

Afinal, quais passados ensinamos no presente no período de formação inicial dos professores de História? Essa pergunta, aparentemente banal, pode esconder um universo bastante complexo no exercício da profissão de docentes que atuam na formação de professores que atuam na formação social, política e histórica dos jovens que estão na educação básica. Como se encontram configuradas as matrizes curriculares das licenciaturas em História em que se formam os professores no que tange à oferta de disciplinas por temáticas de estudo em cada período da graduação? Essas indagações podem levantar reflexões e contribuir para entendermos *quais*

passados continuam presentes nas matrizes curriculares dos cursos de formação docente. Por conseguinte, pode levantar questionamentos para ampliar nossas interpretações sobre as relações de poder que selecionam os usos do passado, no tempo presente, nos espaços de formação inicial do professor.

Como qualquer outro documento, as matrizes curriculares necessitam ser criteriosa e cuidadosamente analisadas, como destacou Erinaldo Cavalcanti (2021). Esses documentos se constituem em uma espécie de “DNA” dos cursos e departamentos de História nas universidades do Brasil. É oportuno destacar que não compreendo que exista qualquer elemento que condicione uma relação mecânica entre o que se encontra escrito nos PPPs dos cursos e sua aplicabilidade. Entre o que está prescrito e o que é experienciado existe um universo de tensões, negociações e arranjos que promovem outras configurações para as disciplinas. Há muitas práticas desenvolvidas que não se encontram descritas nos documentos. Há muitos sujeitos atuando nesse palco e a encenação não segue a determinação irrestrita do roteiro oficial prescrito.

Não podemos esquecer outra variável importante nessas relações. A execução das disciplinas, nos cursos de licenciatura, também obedece ao conjunto de práticas ligadas à elaboração dos “Planos de Cursos”, construídos pelos docentes responsáveis. Nesse sentido, cada docente responsável pela oferta da disciplina possui autonomia para alterar e redefinir o plano de trabalho. De tal forma, há uma dinamicidade viva e constante que atualiza as atividades indicadas, os objetivos propostos e as referências sugeridas. Portanto, as matrizes curriculares precisam ser pensadas como vestígios, como indícios de um universo tenso, denso e complexo de questões em permanentes disputas e metamorfoses.

Essa especificidade não implica, todavia, diminuir a importância dos PPPs. Da mesma forma que não significa diminuir a relevância dos enunciados presentes nas ementas curriculares. Não. Os PPPs demonstram e dão a ver uma interpretação acerca do entendimento da História como ciência, como lugar de formação docente. Permitem compreender como os docentes que atuaram na construção de cada um desses projetos entendiam – e entendem – o que deve ser importante para os profissionais que se formam professores de História.

As matrizes representam um conjunto de discursos e práticas que caracterizam a forma de se fazer História como ciência em nossas universidades. Oferecem e dão a ler uma dada configuração que as licenciaturas em História adquiriram. Demonstram a concepção de História por meio de seus enunciados, suas disciplinas e ementários. Expressam suas filiações teóricas e conceituais. Revelam aproximações e distanciamentos com variadas acepções de História. Indicam o que consideram importante na formação dos graduados em História. Informam quais questões são obrigatórias para o profissional da área e quais questões são optativas. Revelam as diferentes

acepções acerca das categorias analíticas que formam essa ciência, como “narrativa”, “documento”, “fato/acontecimento”, “tempo” (para citar apenas alguns).

As matrizes curriculares revelam, também, a distribuição dos conteúdos oferecidos em cada período da formação inicial do professor de História. Por conseguinte, quando oferecem as disciplinas obrigatórias, com suas respectivas cargas horárias, também apresentam quais temáticas são vivenciadas em cada momento e qual o tempo destinado ao estudo de cada temática.

Com quais passados se forma um professor de História?

Essa é uma pergunta para a qual não dispomos de respostas prontas, fáceis e conclusivas. As respostas, sempre parciais, dependem do lugar de enunciação. No entanto, o que desejo com esse questionamento é apenas ampliar a reflexão sobre os passados ensinados no presente nos cursos de formação inicial do professor de História. Em outras palavras, contribuir com o debate sobre quais têm sido os passados mobilizados nos PPPs para formar os professores que irão atuar na Educação Básica. As problematizações não almejam oferecer um cardápio de opções idealizadas sobre modelos de formação inicial. Pelo contrário. A proposta é refletir sobre os passados selecionados, de modo a não naturalizarmos as escolhas e, assim, contribuir para a desnaturalização dos arranjos curriculares pelos quais formamos os professores nas universidades pesquisadas.

Os resultados dos dados catalogados mostram seis blocos temáticos recorrentes de disciplinas ofertadas nos cursos analisados. Os quatro primeiros apresentam os componentes curriculares ligados à chamada História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, sobre os quais me deterei com um pouco mais de atenção neste texto. Os outros dois blocos identificados dizem respeito aos “passados do Brasil” e da “América”, apresentados em disciplinas predominantemente nomeadas de “História do Brasil” e “História da América”.

O Quadro 1 a seguir apresenta os resultados sumariados, contendo o ano de aprovação de cada PPP, a carga horária total, a quantidade total de componente curricular e as primeiras quatro disciplinas que aparecem de forma recorrente a partir dos critérios de busca usados nos referidos documentos das instituições pesquisadas.

Quadro 1. Relação instituição, carga e as disciplinas identificadas⁴

Instituição, ano do PPP	Carga horária total (horas)	Quantidade de disciplinas obrigatórias				
		Total	História Antiga	História Medieval	História Moderna	História Contemporânea
UFAM, 2006	2.865	41	1	2	1	2
Unifap, 2007	3.420	44	2	1	2	2
UFMT, 2009	3.268	39	2	2	2	2
UFPA, 2011	3.260	45	1	1	1	3
UFT, 2011	2.805	36	1	1	1	2
UFRR, 2012	2.810	38	1	1	1	2
UFAC, 2013	2.930	39	1	1	1	2
UFMA, 2014	2.865	36	1	1	2	2
Unir, 2014	3.560	32	1	1	1	2
Unifesspa, 2018	3.216	45	1	1	2	2
Ufopa, 2018	3.470	37	1	1	1	2
Total	34.469	432	13	13	15	23

Fonte: Elaboração própria.

Essas informações permitem compreender uma dada configuração curricular que uma parte dos cursos de licenciatura em História adquiriram nas últimas duas décadas. Essa leitura permite, igualmente, entender quais passados são mobilizados, no presente, em termos de oferta de disciplinas temáticas obrigatórias ensinadas na formação dos graduandos em História.

A oferta de uma disciplina obrigatória tem implicações de ordem e perspectivas diversas. A começar pela carga horária destinada ao componente curricular. Por essa perspectiva de análise, significa reconhecer quanto de tempo – em termos de horas para as discussões – cada matriz curricular selecionou para as temáticas estudadas em cada disciplina. Do ponto de vista cronológico, se instaura um determinado tempo para possibilitar o debate, a discussão e a produção de conhecimento sobre cada temática.

Não há consenso nas matrizes curriculares sobre os conceitos que intitulam as disciplinas voltadas ao estudo do que se convencionou chamar de História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. As denominações conceituais para cada uma dessas disciplinas são, inclusive, temas de reflexões em suas respectivas ementas. Também não há consenso quanto às temáticas e aos conteúdos que cada componente curricular deve abordar, mesmo quando as disciplinas recebem o mesmo nome nas diversas licenciaturas. Ou seja, mesmo recebendo o nome de “História

⁴ Os dados da pesquisa foram catalogados no final de 2018. Desde então pode ter ocorrido mudanças e atualizações nos PPP dos cursos aqui analisados.

Antiga” por exemplo, na matriz curricular da UFAC, da Unifap e da UFAM, as temáticas indicadas para estudo não são exatamente as mesmas. Por esse motivo, passarei a usar os termos “passados antigos”, “passados medievais”, “passados modernos” e “passados contemporâneos” para me referir à polissemia de conceitos, temas e sentidos apresentados nas matrizes curriculares analisadas.

Grosso modo, as licenciaturas pesquisadas estruturam suas matrizes curriculares em termos de temáticas de estudo, seguindo a divisão clássica da História em quatro blocos. Permanece visível a configuração dos componentes curriculares aos moldes do chamado modelo quadripartite. Em todas as matrizes, há uma disciplina (ofertada entre o primeiro e segundo período) voltada aos estudos da História Antiga – ou dos passados antigos. Em seguida, entre o segundo e o terceiro período, há ao menos uma disciplina sobre os passados medievais. Nos períodos seguintes, são ofertadas disciplinas ligadas aos passados modernos e aos contemporâneos.

Jacques Le Goff (2015) ao analisar a divisão da História em períodos é enfático sobre a importância que o ensino de História tem para essa área do conhecimento e a periodização, para ele, tem um papel fundamental para a compreensão da história ensinada. Em suas palavras, “de fato, o ensino constitui a pedra fundamental da história como conhecimento. É indispensável lembrar-se desse dado para compreender a história da periodização.” (LE GOFF, 2015, p. 14).

Circe Bittencourt (2009), ao analisar o processo de construção da História como disciplina escolar no Brasil, chama a atenção para as complexas relações entre a História como disciplina escolar e acadêmica, compartimentada no ensino por meio de “grandes períodos”. Essas relações interferem em alguma medida na permanência dessa divisão dentro da academia, e, por conseguinte, contribuíram também, segunda a autora, para constituir as especialidades de atuação dos historiadores. Nesses termos, ela ressalta que essa divisão:

É a que prevalece nos cursos de História tanto no bacharelado quanto de licenciatura e que se tem mantido desde a reformulação decorrente da Lei de Diretrizes e Bases de 1962 quando foi estabelecido o currículo mínimo pelo Conselho Federal de Educação composto de História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História da América e História do Brasil. (BITTENCOURT, 2009, p. 48).

Além da permanência da divisão em grandes períodos, pelas temáticas oferecidas nos componentes curriculares, é possível perceber uma distribuição sequencial, cronológica e linear do tempo. Ou seja, parte-se cronologicamente do estudo das temáticas mais distantes até aquelas mais próximas ao nosso tempo, ou ao presente do nosso tempo. Por essa configuração, também percebemos que não há uma ruptura quanto à distribuição dos tempos no que tange ao sequenciamento temático. Em outras palavras, todas as licenciaturas pesquisadas oferecem,

sequencialmente, os debates temáticos em uma escala temporal que inicia no “tempo antigo”, seguindo para “o medieval”, depois para “o moderno” e, por último, chega “ao contemporâneo”.

O uso sequencial, linear e cronológico do tempo, pelas temáticas, sugere certa homogeneidade em sua distribuição. No entanto, o que cada matriz curricular seleciona e define como pertencente a cada “estrato de tempo” para ser ensinado e aprendido não segue os mesmos princípios. Em termos de conteúdos, objetivos e referenciais teóricos, é possível encontrar algumas diferenças entre as matrizes curriculares, mesmo quando o componente tem o mesmo nome e a mesma carga horária.

Independente do nome de batismo usado para as disciplinas que abordam os “passados antigos”, é possível perceber, nos enunciados de suas ementas, alguns traços identificadores dos temas e objetivos a serem estudados. Nessa perspectiva, as experiências vivenciadas na chamada Antiguidade Clássica, no Egito Antigo, na bacia mediterrânea, além daquelas experienciadas pelos persas, palestinos e hebreus, são mencionadas como constituintes dos estudos acerca dos passados antigos.

Na UFAM, por exemplo, pontua-se que seja realizada uma “revisão crítica da historiografia relativa à Antiguidade Oriental (Mesopotâmia e Egito e Oriente Próximo) e Antiguidade Ocidental (Grécia e Roma), através da análise de textos e documentos sobre os períodos” (UFAM, PPC História, 2006, 31). Na UFPA, cuja disciplina recebe o nome de “Formação do pensamento clássico”, encontra-se que, no componente, deve-se fazer um estudo acerca dos conceitos de sociedade e civilizações clássicas. Também aparece como objetivo de estudo analisar as relações entre mito e história na Grécia antiga, além de propor uma reflexão envolvendo poesia, filosofia e história, por meio dos principais intelectuais que viveram aquela experiência de tempo como Aristóteles, Heródoto e Tucídides.

Uma atribuição de sentido que emerge de todas as matrizes e que representa o que estou denominando “passado antigo” é a menção aos estudos acerca da Grécia e de Roma. Em todas as nove licenciaturas pesquisadas, faz-se menção aos estudos sobre Grécia e Roma antigas. Essas duas temáticas emergem como traço identificador comum para as reflexões que envolvem as experiências de tempo do chamado mundo antigo.

Sobre os “passados medievais” que se encontram nas matrizes, temos algumas temáticas comuns a todas as licenciaturas analisadas. Pelos enunciados desses documentos, os estudos sobre a chamada “História Medieval” abarcam uma cronologia temporal de acontecimentos que vai da desintegração do Império Romano no Ocidente até a transição para o capitalismo. Essa transição aparece, inclusive, como tópico temático em uma das matrizes curriculares. De acordo com o PPC da Unifap, a disciplina “História Medieval” se propõe a estudar, entre outras questões,

a “transição do Feudalismo para o Capitalismo [em seus] aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais” (Unifap, PPC História, 2011, 24).

Para se estudar e compreender os “passados medievais”, as matrizes curriculares ressaltam como sendo necessário o estudo de temas como o papel da igreja católica e do cristianismo na construção das sociedades estudadas, ao menos aquelas circunscritas à Europa. Da mesma forma, para algumas delas, é necessário compreender as monarquias feudais e/ou nacionais (UFAM, Unifap e Unifesspa), as cidades (Unifap, Unifesspa, Ufopa) e a religião, sobretudo o cristianismo (Unifap, UFAM, UFT, UFPa e Unifesspa). Outra questão presente nos enunciados da maioria das ementas diz respeito à necessidade de se problematizar os conceitos sobre a chamada Idade Média.

As matrizes curriculares apresentam uma variedade de temas sobre o que se entende como sendo importante para os graduandos em História no que tange aos estudos sobre o universo medieval. Entretanto, há uma temática que aparece em todas as matrizes analisadas. Nesse sentido, o principal tema ou conteúdo apresentado acerca do que estou chamando de “passados medievais” é o feudalismo. Essa temática aparece em todas as matrizes por meio de diferentes representações conceituais, como “modo de produção feudal”, “ordem feudal”, “feudalismos”, “monarquias feudais”, “sistema feudal” e “crise ou transição do feudalismo”. Há ementas que desdobram essa temática em diferentes tópicos. A Unifap (2007, 24), por exemplo pontua em sua matriz que é necessário estudar “o modo de produção feudal” e “a transição do feudalismo para o capitalismo”. A matriz curricular da Unifesspa (2018, 47), por vez, define como sendo necessário – além dos demais temas a que a disciplina se propõe – o estudo do “Feudalismo, suas estruturas sociais, políticas e econômicas (modo de produção feudal)”, e também o estudo do “Feudalismo na França, Inglaterra e Península Ibérica”.

Os “passados medievais”, apresentados por meio das temáticas de estudo, referem-se, essencialmente, aos acontecimentos vivenciados no espaço da Europa Ocidental. Esse traço se estende para as reflexões apontadas nas disciplinas que se encarregam de estudar o que estou denominando “passados modernos”. A Europa Ocidental é o espaço privilegiado ao qual se dedicam os componentes curriculares voltados aos estudos sobre a chamada História Moderna. A concentração dos temas sobre a Europa Ocidental aparece não apenas na indicação de estudos sobre os “acontecimentos clássicos” – ou conteúdos clássicos – ocorridos nesse espaço de experiência, como as revoluções francesa e inglesa, por exemplo. Algumas ementas, inclusive, especificam essa vinculação ao espaço europeu/ocidental como um dos temas ou conteúdos a serem trabalhados.

De acordo com a matriz curricular da UFAM, a disciplina “História Moderna” tem por objetivo “proporcionar aos alunos os elementos necessários para a compreensão das principais abordagens

historiográficas que buscam apreender as linhas específicas e gerais do processo de transformação, construção e consolidação *das sociedades da Europa Ocidental*” (UFAM. PPC História, 2006, 40. Grifos meus). Essa mesma especificação encontramos na matriz curricular da UFAC. Segundo sua ementa, a disciplina “História Moderna” se propõe a fazer uma reflexão sobre as experiências temporais que vão “do século XVI a início do XIX, centrando seu conteúdo em *temáticas cruciais para o entendimento da Europa Ocidental neste período*” (UFAC, PPC História, 2013, 51. Grifos meus). Nessa mesma linha de raciocínio, a matriz curricular da Unir institui, como um dos seus objetivos de estudo da disciplina História Moderna, fazer uma reflexão sobre a “formação do Estado absolutista e seus desdobramentos nas várias *nações europeias*” (Unir, PPC História, 2014, 49. Grifos meus).

Para as demais matrizes curriculares que não mencionam textualmente o espaço europeu como palco privilegiado dos estudos, essa vinculação aparece claramente nos conteúdos expressos como pertencentes às reflexões das respectivas disciplinas. Nessa perspectiva, os passados modernos são representados pelos estudos sobre as “reformas e contrarreformas religiosas” (Unifesspa, Ufopa, Unifap), “estados absolutistas ou absolutismo monárquico” (Unifap, Unifesspa, Ufopa, UFAC, Unir), “revoluções burguesas” (Unir), “iluminismo” (Unifap), “ciência moderna” (Unifap), “a renascença, o humanismo e a cultura popular na Idade Moderna” (Ufopa) e “revoluções industrial e científica” (UFPA).

A centralização de temas sobre a Europa é um fio comum que liga todos os passados presentes nas matrizes curriculares. Assim como nas disciplinas que tematizam os passados medievais e modernos, a Europa continua sendo o espaço sobre o qual se estuda nos componentes curriculares voltados à chamada “História Antiga”. Os passados contemporâneos também são representados eminentemente pelos acontecimentos experienciados em solo europeu. Entretanto, sobre esses passados, as matrizes curriculares da região Norte apresentam algumas proposições de estudos que problematizam temáticas fora do espaço europeu ocidental. Essas variações temáticas se apresentam de forma mais perceptível nas disciplinas “História Contemporânea II”.

Há uma distinção temporal visível que as matrizes apresentam sobre as temáticas de estudo acerca dos passados antigos, medievais, modernos e contemporâneos. Trata-se da oferta quantitativa do tempo destinada às reflexões sobre aqueles passados. Como já apresentado (ver Quadro 1), os passados contemporâneos desfrutam da oferta de duas disciplinas nas matrizes analisadas. As licenciaturas oferecidas nas universidades federais da região Norte apresentam, ao menos, duas disciplinas obrigatórias de, no mínimo, 60 horas cada e, no máximo, de 85 horas para o que denominam História Contemporânea.

Pelos enunciados das ementas, a configuração do tempo por temática de estudo – ou seja, “quais tempos” se estuda em cada temática dentro do recorte compreendido como “História

Contemporânea” – segue o mesmo princípio da cronologia linear e sequencial. Portanto, dentro daquilo que se entende por História Contemporânea, iniciam-se os estudos pelas temáticas mais recuadas até os temas mais próximos do momento atual. Essa configuração encontra-se presente na divisão dos estudos entre as disciplinas de História Contemporânea I e História Contemporânea II.

As disciplinas nas licenciaturas pesquisadas tematizam, essencialmente, o século XIX como recorte temporal de estudos nos componentes “História Contemporânea I”. Mas, em algumas matrizes curriculares, há conteúdos que abordam temáticas localizadas temporalmente no início do século XX. A Primeira Guerra Mundial, por exemplo, é inserida como tema de estudos em História Contemporânea I na UFAM, Ufopa, UFRR e UFT. A Unir, apesar de não mencionar nominalmente a Primeira Guerra Mundial, indica a Revolução Russa como objeto de estudo desse componente curricular. Essa temática se encontra igualmente localizada no século XX.

Mesmo a disciplina ofertada na UFPA, cujo PPC não segue a denominação conceitual padrão dos componentes curriculares entre História Contemporânea I e II, apresenta temáticas cujos enredos se desenvolveram no século XIX. O componente correspondente naquela instituição é “Formação dos Estados Nacionais”. De acordo com sua ementa, aquela disciplina se propõe à reflexão sobre o “Desenvolvimento do termo ‘nação’ no pensamento ocidental. Afirmarções nacionais na Idade Média (Península Ibérica, Europa Ocidental). Teorias do Estado Moderno (séculos XV e XVIII). Formação do Estado-Nação (século XIX). Nações e nacionalismos (séculos XIX e XX)”. (UFPA, PPC, História, 2011, 47). Como é possível perceber, não apenas há temáticas pontuais cujo tempo de experiência se deu no século XIX, como a própria referência temporal é ressaltada por extenso entre parênteses.

Em termos de temáticas ou conteúdos de estudo, pelos enunciados das ementas pode-se afirmar que os passados contemporâneos estudados nas disciplinas História Contemporânea I são, essencialmente, aqueles resultantes das revoluções e das guerras europeias. As revoluções francesa e industrial aparecem nominalmente como tema de estudos nas matrizes da Ufopa, Unir, Unifesspa e UFAM. Entretanto, não significa que essas temáticas não apareçam nas demais licenciaturas. Na UFAC, por exemplo, a menção é sobre “revoluções burguesas” e “era industrial”. Na Unifap, por sua vez, a denominação usada é “revoluções democráticas burguesas”.

O século XX é o recorte temporal predominante de estudos nas disciplinas denominadas “História Contemporânea II”. Entretanto, algumas matrizes mencionam temáticas sobre o século XXI, como se percebe no PPC da Unifap. A ementa do componente curricular “História Contemporânea II” pontua como sendo objeto de reflexão “a nova ordem mundial: séculos XX e XXI” (Unifap, 2007, 30). Situação análoga encontramos na UFAC, Unir e UFT que, respectivamente,

propõem uma reflexão sobre o “início do século XXI”, “a condição humana contemporânea” e “contemporaneidade”.

Do ponto de vista dos conteúdos presentes, a Segunda Guerra Mundial é a temática que aparece nominalmente em sete das nove licenciaturas pesquisadas na Região Norte. As exceções são UFPA e Unifap. É possível, certamente, que dentro do “tópico” de estudo denominado “séculos XX e XXI” sejam inseridas as reflexões sobre a II Guerra Mundial na disciplina ofertada na Unifap. Na UFPA, é possível que as reflexões sejam realizadas na disciplina “Formação dos Estados Nacionais”, conforme pode-se perceber na ementa, já citada anteriormente.

Como já mencionado, as temáticas de estudos que configuram os passados contemporâneos são, majoritariamente, ligadas à História europeia. Nas matrizes analisadas, os tópicos temáticos que fazem referência às experiências históricas fora da Europa são poucos. Das nove licenciaturas analisadas, apenas três fazem menção escrita em suas ementas sobre temas ligados à história contemporânea não europeia ocidental. A UFAC define como temas de estudo, entre outros, “Revolução Chinesa e comunismo mundial; [e] a Guerra do Vietnã”, a Unifesspa, “Movimentos de Libertação Nacional: Ásia e África” e a Ufopa, “Tensões no Oriente Médio: o conflito entre palestinos e israelenses, a crise do petróleo e as relações entre ‘árabes’ e o Ocidente”. Os demais temas que não fazem referência nominal à Europa Ocidental, nas licenciaturas analisadas, de certa forma são indefinidos sobre o que se pretende abordar. A “Condição humana contemporânea” (Unir), “movimentos sociais ambientais” (UFRR), “contemporaneidade” (UFT), “nova ordem mundial” (Unifap) e “revoluções tecnológicas” (UFAM). Em síntese, os passados contemporâneos apresentados nas ementas aparecem de forma cronológica e linear, sendo configurados por temas predominantemente ligados às experiências europeias do Ocidente.

Por esse ângulo interpretativo, é possível perceber como o tempo é apreendido, ensinado e aprendido nas matrizes curriculares. As disciplinas são ofertadas a partir de uma distribuição temporal marcada pela cronologia e linearidade. Começa de um tempo mais longínquo até um mais próximo ao nosso do ponto de vista cronológico. Em outras palavras, as matrizes iniciam as reflexões temáticas pela história antes da escrita – antiga pré-história – seguindo pela História Antiga até chegar aos dias atuais. Esse uso do tempo, ou melhor, essa forma de abordar as temáticas no tempo pode contribuir para reforçar a concepção de que a História é uma ciência do passado sem relações com o presente. Pelo menos, não demonstra ter relações com o presente do cotidiano das pessoas que não estão sendo formadas na disciplina.

Pelos enunciados das ementas, não é possível perceber qualquer relação entre as reflexões sobre os passados antigos, medievais, modernos e até contemporâneos com o universo de questões que perfilam a vida prática dos cidadãos. Poderia colocar a questão em outras palavras: de que

maneira as reflexões sobre os passados estudados no presente se relacionam com as demandas da vida cotidiana de homens e mulheres? Talvez, essas conexões relacionais fiquem a cargo de iniciativas particulares de cada docente no exercício da execução dos componentes curriculares.

Os passados da América e do Brasil: o que sinalizam os PPPs?

Por certo, não apenas com as disciplinas consideradas clássicas sobre a história europeia são formatados os PPPs. Há uma considerada quantidade de componentes curriculares que contemplam disciplinas sobre Teoria da História, historiografia e história dos estados onde são oferecidos os cursos, práticas como componente curricular (PCC) e metodologia da História, para citar alguns. Além dos dados apresentados no Quadro 1, as disciplinas sobre História do Brasil e História da América merecem atenção.

O Quadro 2 apresenta o cenário identificado acerca dos passados ensinados sobre o Brasil.

Quadro 2. Relação instituição e disciplinas sobre História do Brasil

Instituição	Componente Curricular sobre História do Brasil	Período	Carga horária
UFAM, 2006	História do Brasil I	4º	60
	História do Brasil II	5º	60
	História do Brasil III	6º	60
	História do Brasil IV	7º	60
Unifap, 2007	História do Brasil Colonial	5º	60
	História do Brasil Império	6º	60
	História do Brasil República I	7º	60
	História do Brasil República II	8º	60
UFMT, 2009	História do Brasil 1	3º	72
	História do Brasil 2	4º	72
	História do Brasil 3	5º	72
	História do Brasil 4	6º	72
UFPA, 2011	História do Brasil Colonial	3º	68
	História do Brasil Imperial	6º	68
	História do Brasil República (1989-1945)	8º	68
	História do Brasil República (1945 – tempo presente)	9º	68
UFT, 2011	História do Brasil Colonial	3º	60
	História do Brasil Império	4º	60
	História do Brasil República	5º	60

UFRR, 2012	História e Historiografia do Brasil I	3º	60
	História e Historiografia do Brasil II	4º	60
	História e Historiografia do Brasil III	5º	60
	História e Historiografia do Brasil IV	6º	60
UFAC, 2013	História do Brasil I	3º	68
	História do Brasil II	4º	
	História do Brasil III	5º	
UFMA, 2014	História do Brasil Imperial	3º	60
	História do Brasil Republicano: da proclamação ao Estado Novo	5º	60
	História do Brasil Republicano: do Estado Novo aos dilemas do Brasil contemporâneo	6º	60
Unir, 2014 ⁵	História do Brasil Colonial	—	80
	História do Brasil Império	—	80
	História do Brasil República I	—	80
	História do Brasil República II	—	80
	História do Brasil Recente	—	80
Unifesspa, 2018	Formação do Estado Nação no Brasil	3º	68
	História do Brasil Contemporâneo	8º	68
Ufopa, 2018	História do Brasil I	4º	85
	História do Brasil II	5º	85
	História do Brasil III	6º	85

Fonte: elaboração própria

Uma primeira leitura possível diz respeito ao número de disciplinas ofertado. Com exceção da Unifesspa, todas as demais instituições sediadas na Amazônia entendem que são necessárias, ao menos, três disciplinas obrigatórias que versem sobre história do Brasil. Cinco das instituições aqui pesquisadas (UFAM, Unifap, UFPA, UFMT e UFRR) definem que devem ser ofertadas quatro disciplinas sobre a História do Brasil. Já as instituições UFPA, UFMA, UFAC e UFT estabelecem a necessidade de três disciplinas. A Unir difere de todas as demais e define cinco componentes curriculares voltados aos estudos sobre a história do Brasil.

Também se percebe que, no sequenciamento da oferta dos componentes curriculares sobre a história do Brasil, as disciplinas são oferecidas a partir do terceiro período (também chamado de semestre). Ou seja, aproximadamente depois de um ano e meio de ingresso no curso é que os futuros professores começam a estudar os componentes voltados à história do Brasil. Conforme

5 No PPP da Unir, não consta o fluxograma com a distribuição das disciplinas por período, por esse motivo não foi possível identificar os respectivos períodos dos componentes curriculares.

os dados catalogados, a oferta dessas disciplinas se estende pelos demais períodos chegando até ao oitavo ou nono, como é o caso da Unifesspa, da Unifap e da UFPA. Nesta última, com um total de nove períodos, é oferecida a disciplina “História do Brasil República (1945 – tempo presente)” com 68 horas.

Certamente, as reflexões, aqui, não são voltadas à equação matemática restrita ao número de componentes. Pelo contrário. É importante ressaltar que a quantidade de disciplinas obrigatórias oferecida sobre uma determinada temática permite, no arranjo curricular, a definição de um tempo garantido para os estudos voltados a certos passados. Por conseguinte, essa configuração pode, inclusive, minimizar ou inviabilizar outras possibilidades de tempo para o ensino de determinadas questões.

Outra leitura que também se torna possível diz respeito à manutenção da divisão da história do Brasil pelos marcos da clássica história política. Como os nomes das disciplinas indicam, divide-se a história do Brasil pelos marcadores oficiais estabelecidos a partir da colonização portuguesa nas Américas. As disciplinas, assim, oferecem leituras sobre o período da chamada história do “Brasil Colonial”, depois do “Brasil Império” e, por fim, do “Brasil República”. Quando se analisam os enunciados das ementas, percebe-se – inclusive naqueles componentes curriculares que têm os mesmos nomes e se diferenciam pelo número romano “I”, “II” e “III” – a manutenção da clássica divisão já mencionada.

É oportuno destacar que não se trata de questionar a quantidade de componentes para os estudos sobre a história do Brasil ou qualquer outra temática. Mas colocar, na mesa de discussão, os arranjos produzidos e que vão permitindo a construção do léxico historiográfico do professor de História. Ou seja, é necessário refletir, por exemplo, sobre que desdobramentos podem existir para um profissional formado nessa área que dispõe de cinco disciplinas sobre uma dada temática ao passo que outro professor terá apenas duas. É possível equilibrar essas equações envolvendo disciplinas, temas de estudos e quantidade mínima necessária? Certamente, é desafiador encontrar equilíbrios e, talvez, não naturalizar as configurações dos percursos formativos seja um caminho.

O cenário sobre os passados das Américas também não difere muito daquele sobre os passados do Brasil. O Quadro 3 apresenta os dados catalogados sobre as disciplinas obrigatórias voltadas aos estudos da América.

Quadro 3. Relação instituição e disciplinas sobre História da América

Instituição	Componente Curricular sobre História da América	Período	Carga horária
Ufam, 2006	História da América I	4º	60
	História da América II	5º	60
Unifap, 2007	História da América Colonial	6º	60
	História da América Independente	7º	60
	História da América Contemporânea	8º	60
UFMT, 2009	História da América I	3º	72
	História da América II	4º	72
	História da América III	5º	72
UFPA, 2011	História da América Colonial	3º	68
	História da América Contemporânea	7º	68
UFT, 2011	História da América Colonial	3º	60
	História da América Independente	4º	60
UFRR, 2012	História da América I	3º	60
	História da América II	4º	60
UFAC, 2013	História da América I	3º	60
	História da América II	4º	60
	História da América III	5º	60
UFMA, 2014	História da América Portuguesa	2º	60
	História da América: Da pré-história à conquista	2º	60
	História da América: da colonização ao Estado Nacional	4º	60
	História da América portuguesa: do século XX ao novo milênio	5º	60
Unir, 2014	História da América Colonial	—	80
	História da América Independente	—	80
	História da América Contemporânea	—	80
Unifesspa, 2018	Sociedades Autóctones nas Américas	1º	68
	Conquista e Colonização das Américas	2º	68
	História da América Portuguesa	3º	68
	Independência e Formação dos Estados Nacionais nas Américas	4º	68
	Temas Contemporâneos da História das Américas	8º	68
Ufopa, 2018	História da América I	7º	85
	História da América II	8º	85

Fonte: elaboração própria.

A distribuição numérica das disciplinas sobre história da América não apresenta muita diferença em relação aos componentes voltados à história do Brasil. Quatro instituições (Unifap, UFMT, UFAC e Unir) ofertam três disciplinas voltadas aos estudos sobre história da América. Para as instituições UFOPA, UFRR, UFT, UFPA e UFAM são oferecidas duas disciplinas obrigatórias. As diferenças mais perceptíveis estão entre a UFMA, com quatro disciplinas, e a Unifesspa, com cinco.

Pelas nomenclaturas atribuídas às disciplinas e/ou pelos conteúdos apresentados nas ementas, é possível perceber algumas diferenças e semelhanças além da distribuição quantitativa dos componentes. Para os estudos sobre o continente americano, independentemente da terminologia usada para nomeá-los, percebe-se que não há um consenso sobre em que momento do percurso de formação se devem iniciar os estudos dessas disciplinas. Nesse sentido, identifica-se o PPP que oferece um componente desde o primeiro período, como é o caso da Unifesspa, que dispõe da disciplina “Sociedades Autóctones das Américas” com 68 horas. No último semestre dessa mesma instituição, também é oferecida a disciplina “Temas Contemporâneos da História das Américas”, igualmente com 68 horas.

A oferta de um componente de História da América Contemporânea, no último semestre, também é identificada na Unifap e na Ufopa; nesta última, recebe a denominação “História da América II”. Segundo a ementa, a disciplina analisa

[...] as transformações que ocorreram na América a partir dos processos de independência, enfatizando a construção dos estados nacionais e a formulação de suas identidades. Serão discutidas questões como o surgimento de governos populares nos anos 1930-1950, dos regimes civis militares que se espalharam pela latino América, bem como, os movimentos revolucionários e sociais que impactaram a região na segunda metade do século XX. (Ufopa, 2018, p. 72).

A UFAC oferece três disciplinas denominadas “História da América I, II e III”, como mostrado no Quadro 3. De acordo com a ementa do componente “História da América I”, os estudos são voltados desde às teorias “[...] sobre as origens do homem americano [...]”, passando pela “[...] análise da diversidade étnica, riqueza cultural e diferentes formas de organização social dos povos indígenas que habitavam as Américas antes da colonização europeia [...]”, até “[...] as relações de dominações e de resistências constituídas entre índios, brancos e mestiços que marcaram a vida dos séculos XVI e XVII; apontar para os processos de revoltas e insurreições que marcaram o final do século XVIII [...]” (UFAC, 2013, p. 52-53). A disciplina “História da América II” se propõe a analisar, entre outras questões, “[...] a decomposição do sistema colonial, a consolidação do Estado, as lutas sociais, o caudilhismo e as independências das regiões da América Colonial no século XIX.”

(UFAC, 2013, p. 56). A disciplina “História da América III”, por sua vez, propõe-se a estudar, entre outras temáticas, “O século XX e as revoluções: Cuba e Nicarágua; Guerrilhas: El Salvador, Peru e Colômbia; Políticas de intervenções dos Estados Unidos da América direcionadas à América Latina, reflexão sobre os problemas contemporâneos da América Latina.” (UFAC, 2013, p. 62).

A despeito da diversidade de disciplinas e temáticas oferecidas nos componentes curriculares, a alocação dos temas em uma perspectiva de tempo cronológico e sequencial parece ser o elo comum entre os PPPs estudados, e não apenas na região Amazônica. Análogo às disciplinas de História do Brasil (além daquelas de História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), os componentes curriculares de História da América se dividem utilizando uma distribuição temporal em uma perspectiva linear e evolutiva do tempo. Para as disciplinas sobre Brasil e América, há aquelas que já recebem a distinção do tempo linear no próprio nome (como Brasil Colônia, Império e República, e América colonial, independente e contemporânea). Ao observar as ementas das outras disciplinas, que se diferenciam pelos números romanos (I, II e/ou III), também se verifica que os componentes curriculares que recebem o identificador “I” são votados para os estudos que abordam experiências de tempo mais recuadas do que aqueles denominados História da América II ou III, ou História do Brasil II ou III.

Por fim, ainda é oportuno ressaltar que os dados catalogados e as leituras dispensadas aos PPPs precisam ser operacionalizados como vestígios fragmentários das práticas desenvolvidas dentro dos departamentos e/ou faculdades de História. Nunca é demais reforçar que a oferta de uma disciplina obedece a muitas variáveis e sua execução não é determinada pelo que está escrito nas ementas. Dentro do raio de autonomia docente, cada professor/a, ao construir seu plano de curso, reconfigura as prescrições formais dos documentos aqui analisados. As perspectivas teóricas, as experiências de formação dos docentes são elementos que, certamente, reordenam e redirecionam cada disciplina quando são oferecidas. Nesse sentido, os componentes curriculares que são denominados “América Portuguesa” podem, igualmente, ser apropriados como Brasil Colônia. Contudo, nunca é demais ressaltar que nomeação alguma é inocente, pois não há ato de nomear desprovido de intencionalidades.

Considerações finais

O que podemos refletir sobre essa configuração das matrizes curriculares das licenciaturas em História? Por meio dos passados ensinados no presente, que problematizações podemos fazer sobre a História, sobre a formação dos professores de História, sobre o ensino de História? Acredito que as reflexões sobre as matrizes podem tensionar o debate sobre a História como ciência, como lugar de saber/poder, como área de atuação onde formamos os professores de História. Por conseguinte, ampliar a reflexão sobre as relações que mantemos com a sociedade do presente.

A análise atenta das matrizes curriculares das licenciaturas em História permite muitas reflexões. Permite a construção de uma radiografia dos cursos nos quais atuamos e formamos os futuros professores de História das escolas públicas e privadas. Uma radiografia sobre como se configura essa ciência, esse lugar de saber/poder. Sobre como organiza seus conteúdos, suas carga-horárias, suas temáticas de estudo, suas seleções em termos de atividades obrigatórias e optativas. Da mesma forma, demonstra o que essa ciência – com toda sua polifonia de sentidos e significados – seleciona como referências obrigatórias em termos de leituras para os profissionais que nela se formam.

Pela configuração apresentada nas matrizes curriculares analisadas, é possível afirmar que a História ensinada se constitui, predominantemente, como “História política”. Ou seja, a partir da seleção dos conteúdos, da divisão e distribuição temática pelos períodos se percebe que ainda nas licenciaturas predominam os temas canônicos da chamada História política. Da mesma forma, é possível perceber a predominância do modelo quadripartite europeu, apresentado nos conteúdos que, por sua vez, são representados por meio de uma concepção de tempo cronológico e linear.

A análise das ementas dos componentes curriculares pesquisados permite, também, perceber que a estrutura curricular dos cursos prioriza, essencialmente, a exposição de conteúdos como elemento central na formação dos futuros profissionais formados nessa ciência. O foco das disciplinas, ao que parece, é efetivamente a transmissão do conteúdo. Pelos ementários das matrizes analisadas, percebe-se uma formação profissional centrada nos conteúdos e voltada predominantemente para o passado. Dito de outra forma, as matrizes apresentam as temáticas de estudos dos passados antigos, medievais, modernos e contemporâneos, sem oferecer indícios que permitam perceber relações com o presente. Ou seja, os passados são apresentados como conteúdos longínquos no tempo e no espaço, sem conexão com o presente; um passado apenas passado e não um passado como invenção do presente. Mas essas são questões para futuras reflexões.

Referências

- ALBUQUERQUE JR., D. M. de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida [et al.] (Org.). **Qual o valor da História Hoje?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.
- CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.
- CAVALCANTI, E. Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil? Reflexões sobre a formação docente dos professores de História. **História da Historiografia:** International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, v. 14, n. 36, p. 133-166, 2021.
- _____. El lugar del aprendizaje histórico en la formación inicial de profesores de historia en la Amazonía brasileña. Areté. **Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela**, v. 6, n. 12, p. 183-201, 2020.
- _____. Ensino de história, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. **Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales**. Barcelona, Espanha, n. 18, p. 49-61, 2019.
- _____. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 249-267, nov./dez. 2018.
- FERREIRA, M. M.; DELGADO, L. A. N. História do tempo presente e ensino de história. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.
- FONSECA, S. G. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras de nosso tempo. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). **Espaço de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008.
- GOMES, Â. M. C.; DE LUCAS, T. R. O ensino de história e o tempo presente. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 2, n. 4, p. 13-17, 2013.
- LE GOFF, J. **A história deve ser dividida em pedaços?** São Paulo: Ed. Unesp, 2015.
- MONTEIRO, A. M. Aulas de história: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 58, p. 165-182, 2015.
- _____. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 2, n. 3, p. 19-42, 2013.
- OLIVEIRA, M. D.; CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, A. F. B. de. **Ensino de História:** múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal: EdUFRN, 2008.
- RIBEIRO, R. R. Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente. **Revista História e Ensino**. Londrina, v. 21, n. 2, p. 151-179, 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23856>>. Acesso em 18 ago. 2016.

ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. S. (Org). **Livros didáticos de história:** entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2017.

RÜSEN, J. **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.

_____. **História Viva:** Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. UnB, 2010.

SCHMIDT, M. A. **Formação do professor de história no Brasil:** embates e dilaceramentos em tempos de desassossego. Educação (UFSM). Campo Grande, v. 40, p. 517-528, 2015.

_____. **História do ensino de história:** uma proposta de periodização. História da Educação (UFPel). Pelotas, v. 16, p. 65-91, 2012.

SILVA, C. B. Formação histórica e narrativas: efeitos de sentido sobre o ensino de história e o espaço escolar no estágio supervisionado. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; CONTIJO, R. (Org.). **Ensino de história em questão:** cultura histórica e usos do passado. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015.

Fontes eletrônicas

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFAM. Disponível em: <<http://www.UFAM.edu.br/attachments/article/382/curso%20de%20hist%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPA. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/historia/projeto%20pedag%C3%B3gico.PDF>>. Acesso em: 30 dez 2016.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFRR. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiOlubCzZnRAhUETJAKHSqPCwiQFggMAE&url=http%3A%2F%2Fufrr.br%2Fhistoria%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D50%3Appp-curso-de-historia%26id%3D2%3Aresgimento%26Itemid%3D201&usg=AFQjCNHloCQW7T4Sc8mJbPxFV58kScGcig&sig2=4z4Wv-OLAGNd-ZNUsxYkmQ&bvm=bv.142059868,d.Y2l>. Acesso em: 30 dez. 2016.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFT. Disponível em: <<http://download.uft.edu.br/?d=14edae36-efb0-4382-9da7-d8267c9e5cd9>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIR. Disponível em: <<http://www.historia.UNIR.br/uploads/47474747/arquivos/PPC%20-%20Historia%20-%20Licenciatura.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIFAP. Disponível em: <<http://www2.uni-fap.br/historia/files/2013/04/licenciaturahistoria.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIFESSPA. Disponível em: <https://historia-maraba.unifesspa.edu.br/images/editais/PPC_Historia_Completo_Final.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2016.

CAPÍTULO 2

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INICIAÇÃO À INVESTIGAÇÃO

Oswaldo Rodrigues Junior

Segundo André (2005), a valorização da pesquisa na formação de professores é um movimento recente no Brasil. A autora delimita a sua origem ao final da década de 1980, momento em que o Brasil passava pelo processo de redemocratização. Com a necessidade de revisão dos parâmetros tecnicistas de formação implantados pela Ditadura Militar, a pesquisa passou a ser considerada componente central na formação de professores. Durante a década de 1990 a tendência de identificar o exercício da docência ao da pesquisa cresceu no campo educacional.

No ensino de História, o caminho de valorização da pesquisa enquanto elemento da formação também se fortaleceu durante a década de 1990. Contudo, foi nos anos 2000 que essa perspectiva se consolidou enquanto forma de superação da dissociabilidade entre teoria e prática. Neste contexto, a Educação Histórica - campo de investigação originário do Reino Unido na década de 1970 - contribuiu sobremaneira. Para isso, desempenhou papel fundamental o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pioneiro nos debates acerca dessa perspectiva de investigação no Brasil.

Diante do exposto este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados da proposta de formação de professores na perspectiva da Educação Histórica desenvolvida na disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Os objetivos específicos foram: 1) compreender historicamente a formação de professores de História no Brasil; 2) introduzir elementos do campo de investigação em Educação Histórica; 3) analisar relatórios de Estágio Supervisionado de discentes do curso de Licenciatura em História da UFMT.

O ensaio está estruturado em três partes. Na primeira será abordada a formação de professores de História no Brasil. Posteriormente o objetivo será introduzir elementos para a compreensão do campo de pesquisa em Educação Histórica. Por fim, na terceira parte serão analisados vinte e dois relatórios da disciplina Estágio Supervisionado II ministrada no segundo semestre de 2019.

Formação de professores de História no Brasil: breve histórico

Elza Nadai (1985) no texto *A prática de ensino e a democratização da escola* se propõe a analisar a formação do professor de História em dois momentos: a origem, com a criação da Universidade de São Paulo em 1934⁶; e a conjuntura atual demarcada entre o final da década de 1970 e a primeira metade da década de 1980.

Para isso, partindo dos textos curriculares, Nadai (1985) divide o texto em três momentos: 1) 1934 a 1962; 2) 1962 a 1978/1979; 3) 1979 a 1985.

Em 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Inicialmente um grande centro científico, essa Faculdade acabou por receber a designação de formação profissional dos professores para o trabalho nas escolas secundárias que começavam a se expandir no Brasil.

Neste momento, a formação era realizada no “Instituto Caetano de Campos”, passando em 1938 para a responsabilidade da recém-criada seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A nível federal o primeiro “Curso de Didática” foi instituído pelo Decreto-lei n. 1190 de 1939. Este decreto instituiu o currículo 3+1, modelo no qual o aluno recebia o diploma de bacharel no curso específico em três anos, e podia adicionar o de licenciatura após mais um ano no “Curso de Didática”.

Em 1946 ocorreu uma mudança importante com a criação dos Ginásios de Aplicação, espaço em que os alunos deveriam receber a formação didática, teórica e prática no quarto ano de formação. Nesse momento foi institucionalizado o Estágio Supervisionado nomeado “Prática de Ensino” conforme a Decreto-lei n. 9092 de 1946.

O Parecer do Conselho Federal de Educação nº 292/1962 marca o início do segundo período delimitado por Nadai (1985). Este parecer instituiu a Prática de Ensino como componente curricular na forma de Estágio Supervisionado que poderia ser realizado em escolas da comunidade, não sendo mais obrigatória a criação dos Colégios de Aplicação nas Faculdades de Filosofia.

6 Apesar do artigo de Nadai (1985) fazer a referência a Universidade de São Paulo, cabe destacar que segundo Cerri (2013), tendo como base dados do INEP, o primeiro curso de História foi autorizado na Universidade do Rio de Janeiro (URJ), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1931.

Com o golpe civil-militar de 1964 foram criadas as licenciaturas curtas que habilitavam à docência nas escolas de 1º grau. Tal movimento relacionou-se a Reforma Universitária de 1968 (lei n. 5580/1968) que implantou um novo modelo de Universidade no Brasil.

Esse modelo levou a: a) fragmentação da Faculdade de Filosofia em unidades; b) desvinculação entre ensino e pesquisa; c) separação dos institutos responsáveis pela formação de professores; d) anulação dos cursos seriados, com a implantação das matrículas por disciplina; e) desarticulação entre a “formação pedagógica” e os conhecimentos específicos; f) expansão do ensino sem a ampliação dos recursos; g) ênfase ao papel burocrático-formal da escola na formação de professores; h) implantação do modelo taylorista de produção, em que cada setor cuida de uma parcela da formação.

Os resultados foram o empobrecimento da formação teórica do professor com a implantação das licenciaturas curtas, a degradação do trabalho do magistério e o rebaixamento das condições de funcionamento das escolas. (NADAI, 1985).

Seguindo o modelo norte-americano, a Lei n. 5.692/71 extinguiu a História e a Geografia promovendo a criação dos Estudos Sociais. Essa disciplina tinha como objetivo descaracterizar as Ciências Humanas enquanto campo de saberes autônomos, sendo transmitidas como uma miscelânea de conhecimentos gerais e superficiais sobre a realidade social, conforme Selva Guimarães Fonseca (1993).

Em 1976 a “perseguição as Ciências Humanas” chegou ao ápice com a exigência por parte da ditadura militar da licenciatura em Estudos Sociais para a prática da docência. Sobre isso, Déa Fenelon (1984) indica que o professor idealizado para os Estudos Sociais, deveria ser treinado de maneira geral e superficial, sendo levado a um processo de deformação e a um esvaziamento do seu instrumental científico. Não se pensava em fornecer-lhe elementos que permitiam analisar e compreender a realidade em que vive. Ele também não precisava refletir e pensar, devia apenas aprender a transmitir.

Ainda sobre o contexto da Ditadura Civil-Militar, Caimi (2006) afirma que a partir da tendência tecnicista e dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, os cursos técnicos se proliferaram e o ensino superior tornou-se ainda mais elitizado. Neste contexto, o estágio supervisionado passou a ser considerado como momento de “desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho da ação docente”, conforme Selma Garrido Pimenta (1997).

Durante a luta pela redemocratização do país, em finais da década de 1970, e no decorrer da década de 1980, cresceram os debates e reivindicações por mudanças na educação brasileira. Pode-se destacar, entre essas reivindicações, o movimento por mudanças nos cursos de formação de professores.

Em 1979, os licenciados em História tiveram o direito de voltar a lecionar e a disciplina começou o processo de recuperação do seu lugar autônomo nos currículos do Ensino Superior e da Educação Básica. De acordo com Caimi (2006), na década de 1980, o processo de redemocratização instituiu a “era do repensado”. Influenciada pelo marxismo entendido como ferramenta de combate a herança ditatorial, conforme Munakata (1998) e Fonseca (2003), essa era estabeleceu a concepção dialética de que “a prática é indissociada da teoria”.

Como desdobramento, na década de 1990 um conjunto de reformas, medidas legais, pedagógicas e econômicas deram origem ao Plano Decenal, a Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96, aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares para os cursos superiores dentre outros textos legais sobre a formação de professores. De acordo com Caimi (2006), esse conjunto de textos tinha a intenção de romper com a concepção de “barco à deriva” em relação as políticas públicas educacionais.

Em alguma medida, pode-se inferir que essas discussões e reformas levadas a cabo acompanharam e foram motivadas pelo movimento internacional de profissionalização do ensino e da formação para o ensino. No sentido empregado por Tardif (2002), essas circunstâncias parecem representar um horizonte comum para diferentes países, confluindo e dinamizando as variadas reformas e os debates realizados nesse âmbito.

Sobre este contexto, Selva Guimarães Fonseca e Regina Célia Couto (2008) afirmam que nos anos 1990 a formação docente sofreu influências das “novas competências” exigidas pelo capitalismo. Nesta direção, a formação passou a impor aos professores o saber-fazer e a profissionalização. Tais imposições podem ser verificadas no texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/1996.

Em 2001, a Câmara de Educação Superior aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História. Este texto expõe a fratura existente entre o ofício do historiador e o do professor de História. Ao pressupor a formação do historiador que domina competências e habilidades, o documento acaba por negligenciar a formação do professor. O texto impõe a perspectiva de “domínio das competências” próprias para ensinar. (FONSECA; COUTO, 2008).

Na mesma direção o texto das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica propõe a formação do professor a partir dos princípios de competências, habilidades e conhecimentos. Ainda segundo Fonseca e Couto (2008), o documento se utiliza de verbos como: criar, planejar, realizar, gerir, avaliar, dominar, compreender, planejar, ser capaz enquanto condições para a docência. Neste sentido, o texto-documento apresenta uma perspectiva aplicacionista inspirada no modelo da racionalidade técnica e científica.

Conforme Fonseca e Couto (2008), os documentos buscam uma pretensa “instrumentalização” a partir de um “domínio cognitivo” da docência. Tal modelo de formação pautado na pedagogia

das competências desconsidera a perspectiva multicultural. Neste modelo prevalecem os métodos, a tecnicidade, o saber-fazer, acreditando ser isso o bastante, para promover e construir o “profissional de história” ou “o ser professor” na atualidade.

Caimi (2006) indica que as diretrizes propõem a articulação entre teoria e prática na direção de uma perspectiva reflexiva da docência pautado no perfil de “saber-fazer sólido, teórico e prático, criativo” (CAIMI, 2006, p. 86). Os documentos ainda indicam que a prática de ensino deve ser estimulada desde o início do curso proporcionando situações presenciais de relação com a educação básica. Tal pressuposto coloca as práticas em um local central nas propostas de formação de professores.

Como resultados das pesquisas que tomaram como objeto os textos legais sobre a formação inicial dos professores de História no Brasil (NADAI, 1985; FONSECA; COUTO, 2008; CAIMI, 2006) é possível inferir que a grande questão continua sendo a relação teoria e prática. Nesses textos legais, o Estágio Supervisionado é apresentado enquanto lócus privilegiado para o estabelecimento dessa relação.

Cabe destacar que as políticas de formação de professores sofreram modificações nos últimos cinco anos. Primeiro a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.

O texto apresenta como “inovação” a inclusão de “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo”, que parece representar uma tentativa de rompimento com a tradição “3+1” ao procurar instituir a “prática” como um componente do currículo. Nas DCNs o Estágio curricular é definido como “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”.

Mais recentemente a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resultado da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, a nova DCN manteve as 400 horas de Prática como componente curricular e as 400 horas de Estágio Supervisionado. Acrescentou a elas, 800 horas para o chamado “Grupo I”, responsável pelo desenvolvimento das três competências profissionais docentes: conhecimento, prática e engajamento profissionais.

As duas DCNs ampliaram a carga horária direcionada aos componentes curriculares da formação de professores, no entanto, cabe considerar se o problema está na ausência de carga

horária ou na concepção de formação de professores. Dessa forma, indica-se a necessidade de novas pesquisas que procurem identificar as mudanças qualitativas nos cursos de licenciatura em História proporcionadas (ou não) pelas DCNs.

Consideramos que a indissociabilidade entre teoria e prática requer o trabalho com a pesquisa em ensino de História na formação inicial de professores de História. Para isso, assumimos como referencial teórico-metodológico a Educação enquanto campo de investigação.

O campo de pesquisa em Educação Histórica

De acordo com Sobanski, Chaves, Bertolini e Fronza (2010), a Educação História é inicialmente, um campo de investigação. Esse campo se desenvolveu na década de 1970 por intermédio de pesquisadores do ensino de História na Inglaterra. Esses pesquisadores “sentiram necessidade de rever as ações metodológicas e as concepções do ensino e aprendizagem da disciplina.” (SOBANSKI; CHAVES; BERTOLINI; FRONZA, 2010, p. 10).

Essa revisão passa pelo diagnóstico de crise da disciplina de História na Inglaterra na década de 1960. De acordo com Lee (2001), o currículo na Inglaterra era descentralizado e poucos estudantes escolhiam cursar História. Essa situação levou a composição de um conjunto de projetos que procuraram pesquisar como os alunos aprendiam História.

O primeiro deles foi o projeto 13-16, que em sua última fase foi coordenado por Denis Shemilt. De acordo com Germinari (2012), o projeto se sustentava na ideia de que “[...] aprender História era aprender a pensar o passado historicamente.” (GERMINARI, 2012, p. 57). Realizado com estudantes de 13 a 16 anos, o projeto permitiu recuperar o “prestígio” da disciplina e iniciar o processo de constituição de uma teoria progressiva da aprendizagem histórica.

Em 1978, Dickinson e Lee iniciaram um novo projeto com estudantes de 12 a 18 anos. Se propondo a contestar a teoria piagetiana de invariância dos estágios de desenvolvimento humano os pesquisadores identificaram que a progressão das ideias históricas dos estudantes não estava relacionada apenas ao fator biológico.

Na década de 1980, novamente Lee e Dickinson aprofundaram as investigações constituindo uma teoria sobre a progressão das ideias históricas de estudantes:

- 1) O “passado opaco”, quando as ações e instituições do passado parecem ininteligíveis;
- 2) “Estereótipos generalizados”, quando as ações e instituições do passado são compreendidas por referência a uma descrição convencional de intenções, situações e valores;
- 3) “Empatia com a História a partir do cotidiano”, quando as ações e instituições do passado são compreendidas por referência ao tempo actual, sem distin-

ção entre o passado e o presente; 4) “Empatia histórica restrita”, quando as acções e instituições do passado são compreendidas a partir da evidência sobre a situação histórica específica; 5) “Empatia histórica contextualizada”, quando as acções e instituições do passado são compreendidas a partir da evidência sobre a situação específica e explicadas num conjunto mais vasto. (ASHBY; LEE, 1987 apud BARCA, 2005, p. 17).

Dessa forma, por volta dos anos 1970 e 1980, uma nova concepção de ensino e aprendizagem da História conhecida como *New History* se desenvolveu na Inglaterra. É a partir dessa concepção que os professores historiadores ingleses, portugueses, estadunidenses, canadenses e brasileiros vem desenvolvendo uma série de pesquisas que tem como objetivo subsidiar as formas de ensinar e aprender História, pertencentes ao campo denominado Educação Histórica.

De acordo com Barca e Schmidt (2009),

A perspectiva da Educação Histórica parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a considerar a existência de uma só explicação narrativa sobre o passado, mas pelo contrário, possui uma natureza multiperspectivada. Isto, contudo, não significa aceitar o relativismo de todas as explicações sobre o passado e o presente, mas entender que existe uma objetividade da História. Assim, ela precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado, incluindo aquelas que foram construídas pelos que vivem as lutas do presente, tais como guerras, a fome, a miséria e, por que não, o desenvolvimento da ciência e da técnica e suas finalidades sociais. Baseando-se no realismo crítico, a Educação Histórica entende que há uma utilidade e um sentido social no conhecimento histórico, por exemplo, para a formação da consciência histórica.” (BARCA; SCHMIDT, 2009, p. 12).

Dessa forma, a Educação Histórica adota os pressupostos científicos e epistemológicos da própria História, enquanto princípios teórico-metodológicos da pesquisa. Também defende a existência de uma aprendizagem referenciada na própria História, a cognição histórica situada. (BARCA; SCHMIDT, 2009).

Assim, segundo Sobanski, Chaves, Bertolini e Fronza (2010), na perspectiva da Educação Histórica, a concepção de aluno e professor é alterada. O primeiro é compreendido enquanto “agente da sua própria formação” (SOBANSKI; CHAVES; BERTOLINI; FRONZA, 2010, p. 11), que por meio de ideias prévias e experiências contribui para o processo de ensino e aprendizagem.

O professor passa a ter o papel de investigador constante, sendo necessária a problematização constante da sua prática. Assim, “[...] o professor também é um pesquisador. Ele é o historiador que trabalha com os documentos e elabora o conhecimento em suas aulas de História.” (SOBANSKI; CHAVES; BERTOLINI; FRONZA, 2010, p. 11).

Nessa perspectiva, “não interessa saber História, mas o uso que se faz dela.” (SOBANSKI; CHAVES; BERTOLINI; FRONZA, 2010, p. 11). Assim, entende-se que existem diferentes tipos de passado, que são baseados nas diferentes formas de ler o presente, sendo que esse passado pode ser explicado por meio das evidências disponíveis. A compreensão desse passado deve permitir aos sujeitos se orientarem temporalmente através da consciência histórica entendida enquanto,

[...] 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).

A teoria da consciência histórica desenvolvida por Jörn Rüsen (2001; 2007) serve de referência para as investigações em Educação Histórica. É a partir do diálogo com essa teoria, que Peter Lee (2006) construiu o conceito de *literacia histórica*, ou seja, a capacidade de “ler o mundo historicamente”.

No artigo “Em direção a um conceito de literacia histórica”, Lee (2006) defende a construção de uma “noção utilizável de literacia histórica.” (LEE, 2006, p. 131). Para a construção desta noção, o autor aponta para a necessidade de conhecermos as ideias históricas dos alunos e como se dá a relação entre os jovens e o passado. Desta forma, “argumenta-se que o principal projeto para educação histórica deve ser o desenvolvimento de estruturas históricas aproveitáveis do passado.” (LEE, 2006, p. 131).

Em direção ao conceito de *literacia história*, Lee (2006) aponta para a importância do significado e do como desenvolver a compreensão dos jovens na disciplina história. Porém, isso significa que “o conhecimento histórico não consiste em itens descontínuos e que “histórias” não podem ser tratadas como um acúmulo de eventos” (LEE, 2006, p. 134). Como objetivo então, Lee (2006) aponta para a necessidade de uma “noção operacionalizável de literacia histórica.” (LEE, 2006, p. 134).

Alguns pressupostos são fundamentais na construção desta noção de literacia histórica: 1) a possibilidade do conhecimento histórico, dessa forma a necessidade da compreensão do conceito de evidência; 2) as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais e que essa explicação depende da reconstrução das crenças, valores e intenções dos agentes; 3) as considerações históricas não são “cópia” do passado, mas sim respostas em termos. (LEE, 2006, p. 136).

Para a construção da literacia histórica, Lee (2006) aponta para a necessidade de se compreender a história como “contra-intuitiva” (LEE, 2006, p. 136), pois na maior parte das vezes o conhecimento histórico destes jovens é intuitivo. Essa afirmação é sustentada nos resultados de dois projetos de investigação: “How People Learn” realizado nos Estados Unidos e “Concepts of History and Teaching Approaches” (CHATA) realizado no Reino Unido.

O projeto CHATA teve papel central, pois foi responsável por mapear o ensino e aprendizagem da História no Reino Unido. Os resultados indicavam que as crianças e jovens não estavam aprendendo História. Os principais problemas identificados foram: 1) A compreensão dos estudantes de passado permanente; 2) A noção dos estudantes de que conhecemos aquilo que “vemos”; 3) A concepção de que a História “nos conta o que aconteceu”.

Em primeiro lugar, deve-se destacar a compreensão de que as considerações históricas são construções e não cópias do passado. Porém, o problema não está no que os alunos não sabem, mas sim em como eles sabem, e este como, no caso destas pesquisas, demonstra um conhecimento histórico fortemente fragmentado. Para que os estudantes consigam de orientar no tempo é fundamental que eles possuam “uma compreensão da disciplina de história e uma estrutura utilizável do passado.” (LEE, 2006, p. 145).

Muitas vezes os alunos de relacionam com o passado, porém na forma de um “passado prático, designado para provar este ou aquele ponto sobre quem nós (ou outros) somos, e o que nós (ou eles) devemos fazer depois.” (LEE, 2006, p. 146). Para que se estabeleça uma relação diferenciada com o passado, é fundamental a estrutura utilizável do passado, ou seja, um ponto de vista geral, padrões de mudança. Porém, para que consigamos chegar a esta estrutura precisamos das pesquisas como uma forma de “entender as ideias que estruturam as relações dos alunos com o passado e os tipos de passado que eles têm acesso.” (LEE, 2006, p. 147).

Por fim, um conceito de *literacia histórica* deve “pensar seriamente sobre o tipo de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação.” (LEE, 2006, p. 148).

Outro conceito fundamental proposto por Peter Lee (2003) é o de *empatia histórica*. Isso porque, “os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivo as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores.” (LEE, 2003, p. 19).

Desta maneira, Lee inicia a conceituação de empatia histórica, que é “considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e ações” (LEE, 2003, p. 20), ou seja, compreender os porquês de certas atitudes dos homens no passado, para isso é necessário “o uso da evidencia para estabelecer conexões entre a situação na qual as pessoas se encontraram, as crenças que tiveram sobre essa mesma situação, os seus valores, e ideias sobre o seu mundo.” (LEE, 2003, p. 20).

Essa empatia, deve ter como objetivo contribuir para uma forma de compreender racionalmente a história. A necessidade das evidências é muito forte no contexto de uma história multiperspectivada no qual estamos inseridos, por isso, a importância das evidências para a empatia histórica.

Os dois conceitos, *literacia histórica* e *empatia histórica*, são fundamentais para compreendermos as pesquisas em Educação Histórica, por se tratar de uma concepção filosófica de História que sustenta essas investigações.

Para investigar as ideias históricas, os professores historiadores vêm produzindo pesquisas em diferentes partes do mundo que intencionam compreender “os sentidos das mensagens que os jovens apresentam.” (SOBANSKI; CHAVES; BERTOLINI; FRONZA, 2010, p. 12).

Em relação as pesquisas realizadas, Isabel Barca (2007) indica que existem diferentes enfoques: 1) pesquisa do pensamento histórico, a partir de critérios de qualidade, que não implicam na quantidade e nem na “correção” da informação, mas na forma como a História é entendida pelos sujeitos; 2) pesquisa sobre os conceitos de passado ou os conteúdos próprios da História; 3) pesquisa sobre os usos do saber histórico na vida cotidiana.

Uma das dimensões privilegiadas por essa metodologia é a formação de professores enquanto um espaço investigativo. Nesse caso, o espaço de formação de professores serve como iniciação à investigação em ensino de História e não apenas como lugar de reprodução dos conhecimentos específicos advindos das disciplinas historiográficas.

É esta a concepção de formação de professores assumida neste trabalho. Dessa forma, compreendemos a etapa da formação inicial enquanto momento de constituição da identidade profissional do professor-pesquisador. Dessa forma, o Estágio Supervisionado é concebido enquanto espaço de investigação.

A metodologia de investigação em Educação Histórica segue os seguintes passos:

1. Levantamento das ideias prévias de alunos;
2. Análise e categorização dessas ideias prévias;
3. Planejamento das aulas em que os alunos devem realizar tarefas (aula-oficina), com o objetivo de alterar as ideias prévias;
4. Levantamento das ideias construídas em aula;
5. Aplicação de um exercício de metacognição;
6. Análise das ideias construídas em comparação as ideias prévias;
7. Reflexão sobre os resultados das experiências observando os aspectos positivos e negativos. (BARCA, 2007).

De acordo Isabel Barca (2004) existem diferentes modelos de aula, que estão relacionados a diferentes paradigmas educacionais: tradicional, behaviorista e construtivista. No modelo tradicional o aluno é entendido como “tábula rasa”, ou seja, desprovido de conhecimento, enquanto o professor é o “detentor do saber”. A aula é uma espécie de conferência e o aluno é avaliado por testes escritos. Dessa forma, o aluno é formado enquanto produto do social.

No modelo behaviorista o aluno deve ser motivado a alcançar os objetivos propostos, enquanto o professor aparece como planejador e gestor. Nesse caso, o professor lança mão de diferentes metodologias e o aluno é avaliado de diferentes formas, sendo o objetivo formá-lo como ator social, preparado para viver em sociedade.

Por fim, o modelo de aula-oficina defendido por Barca (2004) parte do pressuposto do aluno enquanto agente, que carrega na bagagem ideias e experiências anteriores, cabendo ao professor o papel de investigador social e organizador de atividades que problematizem essas ideias dos alunos. O saber é multifacetado e existem vários níveis: senso comum, ciência, epistemologia.

Como estratégia, o professor utiliza a aula-oficina, enquanto espaço em que o aluno constrói conhecimento e interpreta fontes históricas. O aluno é avaliado com uma maior variedade de instrumentos e é preparado como agente social, ou seja, aquele capaz de agir na realidade em que vive. O objetivo desse formato de aula é permitir ao aluno uma compreensão contextualizada do passado, pautada em evidências, que permitam a ele se orientar no tempo. Assim, será possível ao aluno compreender o passado e a sua diferença em relação ao presente problematizado e perspectivar o futuro.

No Brasil, a proposta contextual da *Unidade Temática Investigativa* desenvolvida por Lindamir Zeglin Fernandes (2008) tem embasado boa parte das pesquisas em Educação Histórica. Essa proposta parte exatamente do modelo de aula-oficina proposto por Barca (2004).

A Unidade Temática Investigativa é constituída pelos seguintes passos:

Tabela 1 – Unidade Temática Investigativa

• Definição de temática, conforme diretrizes curriculares;
• Preparação da investigação dos conhecimentos prévios, tendo por base os objetivos de ensino;
• Aplicação da investigação junto aos alunos;
• Categorização e análise pelo professor;
• Problematização junto aos alunos;
• Intervenção pedagógica do professor (interpretação e contextualização de fontes);
• Produção de comunicação pelos alunos (narrativa, história em quadrinhos, jornal, charge, paródia e outros);
• Aplicação de instrumento de meta cognição;
• Guarda de algumas produções dos alunos e reflexão do professor, na biblioteca escolar.

Fonte: FERNANDES, 2008, p. 10.

Na experiência com a disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso, assumimos o referencial teórico-metodológico da Educação Histórica. Dessa forma, propusemos aos alunos a construção e realização de uma Unidade Temática Investigativa.

A experiência no Estágio Supervisionado

De acordo com Barca (2007) compreendemos a formação de professores enquanto espaço de iniciação à investigação. Para isso, partimos do referencial teórico-metodológico do campo de investigação em Educação Histórica na construção da proposta de Estágio Supervisionado.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso divide as disciplinas de Estágio em quatro: Estágio Supervisionado I (5º semestre), Estágio Supervisionado II (6º semestre), Estágio Supervisionado III (7º semestre) e Estágio Supervisionado IV (8º semestre). Cada disciplina possui 100 horas de carga horária teórico-prática.

Convencionou-se entre os docentes da área de Prática de Ensino de História a divisão entre Ensino Fundamental – anos finais (Estágio Supervisionado I e II) e Ensino Médio (Estágio Supervisionado III e IV). Dessa forma, no Estágio Supervisionado I o estudante entra em contato com o espaço escolar e realiza observações de aulas de História nos anos finais do Ensino Fundamental. No Estágio Supervisionado II os estudantes observam e ministram aulas de História nos anos finais do Ensino Fundamental. O mesmo procedimento é adotado nos Estágios III e IV em relação ao Ensino Médio.

Os dados da pesquisa apresentada foram coletados na disciplina de Estágio Supervisionado II ministrada no segundo semestre letivo de 2019. Na ocasião o plano de ensino das duas turmas de Estágio Supervisionado II divididas em matutino e noturno foi construída tendo como base a proposta de investigação em Educação Histórica. Para isso, os estudantes deveriam construir uma Unidade Temática Investigativa que seria desenvolvida nas escolas.

Foram recebidos e analisados vinte e dois relatórios de Estágio Supervisionado II. Na análise utilizamos elementos da análise de conteúdo. (BARDIN, 2011). Para isso, mesclamos técnicas quantitativas e qualitativas com o objetivo de compreender a experiência de formação de professores orientada pelos pressupostos da Educação Histórica.

A primeira análise procurou identificar a presença da Unidade Temática Investigativa nos relatórios. Dos vinte e dois relatórios analisados, dezenove construíram a proposta de Unidade Temática Investigativa. De acordo com a proposta de Fernandes (2008) as estagiárias deveriam apresentar a proposta com os seguintes itens: definição da temática, objetivos de ensino, exercício de conhecimentos prévios, intervenção pedagógica (planos de aula no modelo aula-oficina), instrumento de metacognição.

A temática das aulas deveria ser definida em conjunto entre as estagiárias e o professor supervisor na escola. Analisando os relatórios identificamos as seguintes temáticas:

Tabela 1 – Temáticas trabalhadas pelos estudantes

TEMÁTICA	ESTUDANTES
Invasão Holandesa	1
América Colonial	2
Escravidão no Brasil	2
Fascismos	1
Racismo	1
Ditadura Militar no Brasil	3
Revoluções e Novas Teorias Políticas na Europa	1
Revolução Francesa	1
Roma Antiga	2
Crise migratória na Venezuela	1
Construção da História do Brasil	1
História dos quilombos em Mato Grosso	1
Cidadania no Brasil regencial	1
Idade Média	1
Brasil Colonial	1
Povos e culturas africanas	1

Fonte: pesquisa do autor (2021).

Analisando os relatórios identificamos a prevalência das temáticas relacionadas a História do Brasil. Foram identificadas vinte e uma temáticas desenvolvidas. Dezesete estagiárias desenvolveram uma Unidade Temática Investigativa, enquanto dois, a pedido dos supervisores na escola, trabalharam com dois conteúdos. Dez (47,61%) unidades tiveram temáticas relacionadas a História do Brasil. Seis conteúdos (28,57%) de História da Europa. Três (14,28%) unidades tiveram como tema a História da América. Um discente (4,76%) selecionou um conteúdo de História da África, enquanto outro (4,76%) optou pela temática do racismo.

Conforme solicitado todas as unidades temáticas apresentaram os objetivos, enquanto elementos para a construção do exercício de conhecimentos prévios. Os exercícios de conhecimentos prévios seguiram a proposta de uma questão de chuva de ideias e uma ou duas questões abertas com o objetivo de coletar as ideias tácitas dos estudantes sobre as temáticas a serem desenvolvidas.

Na sequência as estagiárias apresentaram os planos de aula no modelo aula-oficina. Dessa forma, foi obrigatória a utilização de fontes históricas no trabalho com os conteúdos. Analisando os relatórios identificamos as seguintes tipologias de fontes:

Tabela 2 – Tipologia das fontes históricas utilizadas pelos estudantes

FONTE	ESTUDANTES
Livro didático	3
Iconográfica	4
Textos historiográficos	4
Jornais e periódicos	3
Carta	1
Audiovisual	4
Sonora	2
Wikipedia	1
Mapa	2
Textos jornalísticos	1
Textos jurídicos	3
Apostila	1
Literatura	1
Fonte oral	1

Fonte: pesquisa do autor (2021).

As estagiárias podiam optar por um ou mais tipos de fontes históricas. Dessa forma, identificamos trinta e um registros de usos de fontes históricas nos planos de aula. Observamos a prevalência das fontes escritas, que apareceram em dezoito (58,06%) unidades. As fontes imagéticas foram indicadas em (32,2%) dez ocasiões. As fontes sonoras foram utilizadas em duas (6,45%) unidades. As fontes orais foram utilizadas em apenas um (3,22%) plano de aula.

Destacamos a importância da literatura didática identificada em quatro unidades, no entanto ressaltamos o potencial de ampliação do universo de fontes utilizadas proporcionada pelo modelo de aula-oficina (BARCA, 2004) tomado como base para a construção das unidades temáticas investigativas.

Na perspectiva da Educação Histórica, em que aprender História significa desenvolver a capacidade de pensar historicamente, as fontes históricas assumem papel fundamental. É o trabalho com as fontes que permite lidar com as evidências históricas e desenvolver a competência narrativa, essencial ao desenvolvimento da consciência histórica.

Conforme sugerido na proposta de Unidade Temática Investigativa as estagiárias deveriam construir também uma proposta de exercício de metacognição. A maioria delas sugeriu exercícios de metacognição abertos e dissertativos que continham fontes de diferentes naturezas. Dessa forma, foi possível identificar a apropriação da concepção de metacognição como uma etapa de avaliação da progressão das ideias históricas dos estudantes e não de quantidade ou qualidade do conhecimento “factual”.

Na sequência as estagiárias deveriam apresentar as análises dos exercícios de conhecimentos prévios e de metacognição e um relato sobre o desenvolvimento das aulas. Apenas seis estagiárias não apresentaram as análises dos conhecimentos prévios. A maioria realizou uma análise descritiva dos resultados a partir da tabulação. As estagiárias utilizaram porcentagens e gráficos para indicar os termos recorrentes e produziram inferências a partir da aplicação do instrumento.

As estagiárias desenvolveram a análise dos exercícios de metacognição considerando o proposto na Unidade Temática Investigativa. Foi possível identificar o exercício de análise comparativa das ideias prévias buscando compreender a progressão dos estudantes. A partir da análise de conteúdo identificamos dois tipos de respostas das estagiárias: 1) positivas: relacionadas ao desenvolvimento das ideias históricas dos estudantes; 2) autocríticas: identificadas pela análise da permanência de ideias históricas dos estudantes da Educação Básica e por escolhas inadequadas das estagiárias.

A estagiária A solicitou que os estudantes da escola escrevessem uma carta direcionada a um escravizado que vivia no contexto do Brasil Colonial. Na análise das respostas, ela destacou “que os alunos fizeram uma boa utilização da atividade para expressar e exercitar suas habilidades de construir um cenário imaginativo, mas com aspectos históricos.” (ESTAGIÁRIA, A, 2019).

Partindo da análise da estudante identificamos o potencial mobilizador de experiência da proposta de investigação em Educação Histórica. Destacamos a intenção da estagiária de desenvolver a empatia histórica dos estudantes por meio da imaginação histórica.

Em outra direção, a estagiária B destacou a partir da análise dos exercícios de metacognição, que:

Dessa forma, de acordo com a metodologia de Barca, seria necessário, com base nas respostas do questionário, revisar novamente o assunto, talvez com uma abordagem que facilitasse mais o entendimento dos alunos e que assim pudessem finalmente ter a visão crítica esperada, já que entre os conceitos listados na primeira atividade de conhecimentos prévios e a atividade de metacognição, pouca coisa foi mudada e ainda existe uma visão preconceituosa em relação aos indígenas. (ESTAGIÁRIA B, 2019).

Entre os termos que mais apareceram estão: alunos (28), aula (27), forma (11). Partindo dessa constatação, observamos que as estagiárias desenvolveram os seus relatos centrados nos estudantes enquanto protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Ainda destacamos a preocupação com a forma com que as aulas foram desenvolvidas, o que demonstra também uma análise do processo formativo.

Nos relatos de experiência foi possível observar o potencial reflexivo da proposta. A estagiária D relatou que:

Planejar uma aula é sempre dificultoso e nos auxilia em muitas coisas, porém, ao pormos em prática nossos planos, vemos o quão difícil é a docência. Desde o início, por perceber que os alunos estavam acostumados com um modelo de aula mais pautado nos livros didáticos e guiado por tal material, soube que teria dificuldades ao pôr em prática a proposta da aula-oficina, por esta se pautar em uma aula na qual os alunos participam até mais do que o próprio docente. (ESTAGIÁRIA D, 2019).

A estagiária E relatou que,

[...] o segundo ponto ao qual me atendo é que os alunos não estavam acostumados ao tipo de aula proposta por mim – uma aula com mais discussões e sem textos para serem copiados do quadro – e por isso encontraram dificuldades em desenvolver uma conclusão sintetizada do conteúdo. (ESTAGIÁRIA E, 2019).

Nos relatos das estagiárias fica explícita a tensão entre a “tradição escolar” e a proposta de formação na perspectiva da Educação Histórica. As estagiárias identificaram o potencial de mobilização da experiência dos estudantes proporcionada pela proposta, no entanto perceberam que os estudantes estão adaptados a um modelo de aula diferente.

A análise dos relatórios permite observar a necessidade de ampliarmos a proposta de formação de professores na perspectiva da Educação Histórica, enquanto possibilidade de configuração da docência enquanto atividade de pesquisa.

Considerações finais

Neste texto tivemos o objetivo de apresentar os resultados de uma proposta de Estágio Supervisionado enquanto espaço de iniciação à pesquisa na perspectiva da Educação Histórica. Para isso, desenvolvemos um debate sobre a história da formação de professores de História no Brasil, marcada pelo modelo nomeado “3+1”, em que o estudante cursa as disciplinas específicas nos três primeiros anos da graduação e desenvolve os estágios no último ano.

Identificamos um movimento legislativo de construção de diretrizes que propõe o aumento da carga horária de disciplinas de formação de professores, sem, no entanto, alterarem a concepção de formação de professores, ainda muito atrelada a prática pela prática.

Propondo romper com essa perspectiva, adotamos os princípios da investigação em Educação Histórica, campo de pesquisa originário da Inglaterra nos anos 1970, que tem se expandido no Brasil desde os anos 2000. Atualmente, compreende uma tendência fundamental nas pesquisas desenvolvidas no campo do ensino de História.

A partir dessa perspectiva consideramos a formação inicial, e os estágios supervisionados em especial, enquanto momento de iniciação à investigação. Dessa forma, temos trabalhado com a proposta de construção de unidades temáticas investigativas pelos estagiários.

A análise dos relatórios permitiu observar o compromisso das estagiárias com a proposta. Ainda a compreensão da necessidade de trabalho com as fontes históricas para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes. Também, a autocrítica enquanto parte do processo formativo do professor-pesquisador.

Destacamos ainda o potencial formativo dos estágios destacado pelas estagiárias. Nas palavras da estagiária F “As aulas realizadas causaram grande impacto na minha formação no curso de história”. A estudante G complementou “As aulas ministradas foram no geral muito enriquecedoras para a minha formação como professora, principalmente por ter esse contato tão próximo com os alunos”.

Compreendemos a necessidade de ampliarmos e aprofundarmos a formação na perspectiva da Educação Histórica objetivando contribuir para a formação de professores pesquisadores comprometidos com a educação pública, laica, gratuita e de qualidade.

Referências

- ANDRÉ, M. E. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2005.
- BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.
- _____. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: **Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**, 6. 2005, Londrina. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005.
- _____. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. **Perspectivas de investigação em educação histórica**: atas das VI jornadas internacionais de educação histórica, v. I. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2007.
- BRASIL. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura**. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2015.
- _____. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2019.
- CAIMI, F. E. **Processos de conceituação da ação docente em contextos de sentido a partir da Licenciatura em História**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.
- _____. **A formação de professores de história no Brasil**: antecedentes e panorama atual. História, histórias. Brasília, vol. 1, n. 2, p. 167-186, 2013.
- FERNANDES, L. Z. A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**: Metodologias e Novos Horizontes. São Paulo: Feusp - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.
- FONSECA, S. G. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.
- FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.
- GERMINARI, G. D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 11, n. 42, p. 54-70, 2012.

- LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.) **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.
- _____. “Nós fabricamos carros eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (org.). Educação histórica e museus. **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2003.
- _____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista**. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.
- MUNAKATA, K. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: Freitas, M. C. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: EdUSF; Contexto, 1998.
- NADAI, E. A prática de ensino e a democratização da escola. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 11, n. 1/2, p. 5-17, 1985.
- RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001.
- _____. **História Viva**: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. UnB, 2007.
- SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Org.). **Aprender História**: perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- SOBANSKI, A. Q.; BERTOLINI, J. L. S.; FRONZA, M.; CHAVES, E. A. **Ensinar e aprender História**: histórias em quadrinhos e canções. Curitiba: Base Editorial, 2010.
- TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1997.

CAPÍTULO 3

ENSINO DE HISTÓRIA E SACRALIZAÇÃO DA NAÇÃO: NARRATIVIDADE, EDUCAÇÃO DOS AFETOS E COLONIALIDADE DO PODER

Mairon Escorsi Valério
Renilson Rosa Ribeiro

Os recentes debates no campo do ensino de história acerca dos denominados “temas sensíveis” do currículo da História se estruturam a partir de um debate antecedente acerca da própria condição da história, enquanto campo de saber – disciplina científica ou escolar – como um fazer indissociável da narrativa. Essa assertiva, é parte de um consenso estabelecido no âmbito da teoria da história. O processo de cientificação da História levado a cabo pelas correntes positivistas e historicistas ao longo do século XIX, estabeleceu um conjunto de regras e normativas de produção do conhecimento histórico que estabeleceu uma dicotomia fundante do fazer história entre a pesquisa e a narrativa.

Deste modo, no primeiro momento, o trabalho do historiador consistiria na pesquisa empírica das fontes históricas. Uma vez coletada as informações necessárias, o historiador, por meio de uma narrativa neutra e imparcial descreveria os acontecimentos encontrados nas fontes, tal como se sucederam no passado. Essa receita historicista, organizada por Ranke e bem sistematizada pela Escola Metódica de Langlois e Seignobos legitimou a dicotomia (pesquisa-narrativa) fundante do produzir conhecimento histórico. O legado segue válido, ainda que tenha sido sistematicamente repensado, analisado e criticado pelas diversas vertentes da teoria da história ao longo do século XX e XXI.

Portanto, discutir os critérios de validade e legitimidade dos documentos e fontes históricas, estabelecer uma hierarquia de sua relevância, analisá-las como a matéria-prima da produção do conhecimento em história permanece sendo a coluna dorsal da produção da história, resumido

no famoso jargão “ir aos arquivos” – proferido pelos docentes do ensino superior aos seus estudantes, futuros historiadores/professores de história. Mesmo Hayden White (1995), considerado uma das principais vozes da crítica pós-moderna ao legado historicista, levou em consideração essa dicotomia, centrando sua análise no âmbito dos procedimentos narrativos implicados na questão da escrita da história.

Ainda que as fontes tenham se multiplicado, a história-problema se afirmado, a questão hermenêutica se imposto e a interdisciplinaridade tumultuado aquele desejo inicial de pureza disciplinar para o campo, as bases para a produção do conhecimento histórico seguem dependendo de uma metodologia de trabalho cujas bases remontam ao século XIX.

No entanto, como afirmamos acima, produzir conhecimento histórico não significa somente levantar os dados, fatos e informações das fontes. A pesquisa em si não basta, é insuficiente. O historiador precisa fazer emergir uma narrativa compreensível e racional daquele caos de anotações, descobertas, leituras de entrelinhas e análises levantadas pela pesquisa. A escrita da história é antes de tudo essa reordenação e renormatização do passado numa narrativa compreensível e concatenada promovida pelo historiador num segundo momento do trabalho historiográfico.

A duplicidade pesquisa-narrativa para o fazer historiográfico é inquestionável – ainda que na pesquisa exista muito de narrativa e na narrativa muito de pesquisa – bem como também o é para o ensino de história. Essa gêmea siamesa da história cientificizada dos historiadores também opera segundo esse paradigma pesquisa-narrativa, desde seus primórdios nos currículos escolares do século XIX. Não há possibilidade de ensino de história sem pesquisa e sem narrativa.

No entanto, ao longo da consolidação da história como disciplina escolar no século XIX, a narrativa ocupou sempre uma centralidade maior. Um exemplo claro do que abordamos aqui é emergência simultânea no Brasil do IHGB e do Colégio Pedro II. Construir uma história nacional com base científica, capaz de legitimar o nascente estado-nação, era parte da missão do IHGB, como demonstra o primeiro concurso monográfico que premiou o naturalista Von Martius, cujo título era “Como se deve escrever a história do Brasil”. Por outro lado, o Colégio Pedro II, construído para educar a aristocracia escravocrata e detentora de terras, era responsável por difundir a ideia consolidada da nação, produzindo o sentimento de pertencimento, pilar básico da identidade nacional. Deste modo, nos moldes estruturados no século XIX, a divisão de tarefas estava muito clara: o IHGB produzia a história, por meio da pesquisa, enquanto o Colégio Pedro II a difundia para a elite dominante por meio da narrativa escolar.

Não há dúvida, que nessa divisão de funções, o IHGB, congregava também o aspecto narrativo, necessário e crucial para a construção da história acional. Francisco Adolfo Varnhagem, pesquisador do IHGB estruturou suas pesquisas numa narrativa que se tornou uma espécie de gaiola de ferro

da narrativa da história nacional, quando publicou *História Geral do Brasil*. Entretanto, sob o manto de um método científico, primeiro coligiu, metodizou, arquivou e publicou os documentos necessários e fundamentais para a escrita da história do Brasil. Varnhagem submeteu a metodologia científica da pesquisa a uma narrativa que inspirou os manuais escolares e a própria organização do programa de história do Brasil presente no currículo do Colégio Pedro II. Com a pesquisa pronta e a narrativa estruturada, restava ao ensino de história difundir a narrativa. Desse modo, por meio do método mnemônico, cabia àqueles estudantes, decorar os fatos, as datas, os episódios, celebrar os heróis do panteão pátrio, compreender o papel civilizacional do sangue lusitano. Absorver a narrativa era a prioridade do processo de ensino da história. O aspecto solene e epopeico da narrativa reproduzia o estilo literário quase sacro da história nacional desenhada pelas letras de um Varnhagem – no caso do Brasil – e também de outros grandes pesquisadores da história do século XIX. As disciplinas que variavam do conteúdo nacional, como História da Civilização ou História Sagrada, não escapavam desse modelo narrativo triunfalista. Uma história séria, sisuda, gloriosa, no qual os heróis nacionais se assemelhavam aos mártires da cultura religiosa cristã.

A narrativa nacional reproduzida pela escola era revestida de sacralidade. A relação entre a narrativa da nação e a narrativa sacra se consolidou na modernidade e no processo de secularização numa forma ambígua de continuidade-descontinuidade. Em certa medida, a narrativa estruturadora do estado nação, dessa comunidade imaginada, nos termos de Benedict Anderson, reproduzia o modelo da história sagrada ao mesmo tempo em que contribuía para secularizar a própria sociedade, substituindo-contradizendo-mantendo a relação de continuidade-descontinuidade da comunidade imaginada religiosa com a nacional. Segundo Anderson (2008, p. 38-39):

Faço essas observações talvez simplórias principalmente porque o século XVIII, na Europa Ocidental, marca não só o amanhecer da era do nacionalismo, mas também o anoitecer dos modos de pensamentos religiosos. O século do iluminismo, do secularismo racionalista, trouxe consigo suas próprias trevas modernas. A fé religiosa declinou, mas o sofrimento que ela ajudava a apaziguar não desapareceu. A desintegração do paraíso: nada torna a fatalidade mais arbitrária. O absurdo da salvação: nada torna mais necessário um outro estilo de continuidade. Então foi preciso que houvesse uma transformação secular da fatalidade em continuidade, da contingência em significado. Como veremos, poucas coisas se mostraram (se mostram) mais adequadas a essa finalidade do que a ideia de nação. Admite-se normalmente que os estados nacionais são “novos” e “históricos”, ao passo que as nações a que eles dão expressão política sempre assomam de um passado imemoriais: e, ainda mais importante, seguem rumo a um futuro ilimitado. É a magia do nacionalismo que converte

o acaso em destino. Podemos dizer com Debray: “Sim, é puro acaso que eu tenha nascido francês; mas afinal, a França é eterna”.

É claro que não estou afirmando que o surgimento do nacionalismo no fim do século XVIII foi «produzido» pelo desgaste das convicções religiosas, nem que esse próprio desgaste não requer uma explicação complexa. Também não estou sugerindo que o nacionalismo tenha, de alguma forma, «substituído» historicamente a religião. O que estou propondo é o entendimento do nacionalismo alinhando-o não a ideologias políticas conscientemente adotadas, mas aos grandes sistemas culturais que o precederam, e a partir dos quais ele surgiu, inclusive para combatê-los

Essa relação ambivalente da emergência da nação como comunidade imaginada com a religião e com secularização tem sido especulada por muitos pensadores. Heiz-Gerhard Haupt (2008), preocupado em especificar os diferentes modos de relação entre o estado-nação e a religião na Europa o século XIX, destacou com exemplos concretos, os diferentes arranjos entre ambos: permanências, simbioses, afastamentos, reconfigurações simbólicas. Para Haupt (2008, p. 77):

O desmoronamento da religião durante o processo de secularização foi uma das condições do sucesso do nacionalismo desde o fim do século XVIII na Europa. Essa, pelo menos, é a opinião de Hans-Ulrich Wehler (2003), historiador alemão, em seu livro recente sobre o nacionalismo. Em sua óptica, a crítica da religião durante o século das Luzes, a separação entre a Igreja e o Estado como se manifesta na constituição civil do clero durante a Revolução Francesa e a perda de uma orientação religiosa por amplas camadas da população teriam criado um “vazio” em que o nacionalismo poderia ter sido inserido e em que teria tomado o lugar da religião como sistema de fé e orientação (ibidem). Essa substituição teria sido possível porque religião e nacionalismo vão compartilhar alguns traços e funções comuns: fornecerão mitos de origem, santos e mártires, objetos, lugares e cerimônias santas, um sentido do sacrifício e das funções de legitimação e mobilização. O período jacobino na França e as guerras antinapoleônicas seriam, nessa perspectiva, as primeiras manifestações do que a historiadora francesa Mona Ozouf (1976) chamou de “transferência de sacralidade” do domínio religioso estrito para a nação. É assim que os sansculottes falavam de sua “sainte pique”, celebravam a Revolução diante dos “altares da pátria” e partiam para lutar em guerras santas. (HAUPT, 2008, p. 77).

Segundo Haupt existe uma relevante intersecção entre a nação e a religião que esteve presente na renovação dos estudos sobre o nacionalismo que emergiram durante os anos 1980 e que teve como consequência um aprofundamento da percepção acerca da presença do religioso no nacionalismo.

Enfim, os estudos sobre a história das religiões durante as duas últimas décadas deram uma imagem mais atenuada de suas evoluções. No lugar de acentuar a crítica da religião como se manifesta durante o século das Luzes e no século XIX, os estudos insistem sobre as formas diferentes de subsistência, ou seja, de renascimento do “religioso” nas sociedades européias. [...]

Na realidade, o debate historiográfico não diz respeito a saber se a primazia deve ser dada à religião ou à nação. Os trabalhos mais inovadores procuram principalmente colocar em evidência os processos de nacionalização da religião e de “sacralização” da nação (Walkenhorst, 1996, p.503-29). Desse modo, eles insistem sobre o valor de abordagens diferentes. (HAUPT, 2008, p. 78-79).

Essa digressão crítica sobre as linhas de continuidade e descontinuidade entre a nação e o nacionalismo e a religião nos instrumentaliza a pensar nos modos narrativos de consolidação das diversas histórias nacionais que emergiram no século XIX pelas mãos dos mais variados historiadores e de que forma, tais narrativas recuperavam o legado e a tradição da narrativa sacra. E foi essa narrativa sacralizada da nação a base para um ensino de história que a reproduzia no ambiente escolar e cuja função ideológica era sedimentar a identidade nacional, esse sentimento de pertencimento e irmandade fraternal entre pares.

Assim, o ensino de história ao reproduzir a saga heroica da nação – ascendente ou descendente como aponta Anderson – compartilha entre seus ouvintes e leitores do século XIX um público comum, a base constitutiva para a sedimentação da identidade de pertencimento. A narrativa tem uma comunidade de destino, uma comunidade de recepção.

Deste modo, defendemos aqui que o caráter sagrado sub-reptício e inerente à narrativa da nação implicou numa poética literária epopeica e heroica que orientou uma determinada educação dos sentidos. A nação, o nacional e o nacionalismo, ao serem organizados narrativamente pela história e pelo ensino da história, estiveram mais inclinados para o tropos literário trágico e romântico que para o cômico ou satírico (para usar as formulações de White (2008) sobre o aspecto narrativo-literário da historiografia). Nesse sentido, discutindo as implicações dos estudos de White para a historiografia, Barros (2010, p. 10) afirma:

A História, portanto, é uma modalidade de literatura, e o historiador um tipo de escritor que não deixa de enfrentar problemas similares aos de qualquer outro criador de textos literários, tais como as questões de estilo, a seleção de modalidades de intriga, a escolha (voluntária ou não) de um padrão de narratividade que dialoga com formas de expressão como o Romance, a Comédia, a Tragédia, a Sátira.

Pensar as características literárias da narrativa nacional como componente essencial da construção do ensino de história no século XIX implica em formular questões acerca da educação dos afetos inerente a essa forma de narrar. No entanto, a educação dos sentidos, a questão dos afetos e das sensibilidades foram colocadas em segundo plano pela modernidade racional. Nesse sentido, ocorreu na modernidade um escamoteando dos afetos e das emoções como elementos da natureza considerados inferiores que deviam ser subjugados pelo império da razão. Essa moderna dicotomia hierarquizada razão-emoção, implicou numa negação da presença dos afetos no processo de produção do conhecimento.

Recuperar essa dimensão afetiva significa lançar luz sobre as sombras da ordem racional. De que modo, uma narrativa pretensiosamente neutra e objetiva na verdade se constituía como um prolongamento da narrativa sagrada, edificado sob o tropos literário trágico-romântico e que implicava numa determinada educação dos afetos? Como a identidade nacional constituía-se a partir de uma narrativa epopeica reproduzida pelo ensino de história visando produzir nos sujeitos orgulho, devoção, amor, superioridade, respeito, fidelidade, submissão?

Acrescenta-se a essa maquinaria de produção de subjetividades o fato de que cada um desses afetos foram produzidos por uma forma narrativa cujo conteúdo ideológico exprimiu os pilares cruciais da colonialidade do poder: eurocentrismo e racismo. De acordo com Quijano (2005) enquanto a ideia moderna de raça legitimou as relações de dominação impostas pela conquista e garantiu a expansão do colonialismo; o eurocentrismo promoveu a naturalização dessas relações coloniais de dominação, legitimando antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Os povos colonizados foram subalternizados de tal modo que seu fenótipo, cultura, língua e conhecimentos foram desprezados.

A ordem moderna então se constitui, portanto, a partir de um conjunto de referências culturais, simbólicas e sociais estruturadas a partir do olhar etnocêntrico europeu. O europeu se torna o polo positivo de um conjunto de pares conceituais assimétricos, onde os povos colonizados, subalternizados e estigmatizados ocupam o seu correlato negativo. Se o europeu e a experiência da modernidade são racionais, civilizados, brancos, ativos, o esse outro é irracional, bárbaro, não branco, submisso e assim sucessivamente. Para Quijano (2005), a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Pares conceituais como Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno, eram correlatos semânticos para Europa e não-Europa. Entretanto o caráter universal da lógica de dominação e hierarquização moderna impôs a semântica interpretativa e narrativa do mundo moderno-colonial-eurocentrada para todas as regiões submetidas a sanha colonialista europeia, deixando apenas espaços marginais e periféricos de luta dos subalternizados. Segundo Quijano (2005, p. 122),

Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo. Não seria possível explicar de outro modo, satisfatoriamente em todo caso, a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois principais mitos fundacionais: um, a ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo.

Esse universalismo interpretativo presente nos mitos fundacionais da modernidade legitimaram a estrutura profundamente desigual, racista, violenta, de escravidão, superexploração, segregação, espoliação, extermínio e genocídio dos povos colonizados. Essa foi a estrutura ideológica presente na narrativa nacional, que orientou a constituição de comunidades nacionais imaginadas ao redor do mundo. Não há narrativa nacional que escape das consequências dessa modernidade-colonialidade, mesmo porque, esses estado-nações se constituem como forma de organização político-territorial da própria modernidade-colonialidade.

Retomo, portanto, a premissa de que as narrativas nacionais eram e se constituíram como racistas e eurocentradas. Na forma, sua estrutura literária era trágico-romântica, mais próxima do modelo da história sagrada, capaz de promover uma educação dos afetos que combinou com seu conteúdo ideológico. As identidades nacionais construídas por esse ensino de história narrativo eram racistas e eurocêntricas – numa escala variada de intensidade de acordo com a circunstância histórica – e educavam para o civismo, promovendo afetos e emoções compatíveis com o tropos trágico-romântico. Construir súditos da pátria era mais do que absorver um conteúdo específico, era produzir afetos. A depender dos tons da narrativa, a aula de história poderia levar a catarse, a compaixão, a angústia, ao desprezo, ao ódio e ao ressentimento. Pierre Ansart, estudioso da relação entre os afetos e a política, suspeitou do ambiente escolar como crucial nesse processo:

Como explicar a continuidade das hostilidades e dos ódios ao longo das transmissões históricas? [...] Podemos nos ater à hipótese geral de que instituições (familiares, escolares, religiosas) participam da transmissão, do “inculcamento”, dos valores afetivos. No entanto, somente um estudo cuidadoso das expressões, das linguagens, dos símbolos comuns, poderá precisar o papel desempenhado por uma instituição nesta transmissão. (ANSART, 2000, p. 153-157).

Essa educação das paixões pode ser analisada nas diretrizes para o ensino de história na Alemanha nazista. De acordo com Evans (2011, p. 348) em meados de 1933 um decreto dispôs as 'Diretrizes para Livros Didáticos de História', que definia as que as aulas de história deveriam ser montadas em torno do 'conceito de heroísmo em sua forma alemã, ligado à ideia de liderança'.

O Estado nacionalista deve ver na ciência um meio de aumentar o orgulho nacional. Tanto a história universal quanto a história da civilização devem ser ensinadas sob esse aspecto. Um inventor deve ser visto não só por que é inventor, mas também porque é um dos nossos compatriotas. A admiração por todas as grandes ações deve ser combinada ao orgulho por ser seu executor um membro da nossa pátria. Devemos selecionar as maiores figuras da massa dos grandes nomes da nossa história e pô-las diante da juventude de modo tão impressionante que elas possam servir de colunas mestras de um inabalável sentimento nacionalista. (HITLER, 2001, p. 321).

Narrar a nação e educar os afetos. Essa fórmula sintetiza o papel desempenhado pelo ensino de história até a metade do século XX. A narrativa e o método mnemônico se constituíam como os pilares centrais do ensino de história. Da dualidade pesquisa-narrativa, o ensino de história era somente o segundo. A pesquisa era o papel dos historiadores profissionais que formulavam a história que seria didatizada no ambiente escolar.

No entanto, esse quadro alterou-se ao longo do século XX. Segundo Christian Lavielle ao final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o resultado foi compreendido como uma vitória da democracia liberal, cujos princípios não se deveria discutir mais, mas que precisava funcionar adequadamente, com intensa participação dos cidadãos, como manda o princípio democrático. Segundo Lavielle (1999, p. 26):

A ideia de cidadão participante começou a substituir a de cidadão-súdito. O ensino da história não deixou de ganhar com isso. Ao contrário, viu a função de educação para a cidadania democrática substituir sua função anterior de instrução nacional. Grosso modo, dali em diante era preciso tornar os jovens capazes de participar democraticamente da sociedade e desenvolver neles as capacidades intelectuais e afetivas necessárias para tal. Os conteúdos fatuais passavam a ser menos determinados de antemão, menos exclusivos, abrindo-se à variedade e ao relativo. Contudo, o mais importante é que, como o desenvolvimento das capacidades se dá com a prática, a pedagogia da história passava de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos. Todos os países ocidentais parecem ter percorrido esse caminho, e também é o que ocorre com muitos outros países espalhados pelos cinco continentes. (LAVILLE, 1999, p. 26).

Tornar os jovens capazes de participar democraticamente da sociedade implicou em alterações significativas na produção dos afetos. Construir um cidadão crítico e participante significava cultivar outros afetos imprescindíveis para a vida democrática: tolerância, empatia, abertura ao relativo e ao diverso, dialogismo. Nesse processo, o ensino de história vai deixando de ser exclusivamente narrativo e mnemônico. Passa a incorporar a própria técnica da pesquisa histórica em sala de aula, tornando-se mais reflexiva e crítica. A incorporação das teorias psicológicas da aprendizagem pavimentou o caminho para um ensino de história com outras características. O narrativismo perdeu a hegemonia, mas não desapareceu. Passou a complementar um processo de ensino-aprendizagem que carregou para as salas de aula aspectos da pesquisa histórica: interpretações díspares, documentos históricos diferentes, fontes diversas. Além disso, uma compreensão mais processual, uma história menos nacionalista estadocêntrica, atenta às presenças das minorias, ao cotidiano, às pessoas comuns, aos debaixo.

Os efeitos desse processo foram importantes. O primeiro deles a dessacralização da nação compreendida como fenômeno histórico, não mais como essência eterna guia da história escolar, protagonista principal da narrativa epopeica. O segundo foi um primeiro passo no sentido de descolonizar o ensino de história, já que o pluralismo e o debate crítico acerca das minorias implicou no aprofundamento do debate acerca do racismo e do eurocentrismo, expondo as vísceras da própria modernidade-colonialidade.

Essa reorientação não implicou no desaparecimento do narrativismo no ensino de história que ganhou novos contornos. Um deles foi a acomodação do antigo modelo narrativo da nação para as novas comunidades imaginadas dentro da democracia liberal. As denominadas pequenas comunidades imaginadas essencializadas num discurso identitário que encontra seu lugar numa ordem multicultural guetizada. Outro contorno é a defesa intransigente da manutenção da nação e do nacionalismo como centro do ensino de história nos moldes do velho narrativismo do século XIX. Nesse sentido, o primeiro movimento se ajusta à uma ordem democrática-constitucional, enquanto o segundo ressurgiu como reacionarismo autoritário, saudoso da velha glória do estado-nação.

Em ambas as tendências o narrativismo replica o modelo literário trágico-romântico. O devocionalismo, a celebração dos heroísmos, o culto epopéico da comunidade imaginada – da nação ao gueto – continua a produzir os velhos afetos de uma narrativa herdeira de uma história sacralizadora.

Recentemente, debates acerca dos denominados temas sensíveis em ensino de história tem colocado em questão a possibilidade de um ensino de história não-narrativo. Para uma série de autores não há como escapar da narrativa no ensino de história, uma vez que além de parte

essencial e constituinte da própria produção da história como conhecimento, certas temáticas - como genocídios, massacres, escravidão - não podem, ou não deveriam, estar abertos a qualquer tipo de abordagem plural, aberta ou relativista.

Benoit Falaize (2014, p.233), mapeando o debate mais contemporâneo sobre a questão de temas controversos no ensino de história na França, indica que a polarização entre tendências cognitivistas e narrativistas no ensino de história persiste na atualidade.

Mas há outro elemento de contexto que tem a sua importância: o dos debates muito presentes na França nos últimos 15 anos, entre “republicanos” e “pedagogos”; como parte de um debate caricatural conduzido supostamente para fazer oposição a uma transmissão escolar frontal e a uma tendência construtivista da apropriação dos saberes. A investigação se desenvolveu no momento do apogeu desta controvérsia pedagógica, que não está sem relação com o tema da transmissão da história. Pois houve a tendência a opor a transmissão de uma narrativa nacional tradicional à construção crítica, cidadã e democrática que a história propõe. Apesar de tudo, a propósito da *Shoah*, esta oposição poderia verificar-se difícil de distinguir. O que colocar em debate (como saberes) e qual a negociação de sentido para o extermínio se pode discutir, como parte de um ensino crítico? A autoridade do saber científico não permite premunir aqui um relativismo eventual? Entre o modelo narrativo mítico e o modelo construtivista crítico, talvez haja um caminho do meio em que um dos dois modelos não se sinta excluído do outro. (FALAIZE, 2012, p. 233).

O problema apontado por Falaize no que concerne à *Shoah* indica os limites e contradições do debate na contemporaneidade. Esses temas sensíveis, limítrofes, são fundamentais para deslocarmos o debate do par cognitivismo-narrativismo para outro campo mais relevante: que tipo de educação dos afetos tais temas suscitam. Analisar, com Hayden White e a crítica literária a natureza do tropos narrativo de eventos como o holocausto, a escravidão, o extermínio, o genocídio, a violação de direitos humanos, parece ser mais imprescindível do que defender o retorno ou não da narrativa no ensino de história, mesmo por que a narrativa nunca deixou de estar lá, bem presente nas aulas de história como também no processo de produção do conhecimento histórico.

Trata-se de estabelecer urgentemente um debate sobre a educação dos sentidos nas aulas de história. Faz-se necessário repensar a educação das paixões e dos afetos pelo ensino de história. Que afetos são mobilizados pela narrativa dos temas sensíveis? Quais as emoções precisam ser despertadas para que uma ordem democrática, plural, mais igualitária, tolerante, humanista possa se constituir? Se o narrativismo é incontornável no ensino de história dos temas sensíveis, que tipo de narrativa devemos construir e a fim de mobilizar que afetos? Sacralizar as catástrofes

e mobilizar ressentimentos? Ou narrar as tragédias para lembrar suas vítimas? Celebrar ou desconstruir a modernidade-colonialidade?

Se a narrativa no ensino de história na modernidade consistiu na fórmula: narrar a nação e educar os afetos, para um ensino de história decolonial na contemporaneidade, a fórmula deve ser uma questão perene: narrar o quê e educar para que afetos?

Referências

BARROS, J. A. História e Literatura - novas relações para os novos tempos. **Contemporâneos Revista de Artes e Humanidades**. n. 6, p. 1-27, mai./out. 2010. Disponível em: http://www.revistacontemporaneos.com.br/n6/dossie2_historia.pdf. Acesso em 6 mar. 2022.

CATTONI, M. **Poder constituinte e patriotismo constitucional**: o projeto constituinte do Estado Democrático de Direito na teoria discursiva de Jürgen Habermas. Belo Horizonte: Mandamentos, 2006.

EVANS, R. J. **O Terceiro Reich no poder**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

FALAIZE, B. 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.

LAVILLE, C. 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.

RODRIGUES, R. L. Religião e política entre “primeira modernidade” e tempo presente: precisões conceituais e interseções de pesquisa. In DE MOURA, C. A. S.; SILVA, E. M.; UZUN, J. R. C.; SOUZA, S. C. (Org.). **História, narrativas e religiões**: diálogos sob o olhar da cultura. Recife, EDUPE, 2018.

WHITE, H. **Teoria literária e escrita da história**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 7, p. 21-48, jan.-jun./1994.

_____. **Meta-história**: a imaginação histórica do século XIX. São Paulo: Edusp, 1995.

CAPÍTULO 4

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E ENSINO REMOTO: A FORMAÇÃO EM DEBATE

Jaqueline Zarbato
André Dioneu

Esse texto visa analisar a abordagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das diretrizes de formação de professores para o estágio supervisionado em História, destacando também as modificações do exercício da docência com a pandemia do Sars-CoV-2, o novo coronavírus.

Para tal, a análise será realizada primeiramente apontando os encaminhamentos curriculares e da Base Nacional Comum Curricular, depois discutindo o processo de formação de professores/as com as normativas n. 2/2019 e finalizando com o impacto da pandemia na formação em estágio supervisionado em História.

Currículo e formação x Base Nacional Comum Curricular

A investigação deste artigo está centrada nas tensões e reflexões sobre as interfaces entre currículo e formação de professores no ensino de História. As concepções, conceitos, metodologias e produção do conhecimento na prática de ensino de História e as apreensões das proposições curriculares configuram-se como elementos formativos na narrativa e prática docente. A pesquisa foi realizada com profissionais que atuam no Ensino de História, a partir de oficinas temáticas sobre currículo de História: perspectivas da Educação Histórica.

Nos textos curriculares percebe-se a inserção e definição de discursos, que trazem enunciados presentes e ausentes, implícitos ou explícitos, que constituem o enredo do que se pretende fundamentar. As inúmeras concepções sobre currículo, o campo de ação e interesses, das inserções e mediações constroem os discursos impressos no currículo. Ivor Goodson (1995, p. 117) afirma

que o currículo é compreendido como o “curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado.”

Seguindo esta concepção, nota-se que a abordagem e reflexão sobre disciplina escolar e currículo confluem e diferem em alguns posicionamentos e definições sobre os processos de ensino e aprendizagem. Ao inscrever a seleção, organização e a produção do conhecimento, há a manutenção de atividades, conceitos e procedimentos das disciplinas.

Sobre essa questão, Goodson aponta as discussões sobre o campo histórico das disciplinas escolares e acadêmicas. Entre as abordagens propostas pelo autor há a hipótese de que as disciplinas não se constituem como entidades monolíticas. Elas são amálgamas mutáveis, ou seja, são compostas de múltiplos elementos, subgrupos e tradições que mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança enquanto constituem uma disciplina (Goodson, 1995). Um elemento presente na abordagem da disciplina História.

A proposta de currículo narrativo instiga-nos a pensar em novas especificações para as disciplinas escolares e o campo curricular. Segundo Goodson (2007, p. 251): “Estamos apenas no começo. É um início que traz a esperança de que possamos, finalmente, corrigir a ‘mentira fundamental’ que se situa no âmago do currículo prescritivo.”

Isso porque ao indagar os/as professores/as sobre o entendimento, abordagem e fundamentação do currículo de História, emergem as narrativas (pré) determinadas do espaço-tempo do currículo na formação de professores/as. Definem o campo da prática de ensino de História, como o lócus para o diálogo sobre as interfaces entre currículo de História e formação de professores/as de História.

Segundo Goodson (1995, 1997), a tradição inventada pode ser identificada no currículo escrito, em que vai sendo construída e reconstruída. Ela assume um caráter simbólico – ao legitimar determinadas intenções educativas – e prático. Nessa perspectiva, tanto a disciplina escolar quanto a acadêmica ou científica são produzidas “social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas.” (Goodson, 1997, p. 43).

Desta forma, a disciplina escolar apresenta pressupostos teóricos, encaminha discursos e práticas, visões e concepções das e nas relações de saber e poder. A mediação proposta a partir do currículo prescrito.

Ou seja, a disciplina escolar tem características e apontamentos que agregam elementos sociais, que muitas vezes inserem no processo de ensino e aprendizagem enfoques e objetivos que perpassam o cotidiano e a reprodução de questões culturais, vinculando estrutura curricular e ação. Segundo Goodson (1997, p 31),

A disciplina escolar como sistema e prática institucionalizada proporciona, assim, uma estrutura para a ação. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino. Porque a definição da disciplina escolar como discurso-retórica, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social.

Assim, a institucionalização da disciplina escolar, vincula-se ao currículo como construção cultural, de modo que o principal elo do currículo à sociedade é a cultura. É neste sentido que o conteúdo escolar tem sido uma das questões mais marcantes da teorização curricular. (PACHECO, 2005, p. 69).

Perpassando as questões para a História ensinada, percebe-se que se concentram no espaço-tempo desta disciplina elementos que são impostos e dispostos no currículo. Na disciplina de História, veicula-se o conhecimento socialmente organizado, circunscrito no currículo, como aponta Young (1998), como o conhecimento mais válido na sociedade e que tem espaço na disciplina.

É no espaço-tempo da disciplina que se inscrevem as abordagens, princípios, normas, conteúdos e metodologias que envolvem os processos individuais de produção do conhecimento histórico, permitindo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do indivíduo e a sua integração num quadro de valores referenciados por práticas de cidadania. (GIROUX, 1999).

Quando se aborda o currículo, tem-se uma vasta discussão sobre os processos de inserção, problematização, direcionamentos, ausências, permanências, entre outros. A noção de currículo, nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula de uma nação. "Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo." (Apple, 2011, p. 71). Problematizando o que envolve as dimensões de currículo prescrito, Sacristán (2000, p. 34) encaminha o que pode envolver a determinação de um currículo nacional, que se constitui como um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Seguindo essa perspectiva, percebe-se que isso ocorre porque a composição do currículo envolve mais as decisões administrativas do

que as pedagógicas. Tem um caráter centralizador, pouca inserção das ideias de professores e comunidade escolar, tornando-se uma competência da burocracia administrativa.

Tomaz Tadeu da Silva (2009, p.15) ao analisar o currículo numa perspectiva pós-moderna, enfoca sua concepção sobre a função social e cultural das instituições escolares, em que o currículo se vincula sempre a determinados grupos, ideais, expressões de poder. Disposto como o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas. (GIMENO, 2000, p. 26).

Nesse sentido, analisar o currículo é compreender que se tem [...] os projetos e as identidades hegemônicas, os quais provavelmente não poderão ser dialeticamente superados em vista de uma finalidade ou de um estado último e desejável [...]. Eles poderão, entretanto, ser continuamente descolados, subvertidos, contestados por seus efeitos de poder. (SILVA, 1995, p. 206).

A construção da BNCC passou por diálogos e debates sobre as suas versões, até chegar à 3ª versão. O enfoque, neste artigo, centra-se nessa última versão, cuja vinculação está disposta em algumas propostas curriculares de Estados. A construção da BNCC, sob o pretexto de garantir os direitos de aprendizagem, lembrados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e no Plano Nacional de Educação, encaminhou a proposição de conhecimentos, que devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras. Sobre o processo de reconhecimento dos estudantes como sujeitos diferentes, tem-se no documento, na parte introdutória com subtítulo “Competências Gerais da BNCC”, especificamente na competência 9:

[...] exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. (BRASIL, 2017, p. 2018).

Além disso, o documento da BNCC, destaca que: deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização. (BRASIL, 2018, p. 15).

Nota-se que, a princípio, o documento da BNCC aponta a ‘escolha’ de cada sistema educacional, porém o que se percebeu na prática de reformulação das propostas curriculares estaduais é bem diferente. A apresentação da BNCC do Ensino Fundamental destaca que:

[...] além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (BNCC, 2018, p. 3).

Ao ler esse trecho deve-se analisar que ‘desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas’, requer conhecimento e diálogos sobre as relações de gênero, diversidade cultural.

No que tange às Ciências humanas, concebe-se essa grande área com suas reflexões aprofundadas sobre o contexto social e cultural, bem como promotoras de análise crítica. E nesse sentido, os temas pontuados na BNCC esvaziam as discussões de gênero. No caso da disciplina história ainda mais, pois redimensiona o processo de produção do conhecimento histórico. Uma vez que a disciplina história envolve os diálogos de uma prática intelectual que necessita de ensino, aprendizagem, sistematização, interpretação e compreensão das ações de diferentes grupos culturais e de gênero. Sobre as Ciências humanas, o documento da BNCC (2018, p. 354) afirma que:

as Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais.

Um dos maiores problemas que se evidenciam no texto, está na pulverização de conceitos, que são colocados de forma abrangente e aleatória. Ainda no documento, na área específica das Ciências humanas, há as competências específicas. Para o ensino fundamental, entre as competências descreve que os estudantes devem ser capazes de: Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Ao ler essa competência tem-se o entendimento da busca pela relação entre os sujeitos. Mas, novamente atenta-se para o fato de que as ‘identidades’ podem ser pulverizadas, tratadas de forma generalista. Ora, se há na sociedade as identidades de gênero, elas poderiam ser pontuadas num documento curricular norteador das ações educacionais.

Pode-se dizer que, na escrita da última versão da BNCC, os elementos específicos sobre a questão de gênero, que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema transversal, foram relegados ao silêncio. Os PCNs mencionam as abordagens de gênero, assim como o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e de Direitos Humanos LGBT, instituído em 2009. E em 2010, na Conferência Nacional de Educação – CONAE, inseriu-se a diversidade sexual como parte das políticas educacionais. Além desses documentos tem-se o documento aprovado em 2011, com Política Nacional de Enfretamento a Violência contra mulher (BRASIL, CONAE, 2011, p. 11), o qual argumenta que “garotas e mulheres sofrem mais violência no espaço privado”.

Ainda para o Ensino Fundamental, o documento da BNCC descreve que “os procedimentos de investigação em Ciências Humanas devem contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza (tecnológica, morfológica, funcional). A Geografia e a História, ao longo dessa etapa, trabalham o reconhecimento do “eu e o sentimento de pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade.” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 351).

Ainda de acordo com o documento, é preciso “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive”. Mas, as experiências humanas têm suas especificidades, o que pode contribuir novamente com uma visão estereotipada ou padronizada dos grupos culturais. Não há mais como negar a importância em problematizar as questões de gênero na aula de História, são muitas experiências, subjetividades, concepções, grupos culturais, espaços e representações sociais que podem permitir uma ampliação e superação de discursos homofóbicos, segregacionistas, preconceituosos sobre as pessoas, suas escolhas e as diferenças sociais e culturais.

Assim, elencar as possibilidades de se abordar a questão de gênero deveria ser um encaminhamento das ‘experiências humanas’. Abarcar a complexidade das relações, das representações, dos sujeitos que envolvam as relações de gênero, implica numa perspectiva com “os estudos das mulheres, a história social e a dos feminismos, aproximados, serão, agora, os lugares principais de assentamento do conceito de gênero”. (COSTA, 2003, p. 195).

A própria tradição escolar, pelo fato de estar ligada a uma tradição cultural que além de científica é também literária, poética e filosófica, pode encontrar o veio pelo qual, no Ocidente, se encontram outras percepções acerca da sexualidade. Seria a escola um espaço que conduz o sujeito a um olhar que parte de si para o mundo. Ou conforme nos aponta Larrosa (1994, p. 40), uma dimensão de análise em que o sujeito individual descrito pelas diferentes psicologias da educação ou da clínica, esse sujeito que se desenvolve de forma natural sua autoconsciência nas práticas pedagógicas, ou que recupera sua verdadeira consciência de si com a ajuda das práticas terapêuticas, não pode ser tomado como um dado não problemático.

Mais ainda, não é algo que se possa analisar independentemente desses discursos e dessas práticas, posto que é aí, na articulação complexa de discursos e práticas (pedagógico e/ou terapêuticos, entre outros), que ele se constitui no que é.

Nas competências específicas de história para o ensino fundamental expressa que os estudantes devem ser capazes de: “identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”. (BRASIL, BNCC, p. 402).

A abordagem sobre os “diferentes sujeitos, culturas e povos” pode ser compreendida também como uma premissa de abordar as vozes dissonantes. Porém, ao explicitar encaminha para as inúmeras possibilidades de interpretação e usos de fontes, linguagens e abordagens históricas. Ainda na parte do documento da BNCC, aponta que “se a ênfase no Ensino Fundamental – Anos Iniciais está na compreensão do tempo e do espaço, no sentido de pertencimento a uma comunidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais a dimensão espacial e temporal vincula-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas. Propõe-se, assim, o desenvolvimento de habilidades com um maior número de variáveis, tais como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções. (BRASIL, 2017, p. 417).

Percebe-se na BNCC a normatização do currículo que desfavorece os sujeitos culturais, sua capacidade de ação, impedindo-o de fazer qualquer movimento de ascensão justificado pela capacidade de escolha e reflexão. Outras discussões que não aparecem na BNCC são os debates sobre identidade de gênero que tiveram repercussão no cenário político nacional, no sentido de reforçar os discursos da “lei da mordaza”, ou de outros discursos que seguem uma perspectiva política que não problematiza as desigualdades sociais, violências de gênero bem como a homofobia, a transfobia e o feminicídio.

Assim, reforça-se a análise crítica sobre a base nacional comum curricular, que mascara problemas culturais, de gênero, sociais que tem se perpetuando no contexto brasileiro por uma base histórica que não tem permitido as mulheres, aos grupos LGBTQIA+, que não seguem a concepção de sua cidadania amparada pela Constituição Federal. A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dá, portanto, seguimento a uma já longa série de programas e propostas curriculares, que, desde 1931, vem procurando regulamentar o ensino das disciplinas. Recentemente os debates sobre a Reforma do Ensino Médio e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) amplificaram as reflexões sobre o papel da escola e das ciências humanas na formação. Na apresentação de recente dossiê publicado sobre a questão da Reforma do Ensino Médio, Eliza Ferreira e Monica Silva (2016, p. 36) destacam as faces da disputa que se coloca em pauta:

[...] grosso modo, os liberais-conservadores insistem em aplicar os princípios que lembram a Teoria do Capital Humano. Em contraposição, segmentos da sociedade acadêmica e educacional propõem um projeto que garanta uma formação ampla e integrada na perspectiva da emancipação política e social dos jovens. Ou seja, uma educação republicana que promova o ser humano acima de qualquer interesse mercantil.

Percebe-se que a descrição de valorização da diversidade de indivíduos poderia pressupor a inserção dos debates de gênero. Porém, ao não evidenciar o que se pretende abordar, permite que sejam feitas adaptações ou interpretações por quem for usar a BNCC. Para compreender melhor sobre a inserção e até que ponto acontece essa retirada da Base Nacional Comum Curricular, se faz necessário observar o que apontam alguns documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) – LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Plano Nacional de Educação – PNE e a BNCC. Também é importante entender os documentos que circulam dentro da escola, como Projeto Político Pedagógico e as unidades temáticas do próprio currículo.

Seguindo os processos de inserção de modificações curriculares a partir da BNCC, tem-se, em 2019, a aprovação da Base Nacional comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação), na resolução n. 2/2019, que define as diretrizes curriculares para a formação de licenciaturas e pedagogias, a partir de uma matriz de Competências estruturada em três dimensões: do conhecimento profissional; da prática profissional; do engajamento profissional. No texto da Resolução CNE/CP n. 2/2019, em seu Art. 2º e 3º: aponta que:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Percebe-se que a diretriz da resolução se baseia nas habilidades e competências definidas pela BNCC, o que evidencia problemas epistemológicos no processo de formação. Ainda na leitura da resolução, tem-se as competências gerais:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva. 2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. 3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. 6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. 10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores. (BRASIL, 2019, p. 115).

A implicação dessas competências, por mais abrangente que sejam, já determina o encaminhamento mais voltado para a prática. O/A professor/a que ‘sabe ensinar’ conceitos pré-definidos, numa educação com metas, com avaliações, com foco na produção de estudantes/futuros professores/as que se voltem à ‘aplicação’ de temas. Uma questão a ser lembrada é que as propostas de modificações para a formação de professores estão em consonância com o Plano Nacional de Educação – 2014-2024 (PNE), instituído pela Lei n. 13.005/2014, o qual destaca mudanças na meta 15, para a formação de profissionais do magistério:

[...] a Estratégia 15.6 propõe: promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE. (BRASIL, 2014).

Nota-se então uma consolidação de propostas reformistas para a formação de professores, que se voltam ao processo que não respeita a autonomia e as peculiaridades de cada universidade e dos estudantes que fazem parte dos cursos de licenciatura. Isso porque, os documentos normativos encaminham para uma formação com caráter técnico e pouco crítico.

Essas modificações, pautando-se em componentes curriculares orientados para a “prática”, envidam que os estágios seriam um dos principais responsáveis pela formação, tanto que o documento aponta que “[...] o estudante da licenciatura precisa estar no ambiente de aprendizagem, em que modalidade seja, desde o primeiro semestre do curso. Seria muito pertinente ter um programa em que o licenciando estivesse semanalmente na escola sob orientação de seu orientador da Instituição formadora e sob responsabilidade de um professor experiente na escola ou em outro ambiente de aprendizagem”. (MEC, 2019, p. 33).

Fazer e ser professor/a e estágio supervisionado em História em tempos de pandemia

Pensar que as aulas na escola seriam interrompidas por conta de uma pandemia não fazia parte de nossos pensamentos, devaneios, pesadelos. Mas em 2020 tivemos que reformular as aulas de estágios supervisionados em História, o que nos levou a repensar o lugar de professor/a.

Nesse sentido, buscando reorientar o caminho que trilhamos nesses tempos turbulentos, nessa parte do texto apresentamos as experiências realizadas no curso de História da Faculdade de Ciências Humanas (FACH) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

No encaminhamento teórico e metodológico buscamos primar pelo processo de formação que levasse em conta as peculiaridades das escolas, as diretrizes de formação e as experiências dos estudantes.

Pautando as ações pela autonomia da disciplina escolar, que redimensiona a proposta curricular, pois fundamenta práticas, textos e contextos históricos envolvendo os aspectos intra e extra escola, numa autorregulação dos aspectos culturais. Para Chervel (1998), as disciplinas escolares são entidades que usufruem de uma autonomia relativa no âmbito de uma cultura escolar, ela própria criação da escola – ainda que em interação com a cultura mais geral – e não o mero resultado de um processo de reprodução social.

Longe de dar uma resposta definitiva, percebe-se que um dos encaminhamentos possíveis para discorrer sobre essas indagações, se dá através das narrativas das professoras, não de uma memória cristalizada, mas da memória que remonta o que representa ensinar História e o que pretendem ensinar. Neste sentido, as diferentes concepções das professoras permitem entender que a dimensão do que representa história na vida dos sujeitos sociais. Em que a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas. Num processo que remete à consciência Histórica.

Segundo Rüsen (2011, 2013), a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual.

A concepção diferenciada e autônoma da disciplina escolar História seleciona, ressignifica as análises e conteúdo, imprime diferentes possibilidades inteligíveis ao processo de produção do conhecimento histórico, conduzindo ao entendimento da identidade proposta e da ação reflexiva do currículo prescrito, bem como desempenha uma função importante no que é mediado pelo/a professor/a na sala de aula.

Estágio e ensino de história em tempos de pandemia: desafios docentes

O Sars-CoV-2, novo coronavírus que causa a doença da Covid-19, afetou profundamente as relações sociais em suas múltiplas dimensões mundo afora. No caso das universidades, que têm na aglomeração de pessoas – no seu contínuo vai e vem – uma paisagem tão típica, a necessidade de distanciamento representou um corte abrupto na sociabilidade acadêmica, que como sabemos todos, é um elemento formativo dos mais importantes. Qualquer docente, técnico ou discente que, por um motivo ou outro, lhe tenha sido franqueado o acesso às universidades nesse

período de fechamento, é testemunha da desolação que sentimos ao nos depararmos com os espaços vazios e silenciosos, que, não há muito, eram um estuário para onde confluíam pessoas de todas as partes, formando um coro de vozes múltiplas que marca o tom de pluralidade desses ambientes universitários. A sensação que sentimos, diante desse vazio soturno nos corredores e salas de nossas universidades, é a de que estamos no interior de um gigante organismo paralisado em cujas artérias falta o sangue que lhe dá o viço de vida.

A perda dessa referencialidade espacial e da já referida sociabilidade, de uma maneira tão brusca, nos colocou a todos no centro de um redemoinho de sensações antes jamais experimentadas. Nós, os professores e professoras, em especial, tivemos nossa formação ancorada na convivência pedagógica e social dos múltiplos ambientes acadêmicos, por isso mesmo aprendemos a nos valer da topografia universitária, sempre tão rica em termos de diversidade, para incentivar o debate, a reflexão e as descobertas individuais e coletivas no difícil mister do ensinar. E, repentinamente, esse terreno que nos dava segurança desaparece de nossos pés, deixando-nos na solidão do isolamento social e na frieza da interação pelas telas.

Em contraparte, nossos alunos e alunas também foram duramente golpeados pela situação de calamidade que se impôs com a pandemia do novo coronavírus. O necessário fechamento das universidades e a transição para o ensino remoto subtraiu-lhes o acolhimento da comunidade universitária, na qual se estabelece toda uma rede de interlocução e de solidariedade entre os discentes na convivência cotidiana.

Não menos importante foi a interrupção de uma série de serviços oferecidos pelas universidades às discentes e aos discentes. Uma parte significativa de nossas alunas e de nossos alunos, por exemplo, não tem acesso à internet em seus lares, outros tantos não contam nem sequer com um espaço apropriado de estudo, seja o mobiliário e os equipamentos eletrônicos mais básico ou mesmo um ambiente tranquilo o bastante para a devida concentração. A liberação de dados móveis 3G e 4G, operacionalizada por muitas universidades, nesse sentido, foi algo inegavelmente importante, mas de impacto restrito no imenso desafio do ensino remoto.

A descontinuidade na oferta das refeições nos restaurantes universitários é outro fato perverso dessa pandemia, pois que muitos de nossas discentes e de nossos discentes tinham nessas refeições subsidiadas uma providencial garantia de segurança alimentar. Houve ainda a suspensão do atendimento presencial de um robusto conjunto de serviços que eram cruciais para a comunidade acadêmica, como o acompanhamento psicológico às estudantes e aos estudantes, que, malgrado os esforços de acolhimento remoto pelas profissionais de saúde, como no caso da Secretaria de Atenção à Saúde do Estudante da UFMS, acabou esbarrando nas limitações telemáticas e na perda da insubstituível relação clínica presencial.

O aprofundamento da crise no decorrer do ano de 2020 e o flagrante descontrole da pandemia no ano de 2021, obras do negacionismo e da incompetência a granel do Governo Federal, nos trouxe uma atmosfera de desespero, pois além do distanciamento social de nossos familiares, amigos e amigas e do medo da infecção, a cujos terríveis efeitos muitas pessoas de nosso círculo de convivência se viram expostas, começamos a vivenciar o medo real da perda de nossos entes queridos, diante da exponencial número de vítimas da peste do Sars-CoV-2.

Em meio a isso, que podemos denominar um “desterro coletivo” da comunidade acadêmica, dado o fechamento das universidades, os docentes tateávamos erraticamente na vaguidão das incertezas tantas à busca das melhores ferramentas e abordagens que pudessem garantir a oferta do ensino remoto, algo que, no caso dos estágios supervisionados, mostrava-se ainda mais desafiador.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), deferentemente da maior parte das Ifes, interrompeu todas as atividades presenciais, mas não paralisou o semestre quando do reconhecimento da emergência sanitária em março de 2020. Seguindo a Portaria n. 343/MEC, publicada em março de 2020 pelo Ministério da Educação, na qual havia a orientação de substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, a UFMS lançou um plano de biossegurança, que na sua versão 3.0 apresenta o seguinte objetivo:

O Plano de Biossegurança da UFMS tem como objetivo, primeiramente, a preservação das vidas, visando conciliar as atividades presenciais (acadêmicas e administrativas) da UFMS e a prevenção à disseminação do novo coronavírus. A biossegurança é o conjunto de ações voltadas para a prevenção, minimização ou eliminação de riscos inerentes às atividades administrativas, de ensino, pesquisa, extensão, inovação, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços, visando a saúde do ser humano, dos animais, a preservação do meio ambiente e a qualidade dos resultados. (UFMS, 2020, p. 14).

Trata-se de um documento bastante detalhado, que abrange as mais diferentes atividades, como se vê no excerto acima. Nosso foco, neste texto, são as ações de ensino, que foram divididas em 13, entre as quais destacamos:

Permitir o uso das ferramentas de TICs em todas as disciplinas que forem possíveis, em função da pandemia. Permitir a alteração do formato dos estágios obrigatórios, com alternativas para a carga horária a ser cumprida, mediante análise da Unidade, minimizando os prejuízos aos estudantes. Trabalhar de forma escalonada as atividades práticas nos laboratórios e setores, evitando aglomerações e obedecendo o

distanciamento social; e da mesma maneira, em caso de análise da Unidade quanto a necessidade, nas aulas teóricas. Permitir a substituição da carga horária de atividades práticas por atividades remotas alternativas, mediante análise da Unidade. Planejar reoferta de disciplinas nos casos em que houver cancelamento e/ou alteração de matrícula. Adotar o modelo de Ensino Híbrido nos PPCs da UFMS, de acordo com DCNs e legislação vigente, como forma preventiva a novas emergências de saúde e/ou desastres naturais. Privilegiar o desenvolvimento de atividades assíncronas em detrimento às atividades síncronas para permitir uma melhor adaptação dos estudantes e dos docentes. (UFMS, 2020, p. 7-8).

Como se vê, um dos elementos levados em consideração nesse esforço de redimensionamento das atividades de ensino foi a permissão para que as unidades, a partir de suas especificidades, fizessem as devidas alterações nos estágios obrigatórios, isso porque as atividades relacionadas a esses componentes encerravam uma grande complexidade na sua consecução pelo caráter de interação universidade/comunidade que lhe é inerente. No caso das licenciaturas, com o semestre mantido e as escolas fechadas, o problema estava desafiadoramente posto.

Tomado em conta as diretrizes do *Plano de Biossegurança da UFMS*, o presidente do Conselho de Graduação aprovou *ad referendum* a Resolução n. 228, de 13 de agosto de 2020, que regulamentava o Ensino Remoto de Emergência (ERE) para os Cursos de Graduação, presenciais e a distância, no âmbito da UFMS. A resolução, contudo, não apresentava detalhes a respeito dos estágios supervisionados, seguindo o que já constava no *Plano de Biossegurança da UFMS*, com o acréscimo da informação de que os estágios que fossem desenvolvidos de forma remota, sem a participação de uma concedente, ficavam dispensados da celebração de Termo de Compromisso ou de outros documentos vinculados à concedente.

Assim sendo, ainda que o *Plano de Biossegurança da UFMS* e a Resolução Nº 228, DE 13 de agosto de 2020 abrissem a possibilidade de rearranjo dos estágios supervisionados, ambos os documentos passaram o encargo de encontrar uma solução para os Dirigentes das Unidade da Administração Setorial (UAS) e dos Colegiados de Curso.

O curso de História, vinculado à Faculdade de Ciências Humanas (FACH) da UFMS de Campo Grande, elaborou um plano emergencial de oferta dos estágios obrigatórios. A saída encontrada foi organizar os estágios I, II, III de um modo que ficasse garantida a preservação, o mais possível, dos procedimentos previstos no currículo do curso, conforme expresso no Regulamento de “Estágio Obrigatório” do curso de História da FACH/UFMS.

No Estágio I, que tem 136 horas, a opção foi pela seguinte divisão: a) 36h de vivência na escola, destinadas à observação no ensino fundamental, sendo 8h de observação em cada série, do

6º ao 9º ano – nesse conjunto de horas estavam previstas atividades como análise de Projetos Políticos Pedagógicos, visita aos sites das escolas e acompanhamento de vídeoaulas disponibilizadas pela Secretaria de Estado de Educação via plataforma Google Classroom. b) 40h destinadas à participação em atividades como: seminário, cursos, palestras e eventos semelhantes, com foco em leituras e discussões das referências bibliográficas, visitas a *sites* de eventos *on-line* etc. c) 20h de estágio em instituições não escolares: acesso a *sites* de museus, bibliotecas, arquivos etc. d) 20h destinadas à elaboração do relatório final. d) 20h destinadas à socialização das experiências vivenciadas no estágio.

Para o Estágio II, que tem um total de 134 horas, a organização foi a seguinte: a) 20 horas destinadas à preparação da regência no ensino fundamental – construção dos planejamentos de aulas; realização de reunião com a orientadora ou o orientador para preparação das aulas; definição dos temas conforme a proposta curricular do Estado de Mato Grosso do Sul. b) 20h destinadas à elaboração de materiais didáticos a serem utilizados na regência – levantamento de recursos didáticos, a partir do tema a ser trabalhado na escola, como fotografias, audiovisual, roteiros, jogos etc. c) 20h destinadas ao planejamento de aulas e/ou projetos de ensino – realização de reunião com a orientadora ou o orientador para preparação de 05 vídeoaulas, com tema a ser realizado no ano/série, com metodologia, recursos e avaliação, além do roteiro de atividades para os/as estudantes do ano/série indicado. d) 40 h destinadas à regência – desenvolvimento das aulas do 6º ao 9º ano e gravação de 05 vídeoaulas, com no máximo de 30 minutos de duração, com a explicação sobre o tema da aula, metodologias, recursos e avaliação. e) 20 h destinadas à elaboração do relatório final. f) 14h destinadas à socialização das experiências vivenciadas no estágio.

Por fim, em Estágio III, que tem um total de 132 horas: a) 22 horas destinadas à preparação da regência no ensino médio, com a construção dos planejamentos de aulas, realização de reunião com a orientadora ou o orientador para preparação das aulas, bem como a definição dos temas conforme a orientação curricular do Estado de Mato Grosso do Sul para o ensino médio. b) Levantamento de recursos didáticos, a partir do tema a ser trabalhado na escola, como fotografias, audiovisual, roteiros, jogos etc. c) 20h destinadas ao planejamento de aulas e/ou projetos de ensino – realização de reunião com a orientadora ou o orientador para preparação de 05 vídeoaulas, com o tema a ser discutido no ano/série, a metodologia, recursos e avaliação, além do roteiro de atividades para os/as estudantes do ano/série indicado. d) 40 h destinadas à regência – desenvolvimento das aulas do 1º ao 3º ano/AJA/EJA e gravação de 5 vídeoaulas, com no máximo de 30 minutos de duração, com a explicação sobre o tema da aula, metodologias, recursos e avaliação. e) 20 h destinadas à elaboração do relatório final. f) 10 h destinadas à socialização das experiências vivenciadas no estágio.

É certo que a oferta presencial dos estágios e o sistema remoto emergencial configuram dois mundos distintos, dois pontos cardeais, não seria exagero dizer. A preocupação do coletivo de professores do curso de História da FACH/UFMS, na busca pela adaptação que se afigurou compulsória diante de um quadro de crise sanitária, esteve toda centrada em minimizar as perdas que são incontornáveis nesse processo de estágio supervisionado que mantém o corpo discente afastados de duas de suas bases principais nesse processo de formação para o ensino: a universidade e a escola.

Uma das estratégias significativas nesse percurso foi o incentivo dado à troca de experiências entre aqueles que já possuíam alguma bagagem de vivência no chão da escola e aqueles que, até então, tinham pouco ou nenhum conhecimento dos desafios encontrados no ambiente escolar. Além dessa estratégia, foram muito significativos os diálogos estabelecidos no decorrer do processo de preparação e apresentação das videoaulas e do material de planejamento, por meio de um esforço contínuo de compor um painel de reflexão no qual fosse possível sopesar os elementos positivos e negativos sob a lógica do ensino remoto, sem deixar de lado, contudo, os indicativos necessários sobre as especificidades e desafios desse tipo de abordagem em uma aula presencial em situação de normalidade.

Todo esse cuidado está alicerçado no entendimento de que essa modalidade remota de ensino e de aplicação dos estágios é uma situação totalmente atípica que nos foi imposta por uma emergência sanitária global que de modo algum deve ser normalizada por qualquer oportunismo pragmático de plantão. Dito em outras palavras, reconhecemos o aprendizado que estamos colhendo nessa triste seara pandêmica, mas nos insurgimos contra qualquer posicionamento que busca se valer da pandemia para acenar em direção a modalidades de ensino orientadas para o remoto. No caso dos estágios supervisionados, por exemplo, é preciso recordar o caráter insubstituível do chão da escola na formação da futura professora e do futuro professor, como bem demonstram Maria Souza e Ângela Martins:

A ação na sala de aula de planejamento e aplicação deste planejamento é uma relação de participação e apropriação de conhecimentos, por parte do estagiário e alunos da educação básica. Tem um lugar de destaque no processo formativo, pois é nesse estágio que o licenciado encontra o contexto natural de ensino: a aula. Essa situação de intervenção e (re) conhecimento da realidade é decisiva para o processo de reflexão da práxis educacional. O ensino, por meio da regência de classe, é uma das ações formativas do protagonismo profissional, espaço de exercício da autonomia docente e de assunção da autoridade profissional do estagiário. (SOUZA, MARTINS, 2012. p. 14).

Os que querem tanger a boiada através da porteira que se acredita ter sido aberta pela pandemia – buscando cinicamente normalizar uma situação atípica —, encontrarão a resistência teimosa dessas mesmas professoras, professores, alunas e alunos, que na atual conjuntura reconhecem a necessidade das adaptações, mesmo sabedores dos inescapáveis prejuízos delas decorrente, mas que no amanhã de retorno à normalidade não aceitarão que os retrocessos, já bem esboçados na Resolução CNE n. 02/2019, sejam estandardizados sob o figurino da inovação e flexibilidade de “novos tempos”.

Essa é uma batalha que já se assoma no horizonte próximo e nela estaremos irmanadas e irmanados todos os profissionais de história e da educação, pois como bem nos lembra o historiador John Lewis Gaddis (2003, p. 169), “a coisa mais importante que qualquer historiador tem a fazer, seja na sala de aula ou em monografias, ou até mesmo como participante de um programa de televisão, [...] é ensinar”. Como sabemos, são muitos desafios, mas há que enfrentá-los.

Referências

- ABUD, K. M. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTECOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.
- AGUIAR, M. A. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**. Recife: ANPAE, 2018.
- APPLE, M. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. 2. ed. rev. Brasília, abr. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer n. 2.167. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 142, 20 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: In: MACEDO, E.; LOPES, A. R. C. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GADDIS, J. L. **Paisagens da História: como os historiadores mapeiam o passado**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- _____. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **O Currículo em Mudança**. Lisboa: Porto Editora, 2001.
- HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Sociedade**, 2011.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Coord.). **Currículo da educação básica (1996-2002)**. Brasília: MEC, INEP, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>. Acesso em 10 abr. 2021.
- LOPES, A. R. C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAGALHÃES, M. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Revista Tempo**. Niterói, v. 11, n. 21, ano 5, p. 49-64, 2006.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo e controle social. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antônio Flavio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. – (Coleção Perfis da Educação; 2).
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- PACHECO, J. A. **Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?** Educação e Sociedade. Campinas, v. 21, n. 73, p. 139-161, 2000.
- PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2006.
- RUSEN, J. A formação histórica de sentido como problema da didática histórica In: **Cultura faz sentido**. Orientações entre ontem e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2013.
- _____. Formando a Consciência Histórica – Por uma Didática Humanista da História. v. 5, n. 10, p. 519-536, jul./dez. 2011.
- SILVA, M. A. da. **Currículo para além da pós-modernidade**. Trabalho apresentado no GT Currículo. 29ª Reunião da ANPEd, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SOUZA, E. M. F. S.; MARTINS, A. M. G. S. Estágio supervisionado nos cursos de licenciatura: pesquisa, extensão e docência. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 8, n. 13, p. 143-156, 2012.

UFMS, Plano de Biossegurança da. Versão 3.0, 2020. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2021/02/Plano-de-Biosseguran%C3%A7a-da-UFMS_3.0-1-1.pdf Acesso em: 17 abr. 2021.

YOUNG, M. F. D. Currículo e democracia: lições de uma crítica à “nova sociologia da educação”. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./jun. 1989.

CAPÍTULO 5

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA

Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski
Everton Carlos Crema

Este texto foi pensado como uma reflexão/orientação para estudantes da Licenciatura em História e não se trata de uma nova proposição teórico-metodológica relativa ao estágio supervisionado e sim, de um convite a pensar sobre a formação docente como uma experiência dotada de sentido e em cada fase, cada atividade da graduação como uma oportunidade teórico-metodológica que contribui para a nossa constituição como sujeitos da docência.

Nos anos que atuamos na formação docente em História e acompanhamos estudantes nas práticas de estágio nos deparamos com uma escrita semelhante nos relatórios finais de estágio supervisionado, a definição do estágio como um momento de experiência na área profissional quando estagiárias e estagiários entram em contato direto com o campo profissional, a escola, e têm a oportunidade de praticar o ofício docente. Essa definição geralmente vem acompanhada da narrativa de que tal experiência é considerada importante para que possam compreender se desejam ou não seguir na profissão de sua formação. Que peso imenso colocado sobre o estágio supervisionado, ou melhor, sobre as poucas horas de estágio realizadas em uma escola e em uma turma específica, com um conteúdo também específico. Essa prática de estágio supervisionado pode dar conta da percepção do que é a prática docente? Uma experiência de estágio pode ser definidora da decisão ou não de abraçar a profissão? É ela, por si só, que forma para a docência? Afinal, qual é o objetivo do estágio supervisionado na formação docente?

Carmem Lúcia Gomes de Salis e Maria Paula Costa (2012, p. 13) apresentam a seguinte definição:

O Estágio Supervisionado, enquanto disciplina, expressa uma perspectiva prática, pois direciona o acadêmico ao campo de estágio, à escola e também se relaciona diretamente com uma discussão teórica que fornece bases para a articulação entre

o saber e o fazer, tornando-se intrínsecos deste processo e promovendo o encontro entre o que chamam de saber acadêmico e de saber escolar.

As autoras iniciam o livro 'Estágio Supervisionado I e II' salientando que o estágio precisa ser compreendido em uma dimensão maior do que aquela da carga horária obrigatória de atividades supervisionadas no campo de estágio, a escola. Para elas, e concordamos com isso, toda a formação em licenciatura, todos os debates teórico-metodológicos das diversas disciplinas que compõem o curso, precisam convergir para fomentar o que chamamos de experiência de estágio. Como bem argumenta Paulo Freire (1991, p. 58),

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

O estágio supervisionado, as horas de atuação na escola, são parte de uma experiência formativa mais complexa que se inicia na sala de aula da graduação em licenciatura, se aprofunda em leituras, em escritas, em planejamentos, em debates, no estágio de coparticipação e regência e na posterior reflexão sobre a prática instrumentalizada na produção de relatórios. Consideramos relevante o que Flávia Eloísa Caimi (2002, p. 49) chamou de "ação-reflexão-ação como estratégia de formação", referindo-se à necessidade de repensar a prática para retomar a ação docente em outras perspectivas promovendo um fazer investigativo em torno da prática docente. No entanto, queremos ampliar o debate e propor a perspectiva da reflexão-ação-reflexão-ação em um contínuo, iniciando com a reflexão, pois a formação docente inicia com as aulas teóricas na graduação, segue com atividades práticas diversas durante a graduação e depois dela, na profissão, que não podem nunca prescindir da reflexão contínua que orienta novas ações e estimula novas reflexões.

O que pensamos quando propomos o estágio como experiência na formação docente em História

Antes de aprofundarmos as reflexões sobre as atividades de estágio é importante pontuar o que compreendemos ou o que chamamos aqui de experiência e neste ponto queremos dialogar com Jorge Larrosa Bondía (2002). O autor, assim como Joan Scott (1985) ou Reinhart Koselleck (2006) apoia-se na premissa de que as palavras não apenas possuem história, mas também produzem sentidos. Para ele, nomear o que fazemos em educação ou em qualquer outra área de nossas vidas não se trata de uma mera escolha de termos, mas da atribuição de sentido. Ao explorar a palavra experiência o autor assim se manifesta:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (BONDÍA, 2002, p. 21).

Assim Jorge Larrosa Bondía (2002) produz uma crítica ao que chama de “sociedade da informação”, ao excesso de informação e à preocupação exagerada com o “estar informado/a” o que segundo ele impede a experiência, assim como o excesso de opinião, de trabalho e, por consequência, a falta de tempo. Ter muitas informações e querer opinar sobre tudo, ter muito trabalho, seria ocupar-se em demasia sem dar tempo para que a experiência nos aconteça, nos passe, nos toque. Para o autor é equivocada a ideia de que nas instituições de ensino se aprende teoria enquanto no trabalho se adquire experiência.

Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece.

A experiência precisa acontecer conosco, precisa nos afetar e afeto é outra palavra cara, ela pode significar aquilo que nos toca, quando somos afetados, incomodados por algo, e aquilo que sentimos quando nos afeiçoamos a algo. Isso requer tempo, observação, escuta, reflexão. Quando algo nos afeta desaceleramos, pois impactados nos desconcertamos e precisamos, por nos sentirmos movidos a isso, pensar sobre o ocorrido para assimilar e dar sentido e assim vivemos uma experiência, que é mais do que informação, que é mais do que opinião, que é mais do que trabalho. Jorge Larrosa Bondía (2002) define os sujeitos da experiência como receptivos, pacientes, disponíveis, são as pessoas que se expõem à experiência e permitem-se transformar por ela.

E qual a relação disso com o estágio supervisionado na formação docente? O estágio precisa ser experiência dotada de sentido. O estágio não pode assumir uma dimensão de mera aplicação na prática do supostamente aprendido na teoria, pois deve ser experiência teórico-prática. O estágio não pode ser concebido como aquela carga horária obrigatória de atividades a serem desenvolvidas de forma supervisionada na escola que precisa ser cumprida como requisito de conclusão de curso, pois isso seria mera execução de tarefa, de trabalho, sem experiência, sem sentido, sem transformação. Para que o estágio seja experiência ele precisa ser vivido e não apenas

cumprido como algo a ser riscado da lista de tarefas para poder receber um título de graduação em licenciatura.

Compreendemos a realidade e nossa escrita não parte de uma alienação, mas de uma experiência vivenciada, sentida e significada ao longo de anos de atuação na formação docente em História. Os cursos de Licenciatura em História em que atuamos são cursos noturnos que atendem estudantes que trabalham para subsistência, muitos/as residem em cidades vizinhas àquelas em que estão situadas as universidades que frequentam. Isso significa que seu cotidiano é dividido entre trabalho, traslados, atividades acadêmicas, atividades familiares, de lazer e outras relações sociais. A situação de alunas mães se agrava quando existe a reprodução dos estereótipos de gênero que não apenas lhes conferem a sobrecarga da jornada dupla (academia/casa) ou tripla (academia/casa/emprego) de trabalho, mas lhes atribui uma sobrecarga emocional que lhes imputa culpa por não conseguirem ser 100% eficientes sempre em todas as suas áreas de atuação e lhes fazem se sentir as únicas responsáveis por tudo. Compreendemos que estudantes, assim como nós docentes, estamos imersos/as em uma sociedade que nos mantém sempre ocupados/as e acelerados/as com pouco tempo para a experiência. E é a partir dessa compreensão que refletimos sobre a relevância da experiência de estágio na formação docente em história, experiência que precisa acontecer conosco, nos tocar, nos transformar.

O texto 'Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica' de Maarten Simons e Jan Masschelein publicado na obra organizada por Jorge Larrosa, 'Elogio da escola' (2017) nos convida a uma reflexão importante que pode responder à inquietação do que fazer diante da complexidade da vida, da sobrecarga de atividades e informações, diante da falta de tempo. A perspectiva pedagógica presente no texto parte da premissa de que a experiência de aprendizagem se refere a uma experiência do "estar-no-meio", pensando a escola como um "arranjo artificial" do tempo, do espaço e da matéria que permite tal experiência. Propomos pensar a universidade nessa mesma perspectiva.

Esmiuçando o pensamento proposto, existem operações pedagógicas que ao serem abraçadas proporcionam um "estar-no-meio" que se traduz em experiência dotada de sentido. Maarten Simons e Jan Masschelein (2017, p. 53-54) as descrevem em quatro grupos: 1) "operações para fazer de alguém um 'estudante'"; 2) "operações de suspensão da costumeira ordem das coisas"; 3) "operações para colocar algo sobre a mesa (profanação) e para fazer 'tempo livre'"; 4) "Operações para fazer estar atento".

Tornar-se estudante, e aqui ampliamos para tornar-se estagiário/a, pressupõe uma decisão que ultrapassa a ação de matricular-se em um curso e frequentá-lo. É preciso estar lá e aproveitar a estadia, o que significa entrar na escola/universidade e entender aquele espaço como um outro

mundo que possibilita que o tempo pare para o que está fora dele. É aproveitar a oportunidade para suspender temporariamente a ordem das coisas e tornar tudo objeto de estudo, de reflexão, o que é possível quando se compreende a escola/universidade como esse outro mundo que em um determinado tempo nos distancia de todo o resto e nos permite olhar para o que está lá fora com outra perspectiva. Tornar-se estudante e estagiário/a seria colocar as coisas, os temas, as inquietações sobre a mesa para observá-las, pensá-las, e dotá-las de sentido. Tornar-se estudante e estagiário/a é dar atenção às coisas, é dedicar-se ao que está ali, naquele tempo/espaço/matéria que é a escola/universidade.

Essa perspectiva percebe a escola/universidade, a sala de aula, como um lugar que liberta quando nos damos esse tempo para darmos atenção ao que está posto para reflexão, o tema da aula, o debate proposto, o texto em discussão, a atividade a ser executada. Trata-se de um convite a aproveitar o tempo/espaço/matéria que é, no caso do estágio em História, as aulas da graduação e as atividades de estágio, para deixar para lá um pouco o que são as outras inquietações da vida, já que naquele instante não poderemos mesmo resolvê-las, e experimentar a formação docente. Quanto mais cedo no curso o/a aluno/a entende que cada aula, cada texto, cada reflexão, cada atividade, nos forma para a docência, mais aproveitará e terá uma experiência efetiva de estágio docente.

O mundo continuará acelerado e nos cobrando produtividade e as atividades do emprego, da casa, da família, das relações sociais, do traslado, da universidade, continuarão uma realidade muitas vezes opressora, mas quando entramos na escola/universidade e nos empenhamos em estar lá para que a experiência aconteça, exercitando o dar atenção ao que está posto na mesa naquele momento, criamos uma oportunidade formativa importante que não ocorre em um dia no curso, ou em algumas horas de estágio de regência na escola, mas no processo todo de formação.

A pandemia do Covid-19 que exigiu a implementação do Ensino Remoto Emergencial tirando de nós a oportunidade de permanecer por um tempo no espaço da escola/universidade, livres do mundo externo, com um tempo para dedicar-se ao estar lá, no meio, com a atenção voltada ao tema proposto, nos mostra como isso é relevante. O trabalho/estudo remoto perdeu sua versão romantizada de ser exercido num suposto conforto do lar e evidenciou o quanto nossa sociedade é excludente e desigual. Pessoas não tem acesso à internet ou o tem de forma extremamente limitada, pessoas não tem computadores, em algumas casas há um celular a ser dividido pela família toda e como desenvolver as atividades nele a contento? Pessoas não tem um quarto para estudos com mobiliário adequado e precisam acompanhar as aulas/atividades em meio às atividades familiares. Mães tentam acompanhar aulas enquanto o/a filho/a chama ou chora,

enquanto preparam as refeições, enquanto exercem outras funções domésticas. A pandemia nos evidenciou a importância da escola/universidade como um espaço/tempo/matéria, como bem definiram Maarten Simons e Jan Masschelein (LARROSA, 2017), como um lugar que nos dá oportunidade de ao estar lá, tornar-se estudante, tornar-se estagiário/a e dedicar-se a uma experiência formativa, podendo dar atenção ao que está ali, posto sobre a mesa. Ressaltamos a necessidade de perceber cada atividade como oportunidade formativa e não como mera tarefa obrigatória.

Atividades/experiências de formação docente

O objetivo do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em História é formar docentes. Quando essa formação começa? No primeiro dia de aula no curso, obviamente. Isso significa que todas as atividades do curso confluem para a preparação do sujeito para a profissão docente. As disciplinas denominadas de específicas da História, como História Antiga, História do Brasil e outras, visam a preparação para o estudo, a pesquisa e o ensino de tais temáticas. As disciplinas de teoria da História e Iniciação à pesquisa histórica promovem a formação para a investigação em História que é também tarefa docente. Ressaltamos isso para que fique evidenciado que não são apenas as disciplinas denominadas de pedagógicas as únicas responsáveis pela formação para a docência, pois esta se dá durante todo o curso.

As atividades de leitura e escrita diversas que são desenvolvidas no âmbito de todas as disciplinas, como resenhas, fichamentos, artigos, TCCs, relatórios, análises de fontes históricas, são todas fundamentais para a formação docente. Precisamos saber ler e saber escrever para nosso próprio desenvolvimento intelectual, mas também para ensinar a fazê-lo quando docentes. E esse saber ler e escrever é mais do que decifrar e reproduzir os códigos escritos, é saber interpretar o que é lido e saber intervir pela escrita, é posicionar-se sobre um tema, com argumentos coerentes, como bem salienta Fernando Seffner em seu texto 'Leitura e escrita na História' (1999).

Quando um seminário ou uma apresentação de trabalho são propostos durante o curso, seja em que disciplina for, específica ou pedagógica, tem-se um momento oportuno de exercitar a docência, pois a atividade trata-se de expor, de explicar uma determinada temática e para isso é preciso preparo, leitura, anotações, escrita, organização do tema em tópicos de discussão/apresentação, pesquisa de exemplos diversos que auxiliem na explicação, utilização de recursos audiovisuais que colaborem na exposição, atividades que se configuram em práticas docentes.

Quanto mais envolvimento do/a estudante com essas atividades todas, mais experiência adquire, não apenas no aprendizado das temáticas específicas, mas também no ofício da história e da docência. E quando mencionamos envolvimento não estamos pensando em perfeição no

desenvolvimento de todas as atividades, mas em comprometimento com elas. Cada atividade é uma oportunidade de superar dificuldades, seja de leitura, de escrita ou de oralidade.

As disciplinas específicas de Metodologias e Práticas de Ensino de História, que recebem nomes diversos nos diferentes cursos de Licenciatura em História, mas que possuem objetivos comuns, proporcionam, evidentemente, reflexões teórico-metodológicas específicas para a docência em História e em articulação com as demais disciplinas ditas pedagógicas, são fundamentais para a formação docente. A didática da História é teorizada, as diferentes linguagens e tecnologias de ensino são exploradas, a discussão sobre ensino/aprendizagem é desenvolvida e a avaliação escolar é problematizada.

A partir dessas disciplinas é que se aprende sobre Plano de Trabalho Docente, sobre Plano de Aula, sobre análise e produção de materiais didáticos, sobre currículo e sobre diferentes metodologias de ensino. Todos esses elementos fazem parte do cotidiano docente, assim como tantas outras questões, desde as burocráticas às afetivas da escola que precisam ser debatidas, problematizadas e vivenciadas durante a formação, pois exercer a docência é muito mais do que se colocar diante de uma turma e expor um tema. Quanto antes estudantes e estagiários/as perceberem isso, mais proveito tirarão de seu curso de graduação.

Atividades/experiências específicas de estágio supervisionado

O estágio supervisionado inicia na segunda metade do curso de licenciatura, no quinto período, para cursos organizados de forma semestral, ou no terceiro ano, para aqueles que seguem uma estrutura anual. Isso não se dá por acaso, significa que é necessário um tempo formativo anterior, de reflexões teórico-metodológicas, mas também de atividades preparatórias diversas para que estudantes estagiários/as se dirijam à escola e desenvolvam suas atividades de estágio. As atividades são de observação e monitoria, o que em alguns lugares é denominado de coparticipação, e, posteriormente de regência.

Antes, no entanto, de dirigir-se à escola para observar ou coparticipar das aulas é preciso preparar-se para entender o que observar, a que dar atenção. O objetivo dessa primeira fase de estágio é de ambientação, mas é também de análise e problematização. Que atividades são significativas nessa etapa? Citamos algumas, dentre tantas possíveis:

1. Conhecer e descrever o lugar em que a escola está situada. Qual é seu público-alvo? Qual a realidade socioeconômica da comunidade em que está inserida?
2. Visitar a escola, conhecer a sua estrutura física e sua organização.
3. Solicitar o Projeto Político Pedagógico da escola, ler, analisar, fazer anotações e problematizações articulando o lido e o observado.

4. Entrevistar o/a docente da disciplina de História que irá supervisionar o estágio. Qual é sua formação, seu tempo de atuação, sua rotina de trabalho, sua carga horária, seu planejamento, suas perspectivas de ensino.
5. Analisar o Livro Didático escolhido pela escola e sua utilização no cotidiano das aulas de História.
6. Acompanhar as aulas observando as relações docente/discentes e de discentes entre si, as metodologias aplicadas, as atividades avaliativas.

Consideramos importante destacar que quando propomos analisar e problematizar as práticas e relações escolares não estamos sugerindo uma postura de julgamento por parte de estagiários/as. Não se trata de estar lá para buscar erros a serem relatados ou experiências a serem elogiadas, mas sim de estar lá para “estar no meio” (SIMONS; MASSCHELEIN In: LARROSA, 2017) e viver a experiência escolar das aulas de História, conhecendo os sujeitos da escola, suas dinâmicas, suas oportunidades e suas mazelas e aprender com tudo isso. A escola e seus sujeitos tem muito a nos ensinar, para além dos conteúdos e das metodologias de ensino. As pessoas que estão lá, docentes, discentes, gestão, equipe pedagógica e demais funcionários/as, constroem aquele mundo e produzem saberes que complementam muito a formação docente.

Anotar tudo o que se observa e se analisa é fundamental, pois “estudar é ler e escrever” (SEFFNER, 1999, p. 520), ler, não apenas o escrito no Projeto Político Pedagógico, no Plano de Trabalho Docente ou no Livro Didático, mas o observado no campo de estágio, no cotidiano escolar. Essas anotações serão os elementos que auxiliarão na problematização, na produção de saberes sobre a docência e também no planejamento das próximas etapas de estágio, que envolvem a produção de planos de aula, de material didático e a regência.

O que é um plano de aula? Mais do que um item obrigatório da prática de estágio e do trabalho docente, ele é um instrumento que nos permite parar e pensar a nossa aula. Lembremos aqui que parar e pensar são atitudes essenciais para uma experiência dotada de sentido. Selecionar os temas específicos que são mais relevantes sobre aquele conteúdo a ser ministrado, estipular os objetivos de ensino/aprendizagem daquela aula e a partir deles planejar a metodologia mais adequada o tempo da aula. Pensar na turma a quem a aula se dirige, algumas são mais dinâmicas, agitadas e exigem atividades apropriadas a elas, enquanto outras são apáticas e precisam de estímulos diversos. Nesse momento, a experiência anterior da observação/coparticipação, quando bem vivenciada, auxilia muito, pois ela ajuda a conhecer, em alguma medida, o contexto, a realidade de estudantes a quem direcionamos nosso planejamento.

Preparar as atividades avaliativas, entendendo que avaliar é um processo contínuo e deve ocorrer durante toda a aula e não somente durante as atividades específicas que pontuam e

classificam. Avaliamos quando observamos os nossos alunos e alunas durante a aula, seus olhares, sua interação, suas inquietações, seus comentários e seus questionamentos. Essa disposição para observar sempre nos permite estabelecer relações mais afetivas e também mais efetivas no processo de ensinar e aprender em sala de aula. Ao preparar as atividades específicas de avaliação que visam registrar o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes, as provas, as produções textuais, os seminários ou apresentações de trabalho não se pode esquecer dos objetivos estabelecidos no início do plano de aula. O plano é um conjunto de reflexões-ações-reflexões-ações que precisa de coerência.

Nem sempre o planejamento será aplicado exatamente como foi idealizado, pois a sala de aula é também lugar do imprevisto. Muitas vezes a aula segue outros rumos e uma atividade não pode ser desenvolvida porque a turma envolve-se sobremaneira no debate do tema que uma atividade preparada precisa ser deixada para depois, pois não há tempo de aplicá-la. Outras vezes, a dinâmica prevista se depara com a apatia estudantil ou com outros problemas que tomam conta do espaço escolar e da atenção dos sujeitos e frustra as expectativas docentes que precisa recorrer a outros recursos para continuar sua aula. A realidade dos imprevistos, no entanto, não pode ser desculpa para o não planejar e é preciso entender que elaborar o plano de aula é também uma segurança, sobretudo a estagiários/as que entrarão na sala de aula conscientes do que fazer nela, das razões de estarem naquele espaço e do que almejam produzir de conhecimento ali.

A elaboração de material didático é outra atividade fundamental da docência e, evidentemente, do estágio supervisionado. Para Egon Rangel (2005) podemos definir como material didático todo instrumento que utilizamos para fins didáticos, ou seja, os tópicos que escrevemos no quadro para orientar a aula, os slides que elaboramos com textos e imagens, os vídeos e textos escolhidos, bem como as diversas linguagens de ensino como a música, o cinema, os jogos, os quadrinhos etc. É consenso que o Livro Didático é ainda o instrumento didático mais utilizado e isso ocorre por diferentes fatores, desde sua estrutura planejada especificamente para esse fim à realidade das escolas públicas e de seus sujeitos, que muitas vezes o tem como única possibilidade de leitura. Diante desse contexto, analisar o livro didático escolhido pela escola e também os seus usos no cotidiano escolar se constitui em uma atividade significativa, mas queremos ressaltar aqui a importância do aprender a desenvolver, a elaborar materiais didáticos durante a formação docente.

A graduação nos prepara para a escrita acadêmica, para o conhecimento e aplicação das regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas, e muitas vezes para o uso exagerado de preciosismos acadêmicos em escritas rebuscadas que mais atendem à demandas vaidosas do que comunicam e socializam saberes. É preciso preparar-se também para a produção de materiais didáticos que é outro tipo de produção, se comparada ao artigo acadêmico, à dissertação ou à

tese, mas não é em nada menos importante. O material didático que produzimos se direciona a um público amplo, que está na escola e configura-se em uma oportunidade esplêndida de comunicar, de socializar o conhecimento histórico e o colocar em discussão.

Elaborar o próprio material didático não é o mesmo que simplificar o conteúdo histórico ou resumi-lo. Trata-se de uma atividade que exige conhecimentos diversos, para adequar à linguagem ao público a que o material se direciona, para buscar exemplos explicativos relevantes, para selecionar recortes de fontes históricas diversas que corroborem com atividades de análise, de interpretação a serem elaboradas que estimulem a produção do conhecimento histórico escolar. É possível usar o livro didático da escola ou outros textos didáticos disponíveis na internet para executar as atividades de estágio? Sim, desde que os textos e atividades sejam sempre referenciadas indicando a autoria, não recorrendo ao plágio, no entanto, perde-se muito da experiência formativa quando não se aprende a produzir o que também empobrece muito a futura prática docente que se executará na dependência da produção de outrem.

Somente agora chegamos à regência, aquelas horas de estágio apontadas como definidoras da escolha ou não da docência como profissão, como momento da efetivação da relação teoria/prática, mas que são apenas continuidade de um processo formativo para a docência que já foi rico de teoria e de prática durante todo o percurso que o precedeu. Evidentemente a regência se constitui em um momento privilegiado de encontro com estudantes da educação básica, de exercício docente, de atividade explicativa, comunicativa, avaliativa e também investigativa. De aplicar metodologias que consideramos apropriadas e de verificar os resultados que podemos obter a partir delas. De experimentar as alegrias e os percalços da sala de aula e da relação docente/discentes. Nem sempre a regência se efetiva com o dinamismo e a leveza do planejado, mas outras vezes ela supera todas as expectativas, isto ocorre porque a sala de aula é viva e como a vida ela é feita de diferentes momentos e realidades. Quando estamos nela e a entendemos como um espaço e um tempo oportuno para aprender e produzir conhecimento a aproveitamos como experiência significativa.

O relatório final de estágio supervisionado precisa ser mais do que tarefa obrigatória que repete chavões supostamente esperados por quem irá os avaliar. Esse instrumento formativo precisa ser compreendido por quem o elabora como espaço de escrita que expõe a experiência e que é precedido pelo revisitar, em um momento de reflexão, de todas as fases que precederam a experiência da regência. O relatório precisa ser mais do que uma descrição fria do que foi desenvolvido nas horas de estágio supervisionado em uma escola, em uma turma, com um conteúdo ministrado, ele precisa ser análise amadurecida, teoricamente fundamentada que problematiza a prática docente e a produção de conhecimento histórico escolar. O relatório final de estágio

supervisionado é um instrumento que possibilita o posicionamento que se está assumindo em relação à docência em História, não no sentido de ser momento definidor do querer ou não seguir na profissão, mas um espaço de exposição das percepções obtidas durante a formação inicial para a docência na graduação, das inquietações e das descobertas, é uma produção escrita que nos permite dotar de sentido à experiência de estágio.

Considerações finais

Em uma entrevista com uma professora preceptora do Programa de Residência Pedagógica, que objetiva justamente aprimorar a formação docente, ela afirmou que gostaria muito de voltar a cursar História, de passar pelo mesmo curso uma segunda vez e fez um apelo aos/às residentes para que aproveitassem o máximo possível todas as disciplinas e atividades do curso, pois todas elas são fundamentais para a formação e para o trabalho docente.

O estágio supervisionado pode ser uma experiência dotada de sentido na formação docente em História, uma experiência que nos toca, nos afeta e nos transforma, principalmente se ele for precedido de experiências formativas outras, de leituras, de escritas, de narrativas, de produções e diálogos diversos, também dotados de sentido e realizados com o comprometimento com a própria formação.

É possível concluir um curso de graduação, de licenciatura ou outro, de forma quase mecânica, desenvolver as atividades e até obter boas notas garantindo um diploma, sem de fato, viver a experiência formativa do curso, pois as estratégias de avanço nas disciplinas, nos períodos, podem ser diversas. Quem escolhe de fato formar-se, faz uma opção responsável e comprometida, passará por dificuldades e por sobrecarga de atividades, pois esta é a realidade, sobretudo de quem trabalha e estuda, desenvolverá algumas atividades com maestria e outras com frustrações, mas as fará no intuito de aprender para melhor constituir-se docente. Bons cursos e bons/as docentes, seja lá o que isso signifique, não garantem uma boa formação para quem não se compromete com ela. Estar lá, no meio, na aula, na atividade, no estágio, dar atenção a cada passo formativo, proporciona experiências significativas.

Referências

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003. Acesso em 15 mai. 2021.
- CAIMI, F. E. O estágio de docência como práxis formadora. In: PADRÓS, E. S. et. al. (Org.). **Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar**. Porto Alegre: EST, 2002.
- FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- KOSELLECK, R. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.
- RANGEL, E. Avaliar para melhor usar: avaliação e seleção de livros e materiais didáticos. In: BRASIL. **Materiais Didáticos: escolha e uso**. Brasília: MEC, 2005.
- SALIS, C. L. G.; COSTA, M. P. **Estágio Supervisionado I e II: os debates sobre o ensino de História e a produção do conhecimento histórico escolar**. Guarapuava: Ed. Unicentro, 2012.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em 15 mai. 2021.
- SEFFNER, F. Leitura e escrita na história. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. (Org.). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos quatro ventos, 1999.
- SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, J. **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAPÍTULO 6

PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DA REFLEXÃO DIDÁTICA DO PROFESSOR. A EXPERIÊNCIA DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UEPG

Luís Fernando Cerri

Historicamente, a tarefa de promover a aproximação entre ensino e pesquisa, teoria e prática na formação do profissional de História é bastante mencionada, na razão direta da dificuldade de realizá-la satisfatoriamente. Para esta tarefa de estabelecer pontes, a reflexão didática é uma das noções mais importantes a considerar. Segundo Klaus Bergmann, a reflexão didática da História resulta da disposição e da atitude de pensar os conteúdos em função de seus condicionamentos e usos sociais, e projetar a pesquisa e o ensino da História como formas de intervenção da ciência especializada na vida prática. (BERGMANN, 1990). Para que isso possa acontecer, impõe-se a uma autorreflexão da História sobre a cultura dentro da qual ela está inserida, mas também uma autorreflexão sobre as motivações e necessidades de orientação a que atende.

No âmbito específico da formação do professor de História, é preciso ter em conta o planejamento e promoção de múltiplos momentos para o exercício da reflexão didática espalhados pelo curso. Mais que isso, se estivermos valorizando a aproximação entre ciência e sociedade, a reflexão didática não poderia ser perdida ou esquecida ao longo da vida profissional dos formandos e graduados.

Os historiadores estudam, discutem e escrevem História. Ao praticar esses atos, várias operações se dão em série, e normalmente não são autoconscientes. É preciso parar e pensar sobre essas operações que subjazem à historiografia para que possam ser definidas e examinadas. Mesmo o historiador mais entusiasta de uma postura científica *a posteriori*, mesmo aquele que recusava completamente o fazer do saber histórico como ato de razão e ciência, em favor do império pretensamente objetivo das fontes e dos fatos, mesmo este trazia consigo uma concepção

teórica que se reproduzia e se modificava ao longo da experiência da historiografia. A teoria da História é pressuposto e consequência da historiografia, e nesse trânsito de um a outro polo, pode gastar-se, agregar, crescer, transformar-se. A teoria pode subjazer e até mesmo não ser reconhecida como tal – quando o historiador identifica os fatos e documentos à própria História, que resta apenas escrever, por exemplo – mas também pode ser reconhecida e considerada, e neste caso estamos diante da reflexão teórica relativa ao fazer historiográfico. Isso é comumente reconhecido na comunidade dos historiadores. Menos conhecido ou reconhecido é o elemento didático da operação historiográfica.

Tanto as facetas teóricas quanto didática do trabalho do historiador já foram deixadas de lado por vertentes da historiografia que procuraram colar seu trabalho à ciência em suas concepções mais tradicionalmente modernas, ou seja, ganhar um espaço na constelação das ciências reconhecidas dentro do paradigma moderno, cartesiano, newtoniano e/ou metódico. Nesse paradigma, a teoria não merecia espaço por aproximar-se demasiadamente da atividade especulativa da filosofia, por distrair ou desfocar o nexos central da cientificidade da historiografia, que era o seu método, e por recolocar uma questão vencida, a da verdade histórica e das condições de sua produção e enunciação. Também a didática não deveria merecer espaço, pois aproximava perigosamente a atividade do historiador de gabinete, isolado do vulgo e da voragem do contemporâneo e suas paixões, da atividade do professor, envolvida com demandas ideológicas e educativas imediatas, e com a lida da puerilidade dos seus interlocutores.

A teoria, há várias décadas, já tem sido admitida pelo sisudo porteiro dos salões da cultura histórica acadêmica, é recebida com um aceno afável e chamada pelo nome. A didática por vezes é barrada na porta. Quando entra, é após longo e detido exame do porteiro, olhada de alto a baixo, e não poucas vezes se pede que ela sacuda o pó de giz e limpe os pés sujos de barro, e ainda que se comporte direito ao entrar no sagrado recinto, e de preferência que use outro nome. Quando, porém, tem herança a receber de polpudos editais de financiamento ou é chamada a opinar sobre os rumos da educação nas terras do príncipe, não raro é espancada, tem suas roupas roubadas e é fica desacordada na beira da estrada, enquanto outros vão receber sua herança ou seus postos de conselho para o Príncipe. Para isso, nem se importam de levar também seus alfarrábios em que anota uma vida de pesquisas e trabalhos educativos. Acontece o tempo todo. Dentro do salão, entretanto, tem encontrado progressivamente mais amigos sinceros entre os convivas, que reprovam as humilhações que o clube ainda a faz passar até que seja reconhecida. Nem tudo está perdido.

Tanto a reflexão teórica quanto a reflexão didática são, portanto, inerentes à historiografia. Neste texto, destacamos a segunda. Para Klaus Bergmann (1990), a reflexão didática na História

se caracteriza pelo objeto (referido ao ensino e à aprendizagem), pela preocupação com os conteúdos de ensino enquanto tema de análise e, finalmente, por investigar seu objeto do ponto de vista da prática da vida real. Esse movimento reflexivo essencial é o âmago da disciplina da didática da História, uma das frentes da teoria da História que investiga o que é, o que poderia e o que deve ser transmitido no que se refere à História, do ponto de vista da ciência (BERGMANN, 1990, p. 29). Ao pensar em ensino e aprendizagem, Bergmann não se restringe às paredes da sala de aula ou aos muros da escola, mas pensa em ensino e aprendizagem como todas as situações em que o conhecimento histórico é produzido, transmitido e assimilado.

Como a teoria da História, portanto, a reflexão didática é inerente ao trabalho do historiador, e pode ou não ser consciente, e receber ou não a devida atenção. O fato é que não há profissional de História sem reflexão didática. O que há é profissional inconsciente de suas concepções nesse campo, e geralmente, nesse caso, as concepções são bastante tradicionais e superadas. O padrão dessa perspectiva obsoleta é o esquema biunívoco em que, na divisão social de tarefas, o historiador/ academia produz o conhecimento que o professor/ escola transmite, e a comunicação se dá por um canal (de sentido único) de simplificação e adaptação da linguagem. Esse esquema não encontra nenhuma correspondência empírica na pesquisa educacional contemporânea, e ainda menos nos estudos atuais de historiadores sobre o ensino da História.

A escola não se reduz a ensino, a sala de aula não funciona assim, os professores e estudantes imaginados assim não existem. Mesmo assim, a representação do escolar como simplificação do acadêmico por meio de um canal deferente segue firme numa expressiva parcela da academia e do próprio sistema educacional. O profissional de História envolvido nessa representação concebe que a reflexão e a ação didática são delegadas a um profissional específico; assim, historiador história e professor professa, o primeiro isolado das lides de comunicar-se com os não especialistas, e o segundo isolado das lides de perscrutar documentos e bibliografia técnica em busca da compreensão do real. O primeiro, aqui, fornece o sentido, enquanto o segundo fornece a comunicação. Ao invés, a comunicação da pesquisa acompanha o historiador em todo o seu trabalho. O que acontece é que o partidário (geralmente silencioso) dessa concepção tem como dialogante prévio, geralmente é apenas um arquétipo dos companheiros de corporação, partícipes de suas referências e jargão.

O esquema descrito acima é confortável e conveniente, mas ilusório. Em termos de proficiência do historiador, é relevante ter consciência dos parâmetros da própria reflexão didática, dada a dimensão comunicativa que está posta no seu trabalho. A pesquisa é feita para ser comunicada. Ela tem destinatários mesmo antes de ser executada, que aparecem como potenciais dialogantes, e o historiador, em seu trabalho, prepara-se para comunicar com os destinatários que conhece

ou que imagina, nas palestras, entrevistas, publicações, que são (ou deveriam ser) ambientes naturais para o historiador. Mas também é relevante a autoconsciência dos próprios padrões de reflexão didática porque a ampla maioria dos profissionais de História alberga-se no ensino, básico ou superior, em que exerce a docência, como condição contratual e trabalhista para que também pesquise, financiado pela sociedade, diretamente ou através do poder público. Se os profissionais da História forem conscientes da reflexão didática, tem mais chances de ser atentos à própria prática pedagógica e comunicativa em geral.

É nesse ponto que devemos nos deter sobre o aspecto propedêutico da reflexão didática, situando-a na formação profissional. Os cursos de formação de professores de História, as licenciaturas, são a ampla maioria dos cursos de História no Brasil, e neles existem diversos modelos de inserção da reflexão didática (por sua vez também concebida diferentemente conforme o caso). Defendemos que o componente da reflexão didática deve estar disseminado por todas as disciplinas e eixos curriculares nos cursos de licenciatura, mas também precisa ter um lugar estabelecido nos cursos de bacharelado em História. Variados modelos e propostas são verificados nos currículos universitários de História no Brasil, sobretudo a partir de 2001, em que a legislação pertinente impulsionou o eixo da prática como componente curricular. Ferreira (2015) faz uma extensiva pesquisa e tipologia dessas iniciativas.

No curso de licenciatura em História da UEPG, a História das disciplinas de prática de ensino remonta ao final dos anos 1990, num primeiro esforço de adaptação do currículo à LDB n. 9394/96. Desde então, o que define o eixo é a ideia de que cabe ao eixo de Prática de Ensino levantar as pontes entre as partes do currículo, de modo a formar no licenciando o olhar de professor. O caminho privilegiado para a formação desse olhar é a compreensão da homologia entre a metodologia da História e da metodologia do ensino de História: o trabalho com fontes, com a cultura de massas, com o patrimônio histórico, de modo a treinar a percepção para que, diante do mundo, o licenciando possa ter o clique: "ISSO DÁ UMA AULA"!

A construção curricular da prática de ensino na UEPG e suas transformações

O eixo de prática de ensino no currículo da licenciatura de História da UEPG surgiu quando as pedagogias das competências, que orientaram as políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso, estavam no seu auge, no final dos anos 1990, em uma reformulação pontual do currículo que já contava com uma estrutura velha de 30 anos e vários remendos.

O primeiro postulado nesta primeira reformulação curricular foi que o formado em História- licenciatura é um profissional inacabado. Independente da dose de contato com a escola

e outras instituições educativas durante sua formação inicial, não é possível - nem é o que se busca - construir respostas prontas para todas as situações que o futuro professor virá a enfrentar. Apenas a efetiva prática docente pode mediar as concepções do profissional e a realidade que ele encontra: a competência deve ser compreendida como uma aquisição plena que resulta do trabalho, propriamente, e apenas tangencialmente do processo de preparação para ele, conforme o olhar crítico de Kuenzer (2002) ao conceito de competências e habilidades. Também Pereira (2016) lança um olhar crítico sobre as competências e habilidades por sua articulação ideológica e política com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e suas perspectivas individualistas e competitivas para formar trabalhadores para um mercado com escassez de empregos. (PEREIRA, 2016, p. 142). Assim, nesse momento declarávamos que a prática de ensino e o estágio não tinham como objetivo criar um repertório de respostas prontas, mas construir métodos de mediação entre princípios, teorias e as efetivas possibilidades práticas. Nessa concepção, em vez de fornecer uma bagagem pronta e fechada, que no fim pode ser incompatível com os ambientes para os quais o licenciado irá em sua vida docente, o objetivo central é aprender a diagnosticar esses possíveis destinos e procurar e organizar a mobilização dos saberes que precisará.

Outro postulado relevante se assentou na noção que o profissional egresso dessa trajetória curricular quer enfrentar o desafio que é superar a condição de reprodutor de conhecimento para a condição de coprodutor e de produtor. Que, portanto, inclui a condição do intelectual, do pesquisador, o que não se trata, segundo Paulo Freire, de adicionar adjetivos ao professor, mas de compreender que ele somente exerce todos os atributos do substantivo professor ao desenvolver seu trabalho com criação, pesquisa e crítica. (FREIRE, 1996, p. 32). Defendia-se, naquele momento, a obsolescência da divisão entre bacharelado e licenciatura (a qual, entretanto, continuou a ser imposta ao curso por força da interpretação legislativa dos conselhos superiores), sem perder de vista que, sem determinados cuidados e salvaguardas, a formação unificada poderia secundarizar a formação docente. Na defesa dessa formação indissociada, dentro da compreensão de que só pode ensinar um determinado conteúdo disciplinar quem é capaz de pensá-lo e produzi-lo, o eixo da prática de ensino foi intitulado Oficinas de História, e se previa que nele seriam feitas as pontes entre disciplinas de conteúdo, teoria e metodologia da História com a metodologia do ensino, mas que, em contrapartida, nas disciplinas de cada um dos outros eixos, a formação dessas pontes deveria ser recíproca, ou seja, as disciplinas de teoria deveriam integrar-se dialogicamente com os objetivos dos eixos de conteúdo, metodologia da História e metodologia do ensino, e assim sistematicamente em cada um dos eixos do currículo. A experiência demonstrou que isso não ocorreu com a extensão e a profundidade necessárias, embora importantes movimentos neste sentido tenham sido então verificados.

A pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2006) também conta entre os postulados estruturadores das disciplinas de Oficina de História. Sua especificidade era a formação, na formulação teórica e na criação de experiências práticas, da consciência do caráter educativo da postura de pesquisa, característica típica do profissional que chamaríamos, redundantemente, de professor pesquisador, ou então de professor-historiador ou, com mais propriedade, de profissional da História (entendendo-o como aquele que resulta de um curso que unifica as formações para todos os campos de trabalho do profissional envolvido com o conhecimento Histórico. O motor de todo esse envolvimento se dá pela dimensão prática dessas disciplinas, ou seja, a pesquisa é exercitada como ferramenta para dar lugar à criação de produtos didáticos, sejam eles propostas de procedimentos, sejam materiais, sempre na perspectiva do aprender fazendo. Essas práticas deram-se ou na própria universidade, ou em situações escolares ou ainda situações educativas em geral, sempre em uma perspectiva extracurricular e complementar, um dos aspectos que diferencia e garante a identidade da prática de ensino em relação ao eixo do estágio curricular.

A afirmação desses postulados foi, por sua vez, também a afirmação de um princípio curricular de rejeição e superação do modelo “3+1”, pelo qual a formação do historiador ocorria primeiro e, na sequência, ele passaria por uma formação pedagógica que o converteria em professor. Ao funcionar como elemento fundamentador e integrador da teoria, da metodologia e dos conteúdos, as disciplinas de prática de ensino como componente curricular significaram concretizar a posição contrária àquela que afirma ser necessário primeiro fundamentar exaustivamente o licenciando para depois levá-lo à atividade prática.

Tabela 1 - Quadro das diferentes configurações do eixo curricular de prática de ensino nos sucessivos currículos de Licenciatura em História da UEPG.

Currículo 6 (1997)*	Currículo 7 (2004/2005)	Currículo 8 (2012)	Currículo 9 (2019)
Oficina de Ensino de História I (68h. - anual)	Oficina de História I (136h. - anual)	Oficina de História I (136h. - anual)	Oficina de História I (68h. - semestral)
Oficina de Ensino de História II (68h. - anual)	Oficina de História II (68h. - anual)	Oficina de História II (68h. - anual)	Oficina de História II (68h. - semestral)
-	Oficina de História III (68h. - anual)	Oficina de História III (68h. - anual)	Oficina de História III (68h. - semestral)
-	Oficina de História IV (68h. - anual)	Prática de História Antiga e Medieval (68h. - anual)	Oficina de História IV (68h. - semestral)
-	Oficina de História V (68h. - anual)	Prática de História do Brasil	Oficina de História V (68h. - semestral)
-	-	Prática de História Moderna e Contemporânea (68h. - anual)	Oficina de História VI (68h. - semestral)

* Disciplinas incluídas na reformulação das duas turmas de Licenciatura, mas incorporadas também no currículo do Bacharelado em História, criado em 2002, que substituiu a turma vespertina de Licenciatura em História. Na primeira reformulação do currículo do Bacharelado, essas disciplinas foram eliminadas. Fonte: Catálogos dos cursos de graduação da UEPG, organizado pelo autor.

A introdução das duas primeiras disciplinas de prática de ensino em 1997 decorreu da interpretação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEPG de que o texto da LDB 9394/96 era autoaplicável quando previa 300 horas de estágio e prática de ensino. Assim, foi ampliada a carga horária das disciplinas de estágio, que passaram juntas de 136 para 204 horas, e as disciplinas Oficina de Ensino de História I e II ficaram com 68 horas cada uma, porém lotadas no Departamento de História. A estrutura dessas duas primeiras disciplinas permaneceu praticamente constante ao longo destes mais de 20 anos de experiência.

Oficina de Ensino de História I, ministrada logo no primeiro ano, dedicou-se à formação do olhar de professor e do estabelecimento da ideia de pesquisa como princípio científico e educativo, ou seja, da continuidade entre teoria, conteúdo, pesquisa e ensino como aspectos de um mesmo movimento. Busca-se assim construir um estudante que desde o início conceba sua formação como uma propedêutica para a docência integrada à reflexão científica do campo: um professor pesquisador da História e um professor pesquisador educacional. Para isso, a parte prática da disciplina é investir na elaboração e na aplicação de projetos possíveis de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de História, primeiro em espaços e contextos não formais, depois em espaços escolares.

A Oficina de Ensino de História II surgiu como espaço curricular dedicado à reflexão específica sobre os multimeios no ensino de História, com especial atenção para os meios de comunicação de massa. Em sintonia com a disciplina anterior, buscava articular a metodologia do Ensino de História com a metodologia da História, pensando integradamente que os materiais para o ensino poderiam ser vistos e estudados como fontes para a pesquisa, e vice-versa.

Essas orientações básicas das disciplinas tiveram continuidade no currículo 7, mesmo com a mudança da denominação, movida por uma preocupação corporativa: no contexto de intensificação das disputas com os departamentos da área de Pedagogia, havia o temor que o termo “ensino” possibilitasse que as disciplinas fossem reivindicadas por eles, risco real diante da correlação de forças na política universitária naquele momento. Neste currículo foram adicionadas as Oficinas de História III, IV e V, consolidando as 400 horas do eixo, no mesmo movimento em que foram instituídas as 400 horas de Estágio Curricular, de acordo com as Diretrizes das Licenciaturas. Por um lado, o eixo de prática aliviou diversos conteúdos antes restritos ao Estágio, permitindo-lhe abordar com maior profundidade os seus conteúdos e objetivos específicos. Por outro lado, o eixo de prática constituiu uma identidade própria a partir da qual desenvolveu sua função articuladora no currículo.

A Oficina de História III, ministrada no segundo ano do curso, junto com a Oficina de História II, concentrava-se no debate sobre os espaços de memória, ou seja, dava continuidade ao tema da reflexão didática, teórica e metodológica sobre os objetos em função das demandas do ensino

e da pesquisa, desta vez contemplando museus, arquivo, monumentos. Em sintonia com essa proposta, a atividade prática inerente à disciplina foi orientada como intervenção pontual na Educação Básica relacionada a um ou mais espaços de memória, como exposições de fotografias, aulas-passeio no contraturno escolar ou orientação de visitas escolares ao Museu dos Campos Gerais (gerido pela UEPG).

No terceiro ano, a Oficina de História IV, ocorrendo em paralelo à disciplina de Estágio, trabalhava com materiais didáticos e, mais especificamente, os livros didáticos, voltando atenção para os processos de produção, compra, escolha e distribuição de livros didáticos, seja nas iniciativas privadas, seja a partir das políticas públicas. Ao praticar a avaliação de livros didáticos, se pressupõe que os alunos mobilizam todos os conhecimentos e habilidades adquiridos no curso até esse momento, numa prática articuladora por excelência.

Por fim, no quarto ano, enquanto o estudante desempenha todos os aspectos do trabalho de professor no Estágio Supervisionado, na Oficina de História V ele pensa, pesquisa, produz e aplica seu próprio material ou procedimento didático, com o objetivo de, aproveitando o campo de estágio, coletar dados e estudar o processo como um todo, a viabilidade didática do material produzido, as características do seu público, os padrões de interação e assim por diante. O produto definitivo é um artigo acadêmico no campo do ensino de História, em que sintetiza e divulga os resultados de sua experiência.

O currículo 8 da Licenciatura em História da UEPG foi aprovado após um período tenso de discussão, pois sua mudança mais expressiva foi reivindicar a lotação das disciplinas de Estágio do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino para o Departamento de História. Além disso, era um currículo projetado em 4 anos e meio, de modo que o último semestre seria dedicado à realização do Trabalho de Conclusão de Curso (até então uma exclusividade do Bacharelado em História) e à Oficina IV, no espírito da Oficina V do currículo 7, ou seja, uma disciplina voltada a uma produção didática, pesquisa e escrita acadêmica no âmbito da pesquisa educacional voltada ao ensino de História. No curso dos embates e negociações, esse semestre adicional do curso foi retirado, a disciplina de TCC foi incorporada ao 4o. ano e a última disciplina de Oficina foi retirada da proposta. Outra inovação foi dividir o eixo de prática entre as Oficinas, mantendo o seu papel até então, de reflexão sobre aspectos gerais das reflexões didáticas da História, e um grupo de Práticas voltadas aos componentes do currículo de História da Escola Básica, buscando tanto a discussão de temas em específico (História Antiga e Medieval, Moderna e Contemporânea e Brasil) quanto a maior integração com as disciplinas e professores da área de conteúdo.

No currículo 9, semestralizado, iniciado no ano de 2019, reflete-se uma mudança parcial no eixo de práticas, refletindo também a mudança no perfil do corpo docente e as novas relações

com o fim da transição dos docentes de estágio para o Departamento de História. Desse modo, Oficina de História I tornou-se uma disciplina voltada à História do Ensino de História, no primeiro semestre. Oficina de História II alocou as reflexões voltadas ao material didático de História e ficou disposta no segundo semestre. No quarto semestre a Oficina III assumiu as funções de discussão da pesquisa e produção de conhecimento em ensino de História que antes ocorria em Oficina I. Oficina de História IV ficou no quinto semestre e passará a lidar com as mídias e o ensino de História. Oficina V, no sétimo semestre, resgata o projeto de produção de reflexões didáticas de Oficina de História V do currículo 7 e, por fim, a Oficina de História VI, no oitavo semestre, volta a ser um espaço para as articulações entre ensino de História e educação patrimonial.

Experiências significativas

Tanto nas disciplinas de Oficina quanto nas disciplinas de Prática de Ensino, a perspectiva compartilhada entre os professores formadores era a de articular as leituras e as reflexões teóricas com as atividades práticas que permitissem colocar as teorias em teste e no juízo crítico produzido a partir do contato com a realidade, seja escolar, seja extraescolar ou não formal. Nesta parte do texto, nossa intenção é abordar algumas dessas experiências de formação docente no ensino superior e buscar refletir sobre seus avanços e problemas.

Nas várias edições da disciplina Oficina de História I, o ideal perseguido foi desenvolver a prática de pesquisa educacional como estratégia de formação dos futuros professores. Para isso, partíamos do levantamento de problemas educacionais reconhecidos pelos alunos, que neste momento eram recém ingressados no sistema de ensino superior, e ao mesmo tempo tinham frescas em suas memórias as situações de sala de aula, como também manifestavam ainda um olhar de estudante. Por mais rica que essa condição pudesse ser, o que se esperava ao final do ano de trabalho era o início da formação de um olhar de professor, além do desenvolvimento de um olhar crítico sobre os processos educacionais, especialmente em História. A formação do olhar de professor é a própria constituição da identidade docente, ou seja, a construção de um ponto de vista privilegiado sobre o processo educacional e suas relações com a sociedade. Evidentemente, as experiências na disciplina constituíam apenas um primeiro passo, o qual trabalharíamos para que fosse bem dado.

A construção da condição de um sujeito pesquisador não é algo que se possa conceder ou atribuir, de uma parte a outra. Por isso, em Oficina I, os trabalhos práticos começavam a partir do referido levantamento de problemas educacionais percebidos pelos estudantes e a reflexão sobre as suas relações com a cultura mais ampla e com as características da sociedade (as expectativas de pais e gestores da educação, as condições para o ensino de História estabelecidas

pelos meios de comunicação de massa pelas experiências pessoais e familiares anteriores etc.). De posse de uma lista de temas de reflexão construída pelos próprios estudantes, o próximo passo seria escolher aquelas que seriam as “pesquisas de aprendizagem” da turma, sempre em regime de assembleia, baseado na defesa argumentada e fundamentada de posições e em votações democráticas, bem como com os pareceres dos docentes da turma, na condição de orientador. Assim se construía a escolha um tema ou de um pequeno conjunto de temas relacionados entre si. A partir daí dividem-se as tarefas elaboradas pelo coletivo e que é desenvolvido o primeiro trabalho: a redação de um projeto de pesquisa coletivo. Uma vez elaborado e revisado com auxílio do responsável da disciplina, o projeto era colocado em ação com a saída para campo no horário de aula ou em horários alternativos para coleta de dados. A sistematização dos dados, tabulações, transcrições de entrevistas, organização de respostas de questionários abertos, enfim, o que fosse necessário era feito em sala de aula separada em diversos subgrupos ou utilizando recursos outros da universidade, como laboratório de informática, acervo de documentos históricos do curso, biblioteca e outros espaços. A análise dos dados ocorria a partir de seminários envolvendo toda a turma, nos quais se procurava descrever os fenômenos constatados, relacionados com a teoria e com a bibliografia que havia sido levantada anteriormente, e interpretar as informações, de modo dialogado, no qual me cabia como professor colaborar para que esses pesquisadores /estudantes iniciantes conseguissem formular e desdobrar suas ideias e argumentos, coteja-los com as intervenções dos colegas e ir amarrando as conclusões provisórias rumo a um relatório final, cuja redação seria dividida em partes para cada grupo e juntada pelo professor.

Obviamente esse trabalho de ensino ativo por meio do desenvolvimento de uma pesquisa ou de várias pesquisas paralelas não tinha por objetivo reproduzir artigos acadêmicos a comunicar em congressos ou publicar em periódicos, afinal, em se considerando os critérios de exigências para este tipo de comunicação, essa pesquisa- ensino não cumpria os requisitos. Mas os requisitos de avaliação que buscamos nessas atividades eram de outra ordem. O objetivo na verdade sempre foi maior que este: realizar uma experiência de aprendizagem por meio nenhuma tarefa a ser ativamente enfrentada pelos alunos de modo protagonista, ainda que sob a supervisão de seu professor, experiência essa pensada para desenvolver uma visão do processo de aprendizagem mais além da dicotomia transmissiva do ensino verbalista e cumulativo, que Freire tão apropriadamente denominou de “educação bancária”. A experiência de aprender pela própria ação, a partir de escolhas feitas democraticamente pelo próprio grupo de colegas, sem que o professor desse aulas expositivas e enunciasse conteúdos deveria constituir, do meu ponto de vista de docente formador de professores, uma referência para acender e manter viva a chama do compromisso com os métodos ativos de ensino da História, por mais que a maioria das outras disciplinas do

currículo universitário tenha características metodológicas transmissivas, o que inclusive dificulta o assumir de uma condição protagonista em momentos em disciplinas do curso em que ela é exigida, por exemplo nas práticas de estágio supervisionado nas escolas ou na delimitação e construção de um tema de pesquisa histórica no Trabalho de Conclusão de Curso. Em resumo, se cabe ao curso universitário de licenciatura formar o professor e, portanto, o seu olhar sobre o mundo e sobre a escola, o plano era que esse olhar levasse uma marca de pesquisa como processo educativo, de compromisso com a produção do conhecimento por parte do aluno como fundamento para uma aprendizagem significativa: ao experimentá-la como aluno, como professor em formação, espera-se que o futuro docente considere esse caminho quando esteja na condição de reger suas próprias turmas de estudantes.

Em 2009, por exemplo, os estudantes do primeiro ano da licenciatura em História da UEPG definiram que seu tema de interesse era a participação política dos jovens. Após discutir coletivamente a problemática do trabalho, estabelecer hipóteses e objetivos, a metodologia selecionada foi a aplicação de questionário quantitativo, construído por um dos grupos e revisado em assembleia da turma. No seu formato final, o questionário perguntava sobre o nível de interesse do respondente em política, pedia para que o respondente avaliasse afirmações sobre suas experiências e representações sobre a política em função do tempo histórico, avaliava o conhecimento estrito do participante sobre as funções de determinados cargos e órgãos políticos, critérios para o voto em candidatos, fontes de informação e, como forma de cruzar todos esses dados com os elementos da cultura histórica, os respondentes ainda deveriam avaliar você diversos personagens históricos significavam um bom ou um mau exemplo em termos políticos. A saída de campo envolveu todos os estudantes, o que permitiu o levantamento de muitos questionários respondidos: 682, entre escolas públicas e privadas do município. A digitação e organização dos dados em tabelas gráficas foi feita por uma das equipes de pesquisa e interpretação dos dados iniciou-se em relatórios individuais dedicados a analisar partes do questionário, que foram lidos mutuamente pelos outros colegas da turma. Em uma assembleia final, as interpretações e argumentos de análise foram discutidos e se produziram os consensos analíticos.

Esse tipo de atividades, nas primeiras realizações da disciplina Oficina de História I, do currículo 8, que era uma disciplina anual, eram realizadas considerando a realidade educativa mais ampla no primeiro semestre e a realidade escolar específica e o ensino formal de História, no segundo semestre. A experiência acima, por exemplo, foi típica do segundo semestre, enquanto as atividades do primeiro semestre costumavam versar sobre temas como representações sociais sobre o patrimônio histórico local, a percepção e as opiniões de populares sobre assuntos históricos de grande presença dos meios de comunicação de massa em cada momento e assim

por diante. Nestes casos, recorreu-se a entrevistas com os familiares, enquetes em terminais de ônibus e outros locais de grande circulação, e outros meios que permitissem captar elementos da cultura histórica e do pensamento histórico do cidadão comum, o que é o meio de onde saem os estudantes interessados em se tornar professores de História, bem como os sujeitos que serão os alunos nas escolas públicas e particulares. O desenvolvimento desta dinâmica, entre outros objetivos, serviu para constituir, nas concepções dos estudantes de licenciatura, a percepção de que a reflexão didática sobre a História é um processo centrado na escola e no ensino e na aprendizagem formais, mas que não existem no vazio, e sim dentro de um ambiente social cultural e político que condiciona o professor, o aluno e o saber, ou seja, o sistema didático e seu entorno.

Como exemplo de uma dessas pesquisas coletivas desenvolvidas pelos estudantes de História, ainda durante a curta vigência do Currículo 7, em 2005, foi realizado um estudo sobre as representações dos pontagrossenses sobre a nova construção da catedral católica na cidade de Ponta Grossa. Ocorre que em 1979 foi demolida a antiga catedral, de estilo arquitetônico clássico, e foi substituída por uma construção arrojada, em aço e vidro, o que causou uma controvérsia local. Considerada por muitos de mau gosto e inferior à construção demolida, a polémica da nova catedral envolveu principalmente os historiadores e envolvidos com as discussões de patrimônio histórico, bem como setores tradicionalistas locais, e reforçou a necessidade de um conselho local de patrimônio histórico. Com base nessa relação identitária com este marco referencial do patrimônio histórico local, os estudantes distribuíram-se pela cidade, tanto em localidades próximas ao centro da cidade (onde fica a catedral), quanto em locais distantes, na periferia, para avaliar as narrativas, significações e afetos das pessoas comuns em relação ao monumento. Algo parecido foi executado por outra turma que estudou as representações e afinidades da população local em relação ao time de futebol da cidade, o Operário Ferroviário Esporte Clube, criado no início do século XX por trabalhadores das oficinas da ferrovia, e clube já centenário.

No contexto de outra disciplina do mesmo eixo curricular, Prática de História Antiga e Medieval, do currículo 8, destaca-se entre várias atividades uma produção de material paradidático elaborada pelo conjunto da turma em 2014. Os futuros professores foram desafiados a pensar um material para o ensino de História que permitisse ao mesmo tempo descolonizar o ensino da História Antiga e trazê-la para um contexto mais próximo ao dos estudantes das escolas locais. Após diversos debates e estudos em trabalhos de grupo, o coletivo foi se aproximando da produção de um material didático complementar, visando desmistificar a produção de conhecimentos a partir da arqueologia, explicando suas técnicas em uma linguagem acessível ao estudante da escola básica. A resposta ao desafio proposto foi o que, no tempo em que se dá a História Antiga canônica, em nosso continente e em nossa região, viviam pessoas de um modo que se

convencionou chamar de “Pré-História”. Assim, a síntese desse debate se tornou a introdução do livreto que foi produzido pela turma, destinado à escola básica, procurando inclusive privilegiar a linguagem dos adolescentes:

Existe uma História antiga do Brasil?

Pois é.

Foi exatamente isso que a gente se perguntou em meados do primeiro semestre de 2014 na disciplina de Prática de História Antiga e Medieval, no curso de formação de professores (licenciatura) de História da UEPG.

Quando estudamos a História começando pela chamada “pré-História”, parece que a História só vai chegar por estes lados quando chegam os espanhóis ou portugueses. É o tipo de ideia que nos incomoda, pois sabemos que há uma História humana no nosso continente antes da chegada dos europeus.

Ficava parecendo que História antiga é algo que só existe nas vizinhanças da Europa, no Oriente Próximo e Oriente Médio: Mesopotâmia, Egito, Grécia, Roma. Mas, enquanto essas civilizações estavam ali, na atividade, será que não estava rolando nada por aqui, no espaço que viria a ser o Brasil?

Fomos olhar e... ó, surpresa! (dã...) Também teve Histórias muito importantes acontecendo por aqui nessa época. Nossos ancestrais da América não estavam dormindo em berço esplêndido! Participaram da grande História humana da conquista do ambiente, do fogo, das plantas e dos animais, aprenderam a usar ferramentas, a alimentar cada vez mais gente, a fazer arte exercitar a sua fé...

Sem todas essas coisas, a gente mesmo, hoje, não teria chegado tão longe, não é não? Se hoje curtimos celulares, redes sociais, cidades, supermercados, desenhos animados, é legal saber que tudo isso – comer, divertir-se, expressar-se, criar coisas – começou lá atrás.

Numa História muito, muuuuito antiga. (UMA HISTÓRIA muuuuuuito antiga, 2014, p. 1).

A turma foi dividida em grupos responsabilizados pelo desenvolvimento de diferentes partes do material: elaborar uma discussão sobre o conceito e os preconceitos sobre a pré-História; Esclarecer como os pesquisadores conseguem obter informações sobre períodos tão distantes no tempo (arqueologia, datação por carbono 14, estratigrafia etc.); explicar a presença humana na América e problematizar a relação entre teorias de ocupação e evidências materiais; informar sobre aspectos da vida cotidiana no período, como a alimentação e por fim apresentar as evidências da presença humana no período antes de Cristo na região em que os alunos vivem, por meio

de informações sobre pinturas rupestres nas cavernas da região dos Campos Gerais do Paraná. A produção textual e levantamento de imagens e outros recursos gráficos envolvendo textos e figuras foram elaborados pelos grupos, minuciosamente discutidos no coletivo, aperfeiçoados e reunidos em um material disponível eletronicamente. O ganho principal desse tipo de atividade não está no material em si (que a propósito foi avaliado positivamente pelos alunos em seu resultado final), mas na construção conjunta da convicção de que cada professor em formação é capaz de ser produtor de material didático, e portanto, havendo oportunidade não precisa ficar refém dos grandes editoriais. Por outro lado, a condição percebida de elaborador de material didático dá ao estudante melhores condições de avaliar os materiais didáticos prontos disponíveis para ele, por exemplo, no Programa Nacional do Livro Didático. Em todos os casos, julgamos estar diante de uma experiência que amplia o protagonismo do futuro docente em relação à sua própria prática.

Enfim, várias outras experiências poderiam ser mencionadas e cabe inclusive a elaboração em ocasião posterior de um quadro de projetos de pesquisa, de ensino, de produção de material ou de procedimentos didáticos por parte dos estudantes das disciplinas de prática de ensino da licenciatura em História da UEPG.

Considerações finais

Não é nossa intenção idealizar as práticas relatadas neste texto. Pelo contrário, nem sempre os trabalhos ocorreram da melhor forma, seja por causa de fatores externos ao processo, como greves, a paralisação de atividades por diversos motivos, seja por fatores internos às turmas, como baixa adesão e comprometimento com o projeto, não cumprimento de tarefas por parte de um membro ou de um subgrupo inteiro, dificuldades inerentes em assumir uma postura ativa por causa dos muitos anos acomodados a uma postura de aluno ouvinte e assim por diante. Nem sempre, também, como docente responsável, estive à altura do desafio neste tipo de trabalho. Por isso, o saldo positivo que defendo neste momento pode ser um dado da realidade ou uma reconstrução afetiva de minha memória, ou um pouco de cada coisa, em proporções que honestamente ignoro nesse momento.

Uma certeza que tenho é que enquanto as disciplinas tinham carga horária anual maior, ou seja, 136 horas, e principalmente, quando puderam ocupar toda a noite de aula em um dos dias da semana, os resultados foram mais destacados. Infelizmente as modificações no currículo, embora procurando resolver problemas que foram constatados em sucessivas avaliações, terminaram por produzir um conjunto fragmentado de disciplinas de 68 horas anuais, o que resultaram em sessões semanais de apenas 2 horas aula, que são insuficientes para o desenvolvimento a contento de processos ativos de aprendizagem.

Além de exigir mais tempo contínuo, as atividades universitárias em que os estudantes assumem uma postura ativa e propositiva, direcionando o seu pensamento sua ação e mesmo a sua presença para o ambiente externo à universidade, principalmente as escolas, exigem também do professor uma quantidade maior de horas extrassala de aula para acompanhar e dar suporte às produções e atividades dos alunos. O fato é que a lógica da universidade e principalmente quando do envolvimento do docente em atividades de pós-graduação *stricto-sensu* desestimulam essas práticas, pois o docente se vê envolvido com uma série de outras tarefas que contam para a sua avaliação de desempenho, enquanto as tarefas resultantes das práticas discutidas nesse texto não pontuam em nenhum dos critérios de avaliação do professor, do curso, ou de seu programa de pós-graduação. Deste modo as tarefas urgentes vão ocupando cada vez mais do tempo e reduzindo a margem de dedicação para as atividades importantes, como acompanhar e dar suporte ao desenvolvimento de uma atitude protagonista por parte dos professores em formação. Em suma, desenvolver essas práticas têm se caracterizado como um ato de resistência.

Referências

BERGMANN, K. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, A. R. **Entre as práticas das teorias e vice-versa**: a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em História no Brasil após 2002. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: **Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação** (ANPED), 25. 2002. Disponível em: 25reuniao.anped.org.br/sexoesespeciais/acaciazeneidakuenzer.doc. Acesso em 20 jul. 2020.

PEREIRA, R. S. **A política de competências e habilidades na educação básica pública**: relações entre Brasil e OCDE. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

UMA HISTÓRIA muuuuito antiga. Ponta Grossa: Material didático produzido pelos alunos de Prática de História Antiga e Medieval. Curso de Licenciatura em História. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

CAPÍTULO 7

AULAS DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: EM BUSCA DE MEDIAÇÕES PARTICIPATIVAS

Caroline Pacievitch
Carmem Gil

Ecléa Bosi (2001, p.55) fala da memória vinculada ao imediato: “A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora a nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual”. Revisitar lembranças que marcaram nossa vida profissional é pensar no que somos hoje como professoras formadoras. Olhar para nossas trajetórias na formação de professores é um exercício de compreensão a respeito das escolhas teóricas e metodológicas que sustentaram posições diante da História e da Educação. Que abordagens e ferramentas analíticas subsidiam nossas ações na formação de professores hoje?

Transcorridos quase 10 anos de atuação na disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, reafirmamos que um de nossos pressupostos foi e é a implicação entre as dimensões pedagógica e cultural na formação do/a professor/a. Vivenciar a cidade, interrogar os espaços de memória, discutir exposições de arte, analisar as escolhas dos museus, vivenciar projetos de educação patrimonial e usufruir das atividades culturais do município é, também, formar-se professor/a de história. Cientes de que a formação é “un trabajo sobre si mismo, libremente imaginado y perseguido” (FERRY, 1990, p. 43), procuramos instigar os alunos a criarem ações educativas com o patrimônio e, depois, escrever sobre o vivido. Aos poucos fomos construindo a disciplina com novas ênfases, diferentes textos e aulas-vivências. Tudo isto para dizer a eles que formar-se professor não se trata de uma ação de recepção e de acumulação de informações selecionadas, mas um processo de reflexão e produção de saberes a respeito da atividade de ensinar história.

Nesse texto, pretendemos analisar criticamente nossa prática e algumas produções dos estudantes com quem compartilhamos os últimos oito anos na disciplina de Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial (Faculdade de Educação/UFRGS), dirigida ao curso de Licenciatura

em História. Temos dois objetivos centrais para reflexão: o primeiro é mapear as transformações que operamos na concepção de Educação Patrimonial em diálogo com o Ensino de História e a busca dos silenciamentos e das ausências. O segundo é discutir a relação entre teoria e prática na formação docente, para promover a criação de mediações participativas coerentes com as concepções recentes de patrimônio cultural estudadas na disciplina.

Para concretizar esses objetivos, as opções metodológicas foram de acessar nossas memórias profissionais e dois tipos de documentos escritos: os programas da disciplina de 2012 a 2018 e os planejamentos pedagógicos redigidos pelos estagiários nos quatro semestres de 2017 e 2018. Os documentos foram organizados em tabelas em que destacamos, dos programas, as vivências teórico-práticas realizadas e a bibliografia básica, indicando as obras que contribuíram para a conceituação de educação patrimonial e de sua relação com o ensino de História. No caso dos planejamentos, privilegiamos os temas e problematizações cotejados às estratégias pedagógicas criadas pelos estudantes. Pretendemos, dessa forma, dar continuidade a reflexões anteriores sobre nossa atuação docente (GIL; TRINDADE, 2014; GIL, 2016; GIL; PACIEVITCH, 2015; GIL; PACIEVITCH, 2017) e contribuir para as discussões sobre o lugar do patrimônio cultural na formação de professores de História, principalmente, nos estágios.

Na sequência, apresentamos nossas trajetórias individuais em torno da Educação Patrimonial e explicitamos o desenho atual da disciplina. Destacamos de que maneiras tentamos aperfeiçoar as conexões entre ensino de História e Educação Patrimonial, na busca pelos sujeitos invisibilizados e por criar aulas que fossem coerentes com os conceitos nelas debatidos. Desse primeiro momento, que é mais centrado nas ações docentes, deriva um debate sobre nossa concepção de mediação participativa, conduzindo para a análise de alguns planejamentos de estagiários. Para concluir, estabeleceremos alguns desafios futuros para o aperfeiçoamento de uma formação inicial em História que reconheça, como ensinou Paulo Freire, a docência como transformação cultural (FREIRE, 1981), no sentido de que a educação é uma práxis que perpassa todas as esferas da vida.

Em 2010, quando comecei⁷ a acompanhar estágios em instituições culturais, encontrei aporte teórico em alguns autores (Regina Abreu; Mário Chagas, Maria de Lourdes Parreira Horta; Pedro Paulo Funari e Sandra Pelegrini) e em experiências (Guia da Educação Patrimonial e o Projeto de Educação patrimonial da Quarta Colônia). Aos poucos fui percebendo a necessidade de ampliar este aporte teórico para dar conta das questões trazidas pelos alunos/as e os meus interesses intelectuais, vinculadas a um determinado estado de meus conhecimentos naquele momento.

7 Carmem Zeli de Vargas Gil inicia esse relato. Ingressou na UFRGS em 2010 e, desde então, é responsável pela disciplina EDU02086 Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial, entre outras atividades de ensino, pesquisa e extensão. Caroline Pacievitch soma-se à disciplina em 2014, quando de seu ingresso na Universidade. A partir daí, o relato desloca-se para a primeira pessoa do plural.

Abordava o patrimônio como herança, vinculado aos bens materiais consagrados que deveriam ser respeitados e valorizados. Para isso era imprescindível que as ações educativas, planejadas pelos alunos, recaíssem sobre tais bens, sem muita vinculação com o ensino de história. Hoje percebo que havia relegado o ensino de história em minhas escolhas teóricas.

Dois momentos da disciplina provocaram tensionamentos: as aulas vivências e as observações da atuação dos/as alunos/as nas instituições de memória. Tais situações fizeram surgir algumas questões sobre a relação entre memória e história na sala de aula, a importância do patrimônio como prática social, não necessariamente aquele consagrado pelas políticas de preservação, o patrimônio e os movimentos sociais. Estes tensionamentos me fizeram buscar aportes teóricos na museologia social para compreender o que tínhamos vivido no Museu Comunitário da Lomba do Pinheiro e no Lomba Tur. Decidi incorporar no cronograma leituras sobre memória e, também, sobre o Museu da Maré. Encontrei nos escritos de Hugues de Varine, um dos principais teóricos da chamada “Nova Museologia”, formas de pensar a função social do patrimônio. Cada vez mais, as aulas-vivências se voltavam para espaços pouco visíveis no campo do patrimônio, tais como a aula no Conjunto Habitacional Porto Novo, cujas famílias tinham sido reassentadas. Na ocasião, os alunos conheceram as marcas de memória produzidas no âmbito do Projeto de Extensão Memória das Vila Dique⁸. Este giro teórico-prático resultou que comecei a dar maior importância para os silenciamentos e as ausências nos espaços de memória: quem participa das escolhas? Quem está representado no patrimônio? Quem está ausente? Quais as diferentes identidades frente ao patrimônio? As práticas pedagógicas vão na contramão de uma narrativa única/homogênea?

Neste momento a proposição de Canclini (1994) foi fundamental para compreender que o lugar das classes populares não se explica unicamente por sua condição subordinada. Supõe diferentes mobilizações e lutas travadas nos espaços da vida, de forma que professora e alunos/as pudéssemos interrogar a atuação de grupos populares pela preservação de memórias, escolhendo o que eternizar de suas lutas, vitórias e dificuldades. Poderiam as histórias de vida serem consideradas patrimônio? Como imaginar ações educativas para abordar histórias de vida? Como ensinar história com depoimentos e objetos?

Eram questionamentos que ganhavam força nas aulas e nos ajudaram a compreender que a história de uma cidade é feita por seus bens materiais, mas, principalmente, pela vida que

8 O projeto, Memórias da Vila Dique, iniciou no segundo semestre de 2010, quando se delineou a ação de extensão. Em 2011, as atividades começaram efetivamente com reuniões de estudo, caminhadas na Vila e rodas de memórias com os moradores mais antigos. Em 2012, com recursos do PROEXT 2012 – MEC/SESu, os encontros e as rodas de memórias foram intensificados, com o objetivo de compor o Caderno de memórias, com as falas dos moradores e as fotos produzidas durante os encontros, e o Caderno de textos, com artigos sistematizando as aprendizagens da equipe. O projeto encerrou suas atividades em 2016 com a publicação de três livros, diferentes artigos e a produção de dois documentários.

acontece, seja em bairros operários, nobres ou nas vilas. Neste momento, os aportes do ensino de História foram importantes para problematizar a ideia de que o patrimônio só existe nos museus, nos centros culturais, na cultura produzida por determinados grupos. Novos projetos tornavam o cronograma da disciplina mais diversos com as experiências dos museus de centros de candomblé, Museu Afro Brasil em SP, Museu Afro de Salvador, Museu Maguta dos Ticunas no Estado do Amazonas.

Aos poucos, essa mudança de atenção significou dar mais importância ao patrimônio ligado às manifestações afro-brasileiras. Com isso, as aulas-vivências se deslocaram para espaços como Mocambo, Ododomê, Africanamente e o Clube Floresta Aurora. As leituras se diversificaram com textos de Marcelo Nascimento, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Vera Maria Candau e mais recentemente a dissertação de João Paulo Pereira do Amaral, *Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial*, concluída em 2015, no âmbito Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural.

A leitura destes autores tem nos interpelado a respeito da abordagem do conceito de patrimônio, a partir da história europeia (França em especial). Em sintonia com o movimento, no ensino de história, que busca decolonizar o currículo, estamos nos aproximando mais de autores latino-americanos (por exemplo, Canclini) e valorizando os momentos de rupturas nas discussões sobre o patrimônio, tal como nos anos 80 com os tombamentos da Serra da Barriga e da Casa Branca do Engenho Velho que tensionaram a política de preservação implementada até então no Brasil. Do mesmo modo, ampliamos as reflexões sobre a política de Registro implementada com o Decreto 3555/2000 que deu mais visibilidade aos saberes tradicionais e as formas de expressão de grupos indígenas e afro-brasileiros.

A aproximação com estes autores reconfigurou nossas escolhas na disciplina e tem nos interpelado de forma intensa em relação à colonialidade do saber (QUIJANO, 2012), onde a hegemonia da produção do conhecimento é eurocêntrica, folclorizando outras formas de racionalidade. Não se trata apenas de incluir novos conteúdos, mas de mudar nossos planos de trabalho para questionarmos a colonialidade do saber. Além das vivências teórico-práticas e das aulas ministradas em conjunto com algumas convidadas/os, procuramos romper com o modelo de aula no Ensino Superior em que os estudantes leem os textos, mas cabe ao professor explicar longamente o assunto, no máximo, com suporte de uma apresentação de *slides*. Revisar a bibliografia básica da disciplina para incluir outras vozes é importante na decolonização do saber, mas não é suficiente, se a aula ainda se baseia no monólogo docente. Pensando nisso, ao longo dos semestres

organizamos dossiês temáticos⁹ em que conceitos de patrimônio, educação patrimonial, cultura e memória eram trabalhados transversalmente às discussões sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, gênero e Direitos Humanos. A estrutura dos dossiês também permitia que os/as estagiários/as conhecessem uma metodologia específica de ensino, em que se exercitam habilidades de seleção de documentos e de elaborar questões provocadoras.

Em relação à Educação Patrimonial já tínhamos rompido com a ideia de “alfabetização cultural”. Esta expressão não reconhece que os grupos são protagonistas de sua cultura, visto que, ao defender a necessidade de alfabetizar culturalmente alguém, estamos defendendo a ideia de que uma cultura é superior a outra. Neste aspecto, o texto de um brasileiro tem nos ajudado muito em tais discussões. Átila Bezerra Tolentino escreveu o texto “O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática”, onde faz a problematização dos pressupostos do Guia da Educação Patrimonial como metodologia e não como uma prática educativa que pode ser desenvolvida com diferentes metodologias.

A partir do exame crítico dessa trajetória, nossa proposta atual na disciplina contempla encontros presenciais com todas/os as/os estagiárias/os ao longo de 19 semanas. Os/as estudantes tem outro turno reservado para seus estudos e para a produção de suas ações educativas e devem cumprir ao menos 40h de práticas nos espaços de estágio. Realizamos encontros individuais ou em pequenos grupos sempre que necessário e há pelo menos uma sessão de observação (seguida de debate) das práticas desenvolvidas. Cada estudante também deve escrever um pequeno artigo problematizando e analisando algum aspecto de sua experiência.

Esse esforço de abertura e decolonização da disciplina precisa se refletir, de alguma forma, nas ações educativas planejadas e realizadas pelas/os estagiárias/os. Isso torna a relação entre teoria e prática central para o desenho de cada encontro e de cada proposta. Afinal, os estudos sobre formação docente em História demonstram há tempos que esse é um dos principais desafios, mas pouco avançamos na análise de proposições concretas a esse respeito (PACIEVITCH, 2018). A seguir, ampliamos as reflexões teóricas que orientam a disciplina, indicando algumas ideias, ainda iniciais, sobre mediação participativa, visto ser este um dos conceitos principais que fundamenta os planejamentos das ações educativas criadas pelos estagiários/as. Desse primeiro momento, que é mais centrado nas ações docentes, deriva a análise de alguns planejamentos de estagiários, elaborados por uma parte de nossos alunos em 2017 e 2018.

9 A produção dos dossiês se inspirou numa prática corrente das salas de aula na França e em outros países. Trata-se de organizar documentos de distintas naturezas sobre um determinado tema e construir várias atividades que permitem aos estudantes explorar, interpretar e construir narrativas históricas de forma autônoma, sem prescindir da socialização com os pares.

Mediação Participativa: desafios para a formação e prática docentes

Mediação é uma ideia que foi desenvolvida por estudiosos da Linguística e/ou dos estudos literários de filiação marxista, tais como Bakhtin e Vigotski, entre outros. Bakhtin, no início do século XX na União Soviética, procurou desenvolver uma base marxista para a análise de obras literárias tendo como premissa a relação dialética entre forma e conteúdo. Uma de suas preocupações era evitar que a compreensão das obras de arte se desse ou apenas pela genialidade do autor ou apenas por seu contexto de vida. Bakhtin e seus colegas pensaram em uma série de conceitos (como signo, significação, tema) que pudessem sustentar uma interpretação dialética das formas de comunicação a fim de considerar tanto as idiossincrasias pessoais (como a entonação, por exemplo), como o contexto social (e, conseqüentemente, ideológico) em que a comunicação acontece.

Para o presente capítulo, tomamos como base dois escritos: o livro “Marxismo e filosofia da linguagem” (1992) e o texto “Discurso na vida e discurso na arte” (s.d.). Apesar da produção mais intensa de Bakhtin consistir em análises de clássicos da literatura russa (notadamente Dostoievski), os especialistas em educação que recorrem a Bakhtin costumam se concentrar nesses dois textos. Decidimos, portanto, seguir esse exemplo em busca de pistas para iniciar a compreensão da mediação em espaços de memória por parte de professoras/es de História.

Na seqüência, saltaremos para uma produção de 2011 de uma especialista em museus participativos chamada Nina Simon. No livro *Participatory Museum*, Simon explica os níveis de participação que um museu pode oferecer aos participantes e sugere uma série de exemplos de mediações/exposições participativas em diversos museus do mundo. Nossa intenção é refletir sobre a ideia de mediação tal como teorizada por Bakhtin, que possui um potencial crítico importante, cotejada aos exemplos concretos oferecidos por Simon.

Evidentemente, os conceitos sobre mediação e o ato de mediar não são a mesma coisa. É justamente por isso que a noção dialética proposta por Bakhtin, apesar de nunca haver pensado, sistematicamente, sobre museus ou sobre a docência em História, tem potência para orientar o tipo de planejamento que esperamos que as/os estagiários produzam na disciplina. Professores/as de História atuando em museus trabalham com objetos, documentos, pinturas e sempre tem algo a mostrar, mas esse algo não se dá a conhecer por si. O que acontece, usando os termos de Bakhtin, é a criação de um tema, na interlocução com pessoas com as quais iniciamos contato há poucos minutos e que deixaremos de ver em algumas horas (talvez, em bem menos tempo). Há intencionalidade nesse contato, que pode ir da contemplação à revolução. Há o desejo de que aconteça aprendizado, mobilização dos objetos, recriação dos espaços, reprodução de um

gesto, uma canção, um sentimento. Se considerarmos os museus como lugares que abrigam tanto o deleite quanto a aprendizagem sistemática, que são guardiões da memória de tempos passados e criadores de novas narrativas, que podem ser inclusivos e exclusivos, como interpretamos, teorizamos e abrimos espaço para a criatividade no fugaz momento da mediação, na lógica do ensino de História?

Como ponto de partida, Bakhtin estabelece uma premissa que nos parece essencial para fundamentar a ideia de mediação na aula de História que acontece em museus e outros espaços de memória: a inextricabilidade entre forma e conteúdo.

Um ponto de vista falacioso, mas encontrável mesmo em alguns marxistas, entende que o método sociológico só se torna legítimo naquele ponto em que a forma poética adquire complexidade através do fator ideológico (o conteúdo) e começa a se desenvolver historicamente nas condições da realidade social externa. A forma em si e por si, de acordo com este ponto de vista, possui sua própria natureza e sistema de determinação de caráter não sociológico, mas especificamente artístico. (BAKHTIN, s.d., p. 1).

Bakhtin está se referindo à análise sociológica de obras de arte, especificamente, da literatura. Entretanto, o raciocínio ajuda a questionar as modalidades tradicionais de visita guiada em que o público observa enquanto o guia explica o contexto e as intencionalidades da obra em questão. Tal abordagem é empobrecedora quando os objetos, imagens, sons, práticas culturais estão disponíveis para olhar, tocar, ouvir, provar, ou seja, quando se concretiza a interação entre o criador e o contemplador. Isso nos permite afirmar que a ação educativa não pode ser pensada apenas como um conjunto de técnicas de ensino que facilitaríamos a transmissão do conteúdo por despertar a curiosidade ou divertir a assistência. Trata-se de construir, inicialmente, um olhar sobre os bens culturais em suas peculiaridades como obras de arte.

Uma obra de arte, vista do lado de fora desta comunicação e independentemente dela, é simplesmente um artefato físico ou um exercício lingüístico. Ela se torna arte apenas no processo de interação entre criador e contemplador, como o fator essencial nessa interação. [...] O que caracteriza a comunicação estética é o fato de que ela é totalmente absorvida na criação de uma obra de arte, e nas suas contínuas re-criações por meio da co-criação dos contempladores, e não requer nenhum outro tipo de objetivação. Mas, desnecessário dizer, esta forma única de comunicação não existe isoladamente; ela participa do fluxo unitário da vida social, ela reflete a base econômica comum, e ela se envolve em interação e troca com outras formas de comunicação. (BAKHTIN, s.d., p. 5-6).

Além de considerar os bens culturais como obra de arte que só existem na comunicação com o público, a segunda parte da citação explica que é inadequado reduzir a explicação da obra de arte a um aspecto somente, seja a política do período, a personalidade do autor, a luta de classes: a obra de arte expressa tudo isso, mas não pode reduzir-se a uma delas, em razão, justamente, de seu aspecto estético. Sabemos que a mediação acontece, eminentemente, por meio da palavra, o que inclui o som da voz (ou os silêncios), a entonação, os resmungos ou risos, o lugar em que se encontram, a situação de classe de cada um etc. Bakhtin menciona o exemplo de duas pessoas que se encontram na mesma sala, sem falar. De repente, uma delas diz: “Bem”. Não há resposta. Seria impossível compreender esse diálogo apenas analisando a palavra “bem”, seja buscando seu significado no dicionário, seja nas possibilidades de uso da palavra naquela época e lugar, ou ainda, analisando o perfil de quem falou. É necessário buscar o “horizonte comum” existente nesse diálogo, que era o seguinte: era o início da primavera, o inverno fora muito rigoroso e havia esperança de que o frio amainasse. Porém, naquele momento, começa a nevar. A entonação que foi usada ao emitir “Bem” foi a de um misto de resignação e de frustração, e isso foi imediatamente compreendido pelo interlocutor, bastando uma troca de olhares para haver compreensão, pois ambos dividiam a mesma expectativa.

Com essa anedota, Bakhtin ilustra os limites da palavra, a complexidade do ato comunicativo e a concretização de que a palavra pode constituir-se como mediadora dos fatores envolvidos na comunicação, permitindo (ou não) a construção de sentidos. A palavra é indicadora das transformações sociais, justamente quando consideramos seu caráter de signo. Portanto, é ideológica (BAKHTIN, 1992, p. 41): “[...] as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo” (p. 44). Além disso, a luta de classes também se expressa na constituição do signo, já que “[...] classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Conseqüentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios” (p. 46). Portanto, não se pode estudar os fenômenos linguísticos sem o contexto social. É preciso ir além da significação (isto é, a palavra dicionarizada) e buscar o tema, que é o sentido em que se usa a palavra e que se encontra “[...] determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (p. 112). O sentido da palavra dado pelo dicionário, portanto, só serve como ferramenta para que um tema se concretize. O autor aconselha a nos debruçarmos ativamente sobre essas relações e entendê-las de forma dialética, a fim de compreender os sentidos para além dos significados.

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor*

produzido através do material de um determinado complexo sonoro. (BAKHTIN, 1992, p. 132 – grifos no original).

As ideias de Bakhtin permitem contestar ações educativas que não abrem espaço para a construção de sentidos na interação entre as pessoas e o bem cultural em questão. Ainda, alerta para o perigo das interpretações que se restringem a um determinado aspecto da obra, reduzindo sua complexidade a um único fator ou esquecendo da inescapável situação de classe, por consequência, pela presença da ideologia em qualquer ato de comunicação. Nesse sentido, pode servir como base - embora não seja suficiente - para criar propostas de ação educativa alinhadas às perspectivas que apresentamos acima: entendendo patrimônio como referência cultural e decolonizando saberes e práticas.

Com essas premissas em mente, passamos a analisar algumas ações propostas por Museus Participativos elencadas por Nina Simon no livro *The participatory museum*. Para começar, Simon não comunga das mesmas perspectivas teóricas de Bakhtin, principalmente em relação à relevância da situação de classe dos interlocutores na produção dos sentidos. Entretanto, ela valoriza a diversidade nas interações e a importância da construção de um horizonte comum para que as ações educativas sejam de fato participativas. Para isso, ela defende que o setor educativo dos museus (ou quem for o responsável por criar as experiências dos visitantes em cada lugar) deva refletir sobre dois aspectos iniciais: primeiro, que nem toda participação precisa terminar em produção de conteúdo novo para a instituição; segundo, que se deve refletir sobre o tipo de produção que de fato contribui para o museu e para futuros visitantes.

Simon se preocupa com as disposições individuais dos visitantes para tomar parte em atividades de criação dentro dos museus. Em museus de História, como aponta Martins (2011, passim), o tipo de atividade oferecida é geralmente muito próximo ao de uma aula expositiva, com raras oportunidades de interação para além das perguntas dirigidas pelo e ao guia. Em geral, as pessoas não esperam ser convidadas a interagir, criar ou questionar numa visita guiada em um museu tradicional, ainda segundo Martins. Algumas, inclusive, não querem ser importunadas e avaliam negativamente quando a ação educativa não apresenta dados e fatos que expliquem a exposição. Assim como na aula de História em escolas, trata-se de romper com as histórias únicas, com a ideia de que o professor deve ter todas as respostas e jamais entrar em polêmica e com a noção de que os estudantes são passivos e que desconhecem história (MÉVEL; TUTIAUX-GUILLON, 2013).

Simon sugere alguns estágios com níveis diferentes de participação conforme o grau de interatividade e de desprendimento individual exigido. Uma primeira forma são atividades em que cada indivíduo interage com algum objeto, mural, câmera etc., e sua produção dirige-se

exclusivamente para ele ou para a equipe do museu, isto é, não ficará exposta para outros visitantes. Uma segunda etapa permite que as pessoas produzam individualmente e que também compartilhem seus feitos com outros visitantes. Num terceiro estágio, as pessoas são convidadas a fazer escolhas pessoais e depois comparar com as de outros (estejam elas ali presentes ou não). Nos estágios quatro e cinco, as pessoas praticamente conduzem as ações educativas conforme seus próprios interesses, com interação mais ou menos controlada (pelos guias) entre os visitantes.

Para criar conexão com os visitantes, Simon detectou duas formas básicas, sempre com perguntas ou pistas iniciais. A primeira forma é criar uma série de etiquetas, com algumas características pré-estabelecidas, e solicitar que as pessoas selecionem aquelas com as quais mais se identificam. Com essa rápida atividade, é possível verificar quais são os interesses do grupo em questão. A segunda é solicitando que as pessoas contem quais são suas expectativas com o espaço, mas com algumas perguntas bem específicas.

Imagine you have just one question to ask visitors that can be used to contextualize their experience relative to your museum. What would you ask them? Profile questions should help frame the specific experience available at particular institutions. If you walk into a space and someone asks you what relaxes you, you shift into a relaxed state of mind. If you walk into a space and someone asks you what challenges you, your adrenaline rises. Questions as simple as “What era in history do you wish you could visit?” in a history museum or “What’s your favorite color?” in an art center can help people express themselves uniquely and get in the mindset of the institution. (SIMON, 2011)¹⁰

Lançar boas perguntas aos visitantes pode se relacionar com as premissas de Bakhtin que apresentamos anteriormente: elas permitem iniciar a interlocução entre mediador e visitantes, coloca a obra no centro do debate e ajudam a emergir as contradições, expectativas e significados, para posterior construção do diálogo entre as intencionalidades do setor educativo, do bem cultural e dos visitantes. Entretanto, não tem o poder de romper com a situação de classe, que seguirá como ponto de tensão no processo de mediação.

Outra possibilidade de desenvolver a ação educativa é a partir de objetos que Simon chama de *social objects*:

10 Imagine que você tem apenas uma pergunta para fazer aos visitantes a fim de contextualizar sua experiência no museu. O que você iria perguntar? Questões para elaborar perfis devem ajudar a formatar experiências específicas em instituições específicas. Se você entra num lugar e alguém pergunta o que faz você relaxar, você entra num estado mental de relaxamento. Se você entra num lugar e alguém pergunta o que é que lhe desafia, sua adrenalina sobe. Perguntas simples como “qual período histórico você gostaria de visitar?” em um museu de história ou “qual é sua cor favorita?” em um centro de artes podem ajudar as pessoas a se expressarem de forma única e entrar no espírito da instituição.

Imagine looking at an object not for its artistic or historical significance but for its ability to spark conversation. Every museum has artifacts that lend themselves naturally to social experiences. It might be an old stove that triggers visitors to share memories of their grandmother's kitchen, or an interactive building station that encourages people to play cooperatively. It could be an art piece with a subtle surprise that visitors point out to each other in delight, or an unsettling historical image people feel compelled to discuss. It could be a train whistle calling visitors to join the ride, or an educational program that asks them to team up and compete. (SIMON, 2011).¹¹

Esses objetos (não necessariamente são materiais, podem ser, por exemplo, uma dança), por seu potencial inquiridor ou polêmico, também estimulam a expressão e a interação, permitindo que opiniões, conhecimentos, preconceitos ou dúvidas sejam manifestadas. Nesse tipo de ação educativa, cabe ao mediador criar a situação e ouvir/observar atentamente as reações dos visitantes, a partir dos temas que emergirem nas interações iniciais e com os demais objetos expostos no museu. Simon sugere não só objetos sociais, mas também pessoais, ativos (aqueles que não estavam previstos na exposição, mas são postos ali, repentinamente, para criar reações), provocadores (por exemplo, pilhas de dinheiro que demonstram, graficamente, a diferença de renda entre negros e brancos nos EUA), relacionais etc.

Resumindo as ideias de Simon, fazer boas perguntas e organizar os objetos de forma provocadora são mais importantes do que exposições com recursos tecnológicos caros, mas que não promovem a interação, nem potencializam a produção de novos sentidos, coletivamente. Por isso, buscamos que nossos/as estagiários/as se dediquem a criar boas perguntas em seus planejamentos: tanto a pergunta central, que é o fio-condutor da mediação, quanto as perguntas concretas que serão dirigidas aos/às participantes da ação educativa.

Asking visitors questions is the most common technique used to encourage discussion around objects. Whether via conversations with staff or queries posted on labels, questions are a flexible, simple way to motivate visitors to respond to and engage with objects on display. There are three basic reasons to ask visitors questions in exhibitions:

11 Imagine olhar para um objeto não por seu significado artístico ou histórico, mas por seu potencial em iniciar/estimular discussões. Todo museu possui artefatos que podem conduzir naturalmente para experiências de troca. Pode ser um velho fogão que dispara as memórias dos visitantes sobre a cozinha de sua avó, ou uma estação interativa que encoraja as pessoas a jogarem de forma cooperativa. Pode ser uma obra de arte com alguma surpresa sutil que faz com que os visitantes chamem a atenção um do outro, ou alguma imagem histórica inquietante que impele as pessoas a discutirem. Pode ser o apito de um trem que chama as pessoas a embarcarem, ou um programa educacional que convida as pessoas a formar times e a jogar.

1. To encourage visitors to engage deeply and personally with a specific object
2. To motivate interpersonal dialogue among visitors around a particular object or idea
3. To provide feedback or useful information to staff about the object or exhibition

Successful questions that prompt social engagement with objects share two characteristics:

- The question is open to a diversity of responses. If there's a "right answer," it's the wrong question.
- Visitors feel confident and capable of answering the question. The question draws on their knowledge, not their comprehension of institutional knowledge. (SIMON, 2011).¹²

Um exemplo de museu brasileiro que parece preocupado com questões levantadas por Bakhtin e por Simon e selecionadas para esse texto é o Museu de Arqueologia e Etnologia da Usp, conforme estudo de Luciana Martins (2011, p. 312 e ss.). A consciência de que a ação educativa envolve ideologias e de que não pode ficar restrita à exploração de aspectos isolados dos bens culturais fica evidente nas falas das responsáveis pelo setor educativo desse museu.

[...] sobretudo para colocar na educação em museus um ato político, um ato ideológico. Além daquela coisa tecnicista de medir objetos, ver que material é o objeto, uma apropriação física e uma compreensão superficial. Às vezes você fica *falando* do objeto mas você não *fala* da cultura que produziu aquilo, aquele objeto, quando na verdade o que interessa é a cultura. E qual é a nossa grande vantagem com relação a outras instituições, ou entidades? Nós temos o objeto, nós podemos *falar* daquela cultura a partir da cultura material dela. [...] (MAE-Usp – educador 1 *apud* MARTINS, 2011, p. 313 - grifos nossos)

12. Fazer perguntas para os visitantes é a técnica mais comum para estimular discussões em torno dos objetos. Seja através de discussões com a equipe do museu ou por provocações colocadas em etiquetas nas vitrines, as perguntas são uma forma simples e flexível para motivar os visitantes a responder e a engajar-se com os objetos expostos. Há três razões básicas para fazer perguntas aos visitantes nas exposições:

1. encorajar os visitantes a se engajar de forma profunda e pessoal com algum objeto específico.
2. motivar o diálogo interpessoal entre os visitantes em torno de um objeto específico ou uma ideia.
3. oferecer à equipe retornos e informações úteis sobre o objeto ou a exposição.

Perguntas exitosas que levam ao engajamento social com os objetos possuem duas características:

- A pergunta é aberta a diversas respostas. Se existe uma "resposta certa", a pergunta está errada.
- Os visitantes precisam sentir-se confiantes e capazes de responder à questão. A pergunta deve se dirigir aos conhecimentos das pessoas, e não à sua compreensão sobre o conhecimento que a instituição já possui.

Outro aspecto que se destaca nessa citação é a recorrência do “falar sobre” o objeto. Na comparação feita por Martins, o MAE é o museu que deriva suas exposições de pesquisas acadêmicas de forma mais direta e, paralelamente, o que menos apresenta diversidade de estratégias pedagógicas em suas ações educativas. As bases das mediações são as perguntas e a discussão, assim descritas por uma das educadoras:

[...] primeiro é nessa provocação sempre. Então a gente vai questionando, nesse questionamento, procurando que eles observem determinados detalhes e levarem hipóteses. E para isso você tem que ter, eu falo quando a gente está formando os estagiários, tem que ter um conhecimento muito grande daquilo que você está falando. Não é que o fato de você não priorizar o conteúdo que você não tenha que ter o conteúdo, pelo contrário, tem que dominar super bem o conteúdo para saber onde que você está querendo chegar. E às vezes o olhar do público vai para um elemento, não é nem um elemento chave, um dos aspectos principais que sempre aparecem, é uma outra coisa, só que superinteressante, você tem que pegar o gancho. Então é ficar atenta, provocando mesmo, e ficar atenta nas respostas que vêm, e ir fazendo as amarrações. (MAE-Usp – educador 2, *apud* MARTINS, 2011, p. 315).

Nesse trecho, ficam evidentes elementos expressos por Simon no uso de um objeto social combinado com questionamentos abertos. A mediação acontece a partir dos interesses expressos pelo público, o que exige bom conhecimento do conteúdo da exposição e uma capacidade muito difícil de ensinar na formação dos estagiários: a de interpretar rapidamente as intervenções do público, “pegar o gancho” e dirigir toda a mediação a partir desse “gancho”. Fica em aberto o que acontece nas situações previstas por Simon em que ninguém se atreve a levantar novas observações: restaria ao estagiário permanecer com a exposição padronizada? Nesse sentido é que nos preocupa a articulação entre o que dizemos e o que fazemos – e entre o que as/os estagiários/as produziram na disciplina. Assim, na sequência do texto passamos a identificar como tais pressupostos se expressam nos planejamentos dos estagiários/as. Inicialmente, reunimos os 35 planejamentos realizados pelos/as estagiários/as entre 2017 e 2018, identificamos o local de atuação (se em museus, escolas, memoriais, arquivos ou outros), o tema de ensino, a problematização construída e as principais estratégias pedagógicas utilizadas na ação educativa, o que demonstramos no quadro e nas citações a seguir.

Quadro 1: temas

Temas	
Múltiplos sentidos de patrimônio e de patrimonialização	7
Patrimônio e relações étnico-raciais	7
Patrimônio e gênero	4
Patrimônio e temporalidades	4
Patrimônio e cidades	3
Outros	9

Fonte: Acervo da disciplina EDU02086 (Faced/UFRGS)

O quadro 1 demonstra que há diversidade de temas abordados nos planejamentos, mas que podem ser agrupados em algumas categorias específicas, com destaque para o próprio sentido de patrimonialização que, unida à das temporalidades, demonstra o interesse em questões teóricas e da busca de novos sentidos. O outro destaque é para as relações étnico-raciais e para o gênero, com a ressalva de que apenas um trabalho abordou história indígena. No caso do gênero, o interesse foi totalmente direcionado à história das mulheres, não havendo debates sobre masculinidades ou homofobia, por exemplo. Na categoria “Outros”, destacamos ações educativas que se debruçaram sobre algum objeto específico do museu e, em geral, abordaram-nos pelo viés das desigualdades sociais e, por vezes, também com questões de gênero e de raça. As ações educativas que exploraram os espaços da cidade e a vida urbana passaram por preocupações semelhantes. Portanto, podemos afirmar que, no lento processo de decolonização da disciplina e da própria área de Ensino de História, notamos interesse maior por temas que, outrora, eram invisibilizados na literatura e nas práticas.

Os espaços em que se realizaram essas práticas não mudaram muito e, infelizmente, assistimos diversos espaços que acolhiam o estágio, tais como o Museu Comunitário da Lomba do Pinheiro e os Territórios Negros que, tiveram que reduzir sua atuação devido ao contingenciamento de verbas e de pessoal. Supõe-se que o número de visitas de escolas nos museus da cidade também diminuiu, pois há maior dificuldade para conseguir transporte escolar. Mesmo assim, as/os estagiárias/os procuraram tensionar espaços tradicionais de memória, subvertendo a lógica das expografias, selecionando objetos outrora esquecidos ou imprimindo novos olhares para o que sempre ali esteve. Ou seja, há o exercício de interlocução dialógica com as obras, possibilitando

a criação de novos sentidos, na esteira do que Bakhtin ensina. As problemáticas criadas para orientar o planejamento das ações educativas demonstram tais preocupações:

Quais os sentidos de patrimônio que emergem da preservação do prédio do Observatório Astronômico da UFRGS e da musealização do seu acervo?

Quais os sentidos do Instituto de Educação como patrimônio para os alunos que nele estudam?

Que histórias de minha vida na escola quero deixar para o futuro?

Como explorar o passado da praça da Alfândega a partir do conceito de relação patrimonial?

Qual o lugar das mulheres no museu?

O tempo é humano?

Que narrativas sobre a cidade de Porto Alegre emergem a partir de memórias de pessoas de diferentes idades sobre a presença negra na cidade?

Como a memória pode dar visibilidade às histórias indígenas no museu?

Existe racismo no futebol? De que forma ele se manifesta? Como a história da Liga da Canela Preta ajuda a compreender o significado de racismo estrutural?

Como criar formas de atingir diferentes públicos e seguir recriando os processos de patrimonialização da história do bairro, lançando mão dos valores civilizatórios africanos?

A escarradeira exposta no Museu pode servir como disparadora para discutir diferenças de classe no tratamento da saúde pública?

O que os blindados do museu podem representar, para além de serem máquinas de guerra?

Quais as memórias dos grupos populares que formaram o “clube do povo”? Há objetos no museu que representam esses grupos?

Que conexões existem entre a mitologia greco-romana e a astronomia? Por que outras mitologias - como a maia - não influenciaram a ciência atual?

Fonte: acervo da disciplina EDU02086 (Faced/UFRGS).

O desafio de iniciar os planejamentos pela elaboração de uma pergunta que seja condutora das atividades tem auxiliado os/as estudantes a se desprenderem de concepções instrumentais sobre o processo de criação didática. Procuramos experimentar o planejamento como concretização de uma elaboração intelectual complexa em que diferentes vivências, conceitos, conteúdos e expectativas se expressam na forma de uma aposta, de uma projeção de futuro em que a me-

dição participativa se entrelaça com as perspectivas críticas e decoloniais tal como idealizamos anteriormente. O texto do planejamento é tanto meio de comunicação entre os responsáveis pelo espaço de estágio e as professoras da disciplina, como de autocrítica por parte da/o estudante.

Entretanto, com relação às práticas, ainda há muito a caminhar. Majoritariamente, as vivências que as/os estagiárias/os propõem são, ainda, baseadas em exposições orais dialogadas. Em muitos casos, apoiam-se nos objetos e painéis explicativos dos museus ou no próprio prédio e entorno e elaboram boas perguntas para estimular a participação dos/as visitantes. Em outros casos, os estagiários produziram *slides* ou *cards* com fotos e textos que os auxiliaram a desenvolver as problemáticas quando a maior dificuldade era justamente criticar a invisibilidade de determinados sujeitos. Mesmo sendo poucos os planejamentos que exigem dos/as participantes outras ações que não sejam as de ouvir, responder perguntas e observar fotos ou objetos, há várias iniciativas que construíram boas perguntas e outras que criaram algumas atividades interessantes.

A problemática sobre o lugar das mulheres na ciência foi desenvolvida no Observatório Astronômico da UFRGS (OA) e inspirada pelo compromisso da estagiária em valorizar a Universidade como espaço público de produção de conhecimentos. Para estimular os/as jovens que frequentam o OA, ela criou um jogo de dominó em que se devia juntar o nome da/o inventor/a com a sua invenção, mas havia uma “pegadinha”: os eletrodomésticos haviam sido inventados por homens, enquanto invenções não ligadas ao cuidado da casa o foram por mulheres. Na prática, em geral, a batedeira e o ferro de passar foram atribuídos a mulheres, enquanto a internet wi-fi, a um homem. Ao revelar as respostas, havia um misto de surpresa e vergonha e a estagiária explicava seu conteúdo com base em uma foto antiga do OA, em que só apareciam homens trabalhando. Uma dupla de estagiárias, na mesma instituição, também tinha a preocupação de valorizar o espaço como lugar público e acessível e, por isso, sua atividade final foi a de convidar os/as visitantes a escreverem um *post* em rede social (simulada) incentivando seus amigos a visitarem o OA.

Uma estagiária que trabalhou com patrimônio escolar desenvolveu uma sequência de três aulas com a mesma turma, em que os/as alunos/as foram convidados a escrever pareceres favoráveis ou contrários ao tombamento do edifício de sua escola, após estudar diversos documentos a esse respeito. Outra estagiária, em uma sequência semelhante de estudos, estimulou os/as jovens a escreverem cartas para as autoridades responsáveis pelo processo de restauro da escola, a fim de mantê-lo processo em andamento. Nessa mesma escola, um estagiário refletiu com os/as alunos/as sobre a patrimonialização da escola e construiu uma cápsula do tempo com cartas e objetos pessoais de cada jovem.

A criação de caixas pedagógicas é uma atividade comum em museus que se interessam pela comunicação com os/as professores/as. Uma dupla de estagiários produziu quatro tipos diferentes

de caixas, cada uma com um tema, utilizando objetos, fotografias e documentos dispostos no memorial da escola (que ainda está em processo de organização). Cada caixa era acompanhada de perguntas que ajudavam os alunos a explorarem-nas e a brincarem com os diferentes sentidos atribuídos ao colégio ao longo do tempo. Ao final, cada estudante escreveu palavras que tratassem da conexão com o passado e o presente da escola. As caixas ficaram no memorial e foram utilizadas por outros professores.

Diante do desafio de ter pouco tempo disponível para a ação educativa em um museu com muitos painéis, fotos e telas interativas, outra dupla criou cartões com desafios para que os estudantes, em grupos, localizassem na exposição elementos que atestassem (ou não) seu título de “clube do povo”. Havia, portanto, a hipótese de que as/os estudantes buscassem determinados sujeitos que não estariam representados no museu. Após a “caçada”, os grupos expuseram seus achados e dificuldades e acompanharam algumas explicações dos estagiários.

As possibilidades de interação e de participação dentro de um cemitério não são muito grandes, mas um estagiário apostou na presença constante do celular e do hábito de tirar *selfies* entre os/as jovens. Assim, lançou algumas perguntas sobre a forma como se notam desigualdades sociais em um cemitério e convidou os/as jovens a fotografarem esses aspectos e, depois, postarem suas fotos, com uma legenda explicativa, em suas redes sociais, usando a *hashtag* #euvinocemiterio.

Por fim, um trio de dois estagiários e uma estagiária inseriu-se no projeto já desenvolvido por uma professora em sua escola e realizaram discussões e vivências sobre valores civilizatórios africanos. Em seguida, tais valores foram explorados na produção de zines, que serviram para a divulgação dos processos de patrimonialização desenvolvidos no projeto da professora, tornando a ancestralidade e a oralidade ainda mais presentes no cotidiano escolar.

Para finalizar (sem concluir)

Como escrevemos anteriormente, o intento, nesse artigo, foi explicitar o desenho atual da disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial e, ao mesmo tempo, reviver nossas trajetórias em torno da formação de professores, na perspectiva da educação patrimonial no ensino de História. Ao observar os cronogramas da disciplina (2012 a 2018), discutir pressupostos teóricos e metodológicos que embasam nossas escolhas e analisar os planejamentos dos estagiários/as (2017-2018), fomos percebendo a potência de unir/tramar as dimensões pedagógica e cultural na formação do/a professor/a. No campo do ensino de História, talvez possamos compreender esta trama como um dispositivo de formação de professores que indica pistas sobre a velha preocupação a respeito da relação teoria e prática. Os desafios da formação do professor/a não se solucionam mediante a transformação de teorias em prescrições práticas a serem seguidas.

Compreender as teorias como ferramentas de análise que nos orientam na tomada de decisões é abordar o dilema teoria-prática como um momento de afirmação da identidade profissional. Portanto, a docência não é somente a prática de ensinar. Compartilhamos com a definição de Barbier (1996) que se refere a prática como o discurso acerca de sua própria atividade, de forma que a ação de ensinar não pode ser apreendida fora de seu relato.

Assim, observando nossas práticas, a partir do relato que organizamos neste artigo, percebemos que, ao escolher autores que escrevem a partir da perspectiva latino-americana ou que desenvolvem pesquisas aproximando os campos do ensino de história e do patrimônio identificamos uma ruptura na disciplina: passamos a propor vivências em espaços pouco reconhecidos em Porto Alegre, o que ampliou a perspectiva de ensinar e aprender com a cidade, muito além do dito “histórico” e “artístico” e, do mesmo modo, incluir experiências de museus afro-brasileiros e indígenas tornou a disciplina mais rica e diversa. Tanto para nós quanto para os estagiários, as leituras decoloniais instigaram questionamentos constantes sobre o conceito de patrimônio (de forma mais ampliada), a relevância da história ensinada e as estratégias metodológicas coerentes com os pressupostos teóricos perseguidos. Muito timidamente, construímos momentos de mediação participativa, embora ler a cidade em sua polifonia de vozes, tempos, saberes, marcas e vivências tem permitido aos estudantes exercitar apropriações patrimoniais que ressignificam a educação com o espaço público. Ao mesmo tempo, valorizam cada vez mais a escuta na docência, o trabalho colaborativo e a necessidade de fazer outras escolhas curriculares.

Essa reflexão se deu a partir de desafios profissionais específicos da nossa prática e dos/as estudantes com quem compartilhamos esses semestres. Porém, como tentamos demonstrar, nossas questões se relacionam com problemáticas gerais da formação de professores de História, especificamente, e da docência universitária, de forma mais geral. Ainda temos poucos espaços para construção coletiva dos tempos e os espaços do estágio, incluindo as/os educadoras/es das instituições parceiras. A escuta do público (escolar ou não) que interage com os/as estagiários também é um movimento distante e que talvez seja o próximo passo nessa sequência de análises que temos elaborado nos últimos quatro anos.

Por isso, acreditamos que o encontro entre a dialética de Bakhtin e de Freire para pensar mediação e práxis docente podem ser um caminho frutífero para combater a separação entre teoria e prática. Freire leva, em suas últimas obras, a uma escuta cada vez mais atenta das vozes outrora silenciadas que estamos aprendendo a radicalizar com as leituras e vivências inspiradas pelas perspectivas decoloniais. Ainda há muito que desconstruir, no Ensino de História e na Educação Patrimonial, do ponto de vista do eurocentrismo e da branquitude. Nesse caminho, viver à docência como utopia política do bem-viver para todos passa a fazer mais sentido.

Referências

- ABREU, R.; CHAGAS, M. (Org.). **Memória e Patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- AMARAL, J. P. P. **Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial**. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural. Rio de Janeiro, 2015.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Tradução para fins acadêmicos de Carlos Alberto Faraco. Circulação restrita. Mimeo.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico da Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBIER, J.-M. **Saberes teóricos y saberes de acción**. Paris: PUF, 1996. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Jean_Marie_Barbier/publication/277248010_Barbier_JM_->. Acesso em 28 abr. 2019.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Schwarcz Ltda., 2001.
- CANCLINI, N. G. O patrimônio cultural e a construção do imaginário nacional. **Revista do IPHAN**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 94-115, 1994.
- GIL, C. Z. V.; TRINDADE, R. T. Z. (Org.). **Patrimônio Cultural e ensino de História**. Porto Alegre: Edelbra, 2014.
- GIL, C. Z. V.; PACIEVITCH, C. **Patrimônio cultural e ensino de História**: experiências na formação de professores. Osis. Goiânia, v. 15, n. 1, p. 28-42, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/Osis/article/view/34720/20033>>. Acesso em 17 abr. 2019.
- _____. Patrimônio e ensino de História: aportes para a formação docente. In: SIMAN, L. M. C.; MIRANDA, S. R. (Org.). **Patrimônio no plural**: educação, cidades e mediações. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.
- GIL, C. Z. V. Patrimônio Cultural e Ensino de História: vivências com objetos. In: SCHIAVON, C. G. B.; PELEGRINI, S. C. A. (Org.). **Patrimônios Plurais**: iniciativas e desafios. Rio Grande: Ed. FURG, 2016.
- HORTA, M. L. P. **Fundamentos da educação patrimonial**. Ciências & Letras. Porto Alegre, n. 27, p. 25-35, jan./jun. 2000.
- FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós, 1990.
- FUNARI, P. P. A.; PELEGRINI, S. C. A. **Patrimônio Histórico e Cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**. Marília, n. 37, p. 1-25, 2012.
- MARTINS, L. C. **A constituição da educação em museus**: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

MÉVEL, Y.; TUTIAUX-GUILLON, N. **Didactique et Enseignement de l’Histoire-géographie au Collège et au Lycée**. Paris: Publibook, 2013.

PACIEVITCH, C. Formação de professores de História no Brasil: um panorama de pesquisas. In: GIL, C. Z. V.; MASSONE, M. (Org.). **Múltiplas vozes na formação de professores de História**: experiências Brasil-Argentina. Porto Alegre: EST, 2018.

SIMON, N. **The participatory museum**. Disponível em: <www.participatorymuseum.org/> Acesso em 2 abr. 2017.

TOLENTINO, Á. B. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Á. B.; OLIVEIRA, E. (Org.). **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB: Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016.

CAPÍTULO 8

O IMAGINÁRIO DAS TOADAS: MÚSICA E REPRESENTAÇÕES DAS FIGURAS TÍPICAS REGIONAIS NAS SALAS DE AULA DO AMAZONAS

Diego Omar da Silveira
Clarice Bianchezzi

O Festival Folclórico de Parintins tornou-se, desde meados dos anos 1990, uma das mais conhecidas expressões da cultura popular brasileira. Não sem contradições, a antiga brincadeira de boi trazida para a Amazônia pelas sucessivas levas de migrantes nordestinos ganhou, nas duas últimas décadas, ares de espetáculo, com “dimensões massivas” que conjugam, “de modo inesperado e criativo, padrões e temas culturais tradicionais a procedimentos e abordagens modernizantes”. Na perspectiva desenhada por Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti (2000, p. 1021) em sua etnografia, o universo simbólico dos bumbás deve ser compreendido como a floresta – “densa e sutil”. E a leitura das transformações pelas quais o folguedo vem passando deve evitar simplificações e dicotomias, como aquelas sustentadas ainda sobre um viés romântico, que idealizam as culturas do povo “como abrigo nostálgico de um mundo harmonioso”, cuja autenticidade original estaria sendo deturpada pela expansão do capital e da indústria cultural (p. 1021).

Há certamente diferenças significativas entre as formas tradicionais de encenação teatral que marcaram a inserção do boi no calendário festivo de diversas regiões do país¹³ e o show de luzes e cores em que se transformou a apresentação dos bumbás em Parintins. Da mesma forma como são grandes as distâncias entre o som cadenciado dos batuques de terreiro que embalavam o gingado do boi ao redor das fogueiras e o “ritmo quente” das toadas atuais, gravadas em CDs e

13 Luís da Câmara Cascudo (s/d, p. 168ss.) registrou em seu Dicionário do Folclore Brasileiro, as seguintes variantes deste auto popular, que integra em geral o ciclo natalino ou junino: *Boi-Bumbá*, *Bumba-meu-Boi*, *Boi-Calemba*, *Boi-de-Cova*, *Boi-de-Fita*, *Boi-de-Mamão*, *Boi-de-Reis*, *Boi-na-Vara*, *Boi Santo*. Outras referências às diferentes formas do festejo foram registradas por Mário de Andrade, em *Danças Dramáticas no Brasil* (1982).

DVDs, agora também disponíveis nas plataformas digitais, que põem em circulação no mercado fonográfico e no ambiente virtual o produto musical dos parintinenses, que ao mesmo tempo se abre para o contato de novas e – às vezes – inusitadas influências, vindas de vários cantos do país (cf. FARIAS, 2005).

Isso não implica, porém, que a festa tenha perdido seu significado. Ao contrário, diferentes observadores têm se espantado, ao longo das duas últimas décadas, com o poder de mobilização social e com a força cultural que a rivalidade entre os bois coloca em cena. Na formação de uma “nova identidade cultural da Amazônia”, o festival opera como um laboratório de revisão dos sentidos e como espaço experimental que possibilita novas sínteses. Andreas Valentin (2005, p. 122), sugere que ele tem propiciado um encontro do amazônida com sua própria identidade, relida pela “massificação da mídia” e pelos discursos sobre a necessidade de preservação da natureza, mas também pela consciência “de fazer parte, física e culturalmente, desse universo que consideram único e peculiar”. Wilson Nogueira vai ainda mais longe. Para esse sociólogo, além de um “exemplo extraordinário da capacidade de transformação e da atualidade da cultura popular” (CAVALCANTI, 2000, p. 1020), o boi-bumbá nos mostra, ao romper a dicotomia entre o duradouro e o efêmero, que “o espetáculo pode ser também uma fonte de conhecimento, haja vista que sua matéria prima se forja nos saberes que as populações tradicionais desenvolvem para compreender a vida, o ambiente e os fenômenos sociais e naturais que as cercam”. Hoje, “em razão das novas tecnologias, esses saberes passam a interagir mais rapidamente com os demais que estão ao redor do planeta”. (NOGUEIRA, 2014, p. 42).

“Nessa perspectiva os saberes locais são também globais e vice-versa”. As formas de comunicar sobre (ou de reinventar) os muitos significados da Amazônia para a “nação” e para o mundo contemporâneo devem permanecer abertas a diferentes tipos de narrativas. E esse esforço “litéro-cênico-musical dos bois-bumbás de Parintins”, que “advém de memoráveis viagens dos artistas pela mitologia, pelas cosmologias, pelo cotidiano do local e do mundo, e pela ciência” (NOGUEIRA, 2014, p. 49-50), é uma alternativa que merece ser considerada nos espaços formais e não-formais de ensino-aprendizagem. Por isso, nos debruçamos neste texto sobre as possibilidades de trabalhar com as toadas nas salas de aula, para construir com as crianças e jovens percepções mais vívidas dessa “realidade cultural-antropológica” resultante da fusão dos nativos e colonizadores na Amazônia. (BENCHIMOL, 2009).

Abordamos aqui, mais especificamente, como o cancionário dos bumbás que trata das “figuras típicas regionais” pode auxiliar na leitura do que se tem chamado de “universo caboclo”, desvelando de forma lúdica e poética, tipos humanos que sobrevivem em “todos os pequenos sítios, povoados, vilarejos e cidades que se estabeleceram ao longo do Rio Amazonas e seus

afluentes.” (IDEM, p. 33). Nesse “intermédio da geo-bio-eco e etno-diversidade” estão trabalhadores (pescadores, camaroeiras, seringueiros, juteiros, farinheiros, vaqueiros, artesãos), que vivem, de alguma forma, em contato permanente com a natureza (a mata, os rios) e seus produtos mais diretos (os peixes, as frutas, as sementes) e que preservam, ainda, alguns dos saberes tradicionais de curadores, benzedeiros e parteiras.

Para tanto, a primeira parte do texto traz uma breve trajetória dos bumbás. Em seguida, apresentamos a toada como um ritmo parintinense que se espalhou por toda a Região Norte. Por fim, analisamos algumas possibilidades de utilizar a música – conjugada às representações plásticas dos tipos sociais amazônicos que ela ensina – em sala de aula, de tal modo que o ensino de História (em especial da história local) se preencha com estruturas de sentido e significado que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Boi-bumbá: evolução

Existem muitas formas de contar as histórias dos bois-bumbás de Parintins, o que efetivamente vem sendo feito de um ponto de vista interdisciplinar e com objetivos diversos – alguns mais acadêmicos, outros motivados pela projeção turística do evento. Em meio a pelo menos duas dezenas de teses, dissertações e livros-reportagens é possível encontrar trechos de entrevistas dos mais importantes personagens das duas agremiações folclóricas – Caprichoso e Garantido – e localizar uma disputa por memórias que continua viva entre artistas locais, sócios e torcedores. Se há algum consenso, é o de que cada boi-bumbá tem o direito de contar a própria história a seu modo, carregando nas cores (azul e vermelho) e fazendo, na medida do possível, as acomodações entre o que se passou e a capacidade imaginativa que fundamenta a maioria das identidades.

Em 2013, ambos celebraram, juntos, o centenário, ficando pactuado (apesar das dúvidas e da falta de documentação) o ano de 1913 como a data oficial da fundação dos dois bois. Na ocasião, cada bumbá tratou de pôr acento sobre suas origens: o Caprichoso, touro negro de estrela na testa, realçou sua herança nordestina enquanto o Garantido, boi branco cujo emblema é coração vermelho, debruçou-se sobre sua origem local. Um se projetando como a continuação das festas juninas vindas com os arigós,¹⁴ o outro como um boi de promessa, quase autóctone, criado na ilha tupinambarana para agradecer a São João uma graça alcançada. Em meio a outros bois e manifestações folclóricas do local, no princípio, é possível que todos celebrassem suas devoções no mesmo espaço. Mas com o tempo, veio o acirramento das rivalidades e, ao que tudo indica, os territórios dos dois foram cindidos, ficando a cidade dividida entre as duas cores. (cf. VALENTIN, 2005, p. 168).

¹⁴ Como foram designados aqueles que vinham do Nordeste para a Amazônia. Sobre esse assunto ver o interessante capítulo “Os Cearenses – nordestinos na Amazônia”, no livro *Amazônia – Formação Social e Cultural*, de Samuel Benchimol (2009), p. 151-223.

A musicalidade sempre esteve no centro da brincadeira. Até as primeiras décadas do século XX, nos terreiros das casas e, depois, “nos antigos currais, havia dança de roda (maio e junho) e, em julho, encenava-se a temporada anual do auto do boi”.¹⁵ Às apresentações se seguia “uma festa de comilança e bebedeira”, oferecida aos brincantes e suas famílias pelos padrinhos do boi e seus simpatizantes. Examinando um vasto conjunto de documentos e textos que remetem ao oitocentos, Sérgio Ivan Gil Braga (2002) aponta, por analogia, para manifestações semelhantes aos “batuques”, nos quais os versos improvisados se somavam a danças alegres, acompanhadas por palmas, bumbos e tambores feitos com peles de animais esticadas “ao calor das fogueiras”. Esses “divertimentos” foram durante muito tempo vistos com desconfiança pelas elites brancas, que interpretavam os sons produzidos nessas ocasiões como “toques desarmônicos”, muito pouco conformes ao cânone musical ocidental. Ademais, eles animavam, aos olhos de observadores externos, gestos lascivos e excessivamente sexualizados, que afrontavam tanto os costumes da época quanto os rígidos padrões de conduta moral recomendados pela Igreja Católica a partir do século XIX (cf. BRAGA, 2002, p. 150, grifos no original).

Colocada no centro da festa, a própria evolução da toada ajuda a compreender as transformações que se foram processando nos bumbás. “Luís da Câmara Cascudo define esse gênero como uma cantiga ou canção breve, em geral de estrofe e refrão, em quadras, cujos temas principais são líricos (sentimentais) ou brejeiros (jocosos).” (apud RODRIGUES, 2006, p. 197). Como outras modalidades da música folclórica, seus versos são algumas vezes atualizados pelos cantadores, outras vezes transmitidos oralmente entre os brincantes, sem muita preocupação com a fidelidade a uma matriz original ou com a autoria. Segundo Nogueira (2014), esses primeiros “poetas do boi-bumbá de terreiro” foram fortemente influenciados pela literatura de cordel que passou a circular nos estados do Pará e do Amazonas, adaptando a linguagem do repente “aos temas do cotidiano” local. Nesse momento inicial, “o imaginário poético se referia, em grande medida às lembranças do mar (o boi-bumbá era endêmico no litoral), das raízes populares nordestinas (exaltação do legendário Lampião), às qualidades do boi amado e ao cortejo da morena bela.” (NOGUEIRA, 2014, p. 134-135).

Posteriormente, a festa ganha as ruas e os versadores incorporam nas toadas um acentuado tom de desafio ao contrário. Cada boi-bumbá celebra com o grupo em seu lado da cidade.

15 De acordo com Valentin (2005, p. 92-93), “em todas as suas ocorrências no Brasil, o enredo dramático do bumbá é basicamente o mesmo, apesar de se adaptar a situações e contextos próprios de cada região. No auto, é contada a estória de um boi que um fazendeiro rico deu de presente à sua filha mais querida; o boi é entregue para ser cuidado pelo vaqueiro negro, Pai Francisco. Sua mulher, Mãe Catirina, grávida, tem um irresistível desejo de comer a língua do boi e faz com que Pai Francisco mate o boi mais querido do patrão. O crime é descoberto, índios são convocados para caçar Pai Francisco que, capturado, é levado à presença do fazendeiro. Mediante a ameaça de severa punição, no seu desespero, ele ressuscita o boi, auxiliado por um médico, padre ou pajé, dependendo de como e onde o auto é encenado”. Ver também Cavalcanti, 2006 e Braga, 2002. p. 26.

A divisão entre um território do Caprichoso e outro do Garantido também se torna mais palpável, visível nas fachadas das casas pintadas nas cores do boi preferido e nas bandeirolas que enfeitam as ruas. Embora houvesse o cuidado de não cruzar os itinerários, como contam antigos brincantes, “quanto mais os bois se aproximavam, mais alto eles cantavam e batiam os instrumentos.” (in VALENTIN, 2005, p. 169). Um pedia ao seu opositor que “arredasse” ou ameaçava “passar por cima”. Quando o encontro de fato acontecia, resultava em “confusão generalizada” (Nogueira, 2014, p. 58), o que parece ter motivado as autoridades (civis e eclesiásticas) a empreenderem diversas tentativas de disciplinar a festança.

Nesse sentido, a intervenção mais bem-sucedida ocorreu em 1965, quando um grupo de leigos, ligados à Juventude Alegre Católica (JAC), se propôs “a organizar a brincadeira”, criando um festival realizado, inicialmente, em “um tablado em frente à Catedral [de Nossa Senhora do Carmo], com apresentação de quadrilhas, pássaros e encerramento com os bois.” (VALENTIN, 2005, p. 103). Nesse novo lugar, a rivalidade “que vez por outra transbordava do desafio poético para brigas” corporais, “canalizou-se para a competição performática em ambiente fechado, com público pagante”. Os apaixonados torcedores foram, aos poucos, postos em arquibancadas construídas de lados opostos e todos os anos a disputa culminava na entrega do troféu ao boi vencedor. A institucionalização crescente levou, inevitavelmente, a mudanças mais ou menos significativas no processo criativo, uma vez que as apresentações seguiam agora um regulamento. “No palco, sob as honrarias dos espectadores, a dança dramática tradicional experimenta uma espécie de antropofagia cultural – a tolerância digestiva cria aberturas para o mundo, para a convivência com os outros e suas peculiaridades.” (NOGUEIRA, 2014, p. 58).

Em 1988, a inauguração do Bumbódromo – uma arena oficial para as disputas com capacidade para aproximadamente 15 mil pessoas – que parecia ser o ápice do desenvolvimento da festa, tornou-se, na realidade, um novo começo. A inclusão da cidade no rol dos indutores de turismo, o patrocínio de grandes empresas ao evento, a cobertura da imprensa e as transmissões televisivas do festival transformaram Parintins em uma espécie de referência cultural e os bois em símbolos capazes de “conquistar corações e mentes em todo o Amazonas e depois na Região Norte.” (RODRIGUES, 2006, p. 185). As toadas, assim como a dança e as representações plásticas do folclore parintinense, foram se distanciando do núcleo original. Do ponto de vista rítmico, adotando novos instrumentos e abraçando outras influências musicais (BASTOS, 2014); nos aspectos temáticos respondendo às novas exigências acerca dos significados da vida e da cultura dos povos da Amazônia.

O ritmo é de boi: as toadas e o imaginário amazônico

Em especial a partir de meados da década de 1990 as toadas começaram a se transformar. De um gênero folclórico – híbrido e fluido – passaram a um tipo de canção popular com apelo comercial crescente. (cf. VALENTIN, 2005; RODRIGUES, 2006). Impregnam rapidamente os muitos espaços (público e privados) e a sensibilidade de toda uma região, de modo que é comum encontrar no Norte do Brasil, pessoas que conheçam a música dos bumbás. Já em Parintins, passaram a compor uma “trilha sonora peculiar” da vida da maioria da população (MORAES, 2000, p. 216) que, de alguma forma, se vê representada nesse gênero que aprendeu a cantarolar “desde criança”.

Ao traçar um percurso da difusão das toadas nos meios de comunicação de massa, a maioria dos autores retoma as primeiras gravações, feitas em “fita cassete e depois em disco de vinil” para tocar nas rádios locais. (VALENTIN, 2005, p. 21). Segundo Nogueira (2014, p. 124), em “1972, sete anos após o primeiro festival de Parintins, a então ‘cantiga de boi’ já havia feito a sua estreia na indústria fonográfica por intermédio do cantor Chico da Silva”, que iniciava sua carreira como sambista no centro-sul do Brasil. Outra figura que parece ter sido fundamental nesse processo foi Fred Góes, também parintinense que vivia em São Paulo, onde estudou jornalismo, e que esteve ao lado de Chico nesse primeiro compacto produzido “nos estúdios da gravadora Polisol [...] com a participação de músicos como Hermeto Pascoal e Hector Constita.” (RODRIGUES, 2006, p. 204).

Os LPs produzidos pelas agremiações folclóricas para divulgar os novos repertórios anuais dos bumbás surgiram em 1988 (Garantido) e 1989 (Caprichoso) e foram responsáveis por promover as toadas em nível regional, bem como por produzir uma primeira saída da “visão nativa do festival.” (cf. BRAGA, 2002, p. 125). Outros instrumentos (sopro e cordas) foram incorporados e novos ritmos (como o samba, o reage e o Axé Music) passaram a influenciar as composições, cujas temáticas também se pluralizaram, contemplando aspectos mais variados da cultura amazônica. (FARIAS, 2005). Em 1996 e 1997, “as toadas Vermelho, de Chico da Silva, e Tic, tic, tac, de Braulino Lima, ambas do boi-bumbá Garantido”, estouraram nas paradas de sucesso nacionais e internacionais, projetando grupos ainda pouco conhecidos, como o Carrapicho, ao mesmo tempo em que os compositores parintinenses passaram a ter suas produções gravadas por artistas já consagradas como Margareth Menezes e Fafá de Belém. No embalo desse sucesso, intérpretes locais como David Assayag e Arlindo Jr. (conhecido como pop da selva), também foram convidados a participar de programas de auditório com grande audiência. (RODRIGUES, 2006, p. 217).

Em Manaus, capital do Amazonas, surgiram espaços de entretenimento que celebravam o novo ritmo, como o Bar do Boi, tocado pelo Movimento Marujada (do Caprichoso) e os ensaios no Olímpico Clube, promovidos pelo Movimento Amigos do Garantido (MAG). O carnaval passou a ser parcialmente substituído pelo *Carnaboi*, também embalado pelas toadas. Músicos e com-

positores se profissionalizaram, surgiram novas bandas – como *Canto da Mata*, *Canto Parintins* e *Toada de Roda* – e a produção dos discos (mais tarde CDs, DVDs e *Blu-ray*) também se sofisticou. Seja nos festivais da canção (ver MAGALHÃES, 2015) ou nos barzinhos e casas noturnas, a música bovina, ou o que os amazonenses chamam de Música Popular de Boi (MPBoi), passou a integrar quase obrigatoriamente os repertórios dos artistas.

É possível mesmo apontar, ao longo das duas últimas décadas, o nascimento de subgêneros, como as toadas “de galera” (destinadas a levantar o torcedor na arquibancada e exaltar a paixão pelo bumbá) e as toadas “de arena”, mais voltadas para a condução do espetáculo. (cf. AGUIAR, 2015). Essas últimas, para além uma grande variedade temática (COSTA; FERNANDO, 2013), nascem articuladas às construções cênico-coreográficas que os bois exibem no Bumbódromo durante as três noites do festival. Elas compõem, assim, as narrativas apresentadas aos torcedores e jurados e ora se destinam a itens individuais – como a Cunhãporanga (moça mais bela da tribo), a Rainha do Folclore, a Sinhazinha da fazenda, os Tuxauas ou o Pajé – ora dão suporte e contextualizam os itens coletivos, como as Tribos Indígenas, Ritual Indígena, Vaqueirada, Figura Típica Regional e Lenda Amazônica.¹⁶

Há nelas, de modo geral, uma linha argumentativa, que já foi no passado a “fábula das três raças”, preponderante no folclore – em que índios, brancos e negros se fundem para produzir a nação (NAKANOME, 2019), mas que aos poucos passou a abarcar outras cosmopolíticas, com destaque para os saberes tradicionais dos povos ribeirinhos (LETÍZIA, 2003), as lutas pelos direitos dos povos indígenas (BATALHA, 2010) e, mais recentemente, a força das religiões de matriz africana no imaginário amazônico. (BRUCE; SILVEIRA, 2019). Ainda que dentro de certos limites narrativos (cf. SILVEIRA, 2019), duplamente impostos pelo enquadramento do folclore e pelas expectativas do público, os produtores culturais e artistas envolvidos com os bois de Parintins têm tentado renovar as linguagens para valorizar o “caboclo amazônico”, indo além da ideia de mestiçagem, como buscamos apresentar a seguir.

As figuras típicas regionais: representações musicais e plásticas

Frutos de um diálogo sempre criativo entre a pesquisa e a liberdade da construção poética e musical, as toadas têm repercutido também os esforços para decolonizar o Festival. No que tange as figuras típicas regionais, têm refletido a necessidade de ir além dos estereótipos há muito consolidados sobre o homem amazônico, abrindo um diálogo (nem sempre tranquilo) entre as ciências sociais, as artes e as representações mais romantizadas que ainda dominam o

¹⁶ Descrições minuciosas dos itens e de suas representações no Festival estão em Braga, 2002 e Farias, 2005.

senso comum. Na realidade, a crítica e a revisão têm caminhado juntas, mostrando o “quanto ainda operamos [...] com formas tradicionais de descrição, perceptíveis no léxico e no repertório das imagens socialmente construídas.” (SILVEIRA, 2019, p. 146)

No regulamento do Festival, o que se exige nesse item é a apresentação de uma “alegoria composta por imagens e personagens retratando o cotidiano de um tipo humano regional, em geral relacionado a uma atividade econômica da população amazônica, como, por exemplo, o seringueiro, o pescador, o castanheiro, o caboclo ribeirinho, dentre outros.” (FARIAS, 2005, p. 53). Da mesma forma, podem ser apresentados “os costumes, as tradições, as festas populares e as crenças dos povos da Amazônia” (IDEM). Esse formato vem sendo adotado desde os anos 1990 e as figuras, evidentemente, se repetem, por um lado em função de um quadro já consolidado de representações e, por outro, como indicador do quão “naturalizados estão conceitos, categorias, termos e noções operativas evocadas para tratar” dessa região. (SILVEIRA, 2019, p. 146).

Na realidade, esse não é apenas um problema de recorrência, mas de que a matriz desse tipo de representação está na ideia de nação como “cadinho” – “onde tudo se mistura, onde tudo vira festa” diz uma toada – e em um esforço didático de produzir uma visão “iconográfica do Brasil” centrada em tipos e cenas emblemáticas de cada região, e que para a Amazônia funde, bem ao gosto dos determinismos do século XIX, o homem e a natureza. De tal modo que é possível identificar algumas matrizes discursivas e iconográficas que baseiam a construção pictórica desses tipos, desde a fase de construção dos projetos de arena do Bois-Bumbás até a execução das alegorias. Obras como *Brasil, histórias, costumes e lendas*, de Alceu Maynar Araújo (1973) ou *Tipos e Aspectos do Brasil* (IBGE, 1963) e autores regionais como Mário Ypiranga Monteiro e Samuel Benchimol¹⁷ tornaram-se referências comuns.

Nos textos e ilustrações desses livros, em “certos momentos é o homem que assume o protagonismo, mas em algumas circunstâncias é a natureza que aparece em primeiro plano, figurando o homem apenas na sua faina para estabelecer sistemas adaptativos que lhe permitam sobreviver naquele espaço.” (SILVEIRA, 2019, p. 150). Os dois praticamente não se separam e o humano só tem sentido quando flagrado no combate, em confrontação, com o natural. Como bem observou Alfredo Wagner Berno de Almeida (2008, p. 10-11), há uma “justaposição de argumentos bio-organicistas e de noções inspiradas no geografismo”, que manejam esquemas institucionalizados e que “passaram a ser automaticamente reproduzidos, adquirindo autoridade intelectual, força explicativa e até mesmo condições de possibilidade de se tornarem ‘verdades naturais’”. Eles são,

17 Para uma breve biografia intelectual desses autores, ver Silveira, 2019, p. 148ss. O livro mais conhecido de Benchimol é *Amazônia, formação social e cultural* (3ª ed. Manaus: Valer, 2009). Já Monteiro possui uma obra vasta e muito plural, com trabalhos que vão desde a arquitetura e folclore amazonense até um conjunto relativamente amplo de descrições de tipos regionais que tiveram espaço em jornais, magazines e periódicos acadêmico-científicos. Alguns deles estão atualmente publicados na forma de livros.

por isso mesmo, difíceis de serem revertidos, seja como sintomas de uma visão conservadora que aponta o caráter atávico do caboclo (ora exaltado como herói ora caracterizado como preguiçoso) ou como “dificuldade de compreender e assinalar os novos mundos do trabalho e os sucessivos processos de modernização da Amazônia.” (SILVEIRA, 2019, p. 146).

Mesmo as visões mais críticas – como a de Darcy Ribeiro n’*O povo brasileiro* (2006) – não conseguem avançar muito nesse sentido, reforçando a caracterização do caboclo como o produto adaptado da falência dos sucessivos projetos de ocupação da Amazônia. Homens e mulheres “economicamente marginalizados” que se integraram sem muita escolha nas formas de vida regional, aprendendo a caçar, lavar, pescar e, às vezes até mesmo a falar como os indígenas. E que aderiram “igualmente, nas práticas da pajelança e nos temores aos fantasmas da mitologia indígena”, sem no entanto, possuírem as “motivações” nem a capacidade dos índios “de adaptação à floresta tropical.” (RIBEIRO, 2006, p. 296).

A vantagem dessas abordagens mais contemporâneas é apontar para o caráter avassalador da colonização sobre os povos nativos e para os efeitos corrosivos do capital e dos grandes empreendimentos sobre a floresta e os modos de vida tradicionais – narrados na maioria das vezes em tons bastante idílicos nas toadas, como se pode ver abaixo:

O caboclo – sina cabocla (Aldson Leão, Boi Bumbá Garantido, 2011)

Acende a lamparina morena/ Faz defumação, pra esses carapanãs não vim/ Essa é a nossa sina, Maria/ Esse é o desafio pra modo a gente viver aqui.

Eu sou caboclo, eu sou da mata/ Eu sou do rio/ Eu sou guerreiro/ E meu sustento é um desafio/ Eu sei pescar, eu sei caçar/ Eu sei viver nesse lugar. Sou ribeirinho e na enchente é marombar.

Eu sou juteiro, o seringueiro e o benzedor/ Pela floresta eu tenho orgulho e muito amor/ A cheia aqui é mais faminta/ A várzea há de melhorar/ A enchente vai e a fartura vai chegar.

A várzea é farta e sobra comida/ Pros curumins se lambuzá/ Tem peixe no rio a canoa vem cheia/ Dá pra cozer ou pra assar.

Tem acari-bodó, tem tamuatá/ Tem o tucunaré, e também o Mapará/

Com o vinho de bacaba, a farinha misturar/ Gostoso com açaí e também com o patauá.

Nesse cenário de rara beleza/ Ainda sobra tempo pra sonhar/ No mês de junho eu visto a camisa encarnada/ Boi Garantido eu vou te amar.

Marombeiro, marombeiro/ Juteiro, pescador e mateiro/ Seringueiro, farinheiro, benzedor/ Somos heróis desse povo brasileiro.

Sabedoria ancestral (César Moraes, 2012)

É dessas terras longivas de magias/ Que eu tiro meu sustento/ É desse verde que encanta/ Que eu tiro o meu pão

É nessas águas que serpenteiam/ A floresta e banham as aldeias/ Que eu navego escoando/ Minha produção

É dessas matas que as sementes colhidas/ Vão brilhar e encantar outros chãos/ São essas matas que contam os eventos/ Dos meus ancestrais/ Sou feliz, sou Caprichoso, artesão/ Eu sou de fé

Teço paneiro de miriti/ Pra colher castanha e açai/ Tem peneira de caraná/ Cesto, bolsa e tipiti

Forno de barro eu tenho aqui/ Panela boa pro tacacá/ Prato pro meu caldo de tambaqui/ Remo e canoa pra singrar o rio.

A produção de uma crítica pós-colonial, nesse sentido, teria uma dupla função: a primeira, mais prática, estaria ligada à necessidade de apontar as formas de “fazer a Amazônia habitável e rendosa” através de empreendimentos alternativos “ao sistema empresarial privado” e sua sede de lucros imediatos (RIBEIRO, 2006, p. 305); a segunda e mais sutil se situa no nível da linguagem e estaria mais articulada à valorização dessa gente e de suas histórias, cobrindo um arco que vai desde os saberes ancestrais até as lutas mais contemporâneas.

Atores e labores¹⁸ nas toadas

De modo a permitir uma compreensão em termos bastante amplos de como essas questões aparecem na produção musical local, pretendemos mostrar, em um bloco de canções, como os sujeitos e seu universo laboral (mundos do trabalho) têm sido representados, especificamente no caso das figuras típicas: algumas vezes de forma bastante romantizada, outras vezes em tons críticos (com pitadas de análise histórica e sociológica).

Antes, porém, cabe destacar que como construção poética cada uma dessas composições reflete os três aspectos destacados por José G. Vinci de Moraes (2000, p. 217), quais sejam: a) uma linguagem que lhe é própria e que tem a ver com um jogo de escolha entre os artistas e o público; b) uma visão de mundo que ela “incorpora e traduz”; e, finalmente, c) uma “perspectiva social e histórica que ela revela e constrói”. Desse modo, se pudéssemos considerar ainda as melodias e os arranjos musicais (oportunidades de escuta sempre abertas nas salas de aula) poderíamos deduzir uma rica interação entre conteúdos e linguagens, em processos que não cessam de (re)

18 A expressão é de Samuel Benchimol (2009, p. 42).

construir, para além de categorias fixas (sejam elas as provenientes dos censos demográficos ou das categorias profissionais) um imaginário social sobre esse tipo mestiço – o caboclo.

Das muitas possibilidades disponíveis para análise, três ou quatro nos parecem aqui bastante elucidativas a esse respeito, já que põem em diálogo a ideia de que esse homem é herdeiro de um saber ancestral, simultaneamente apropriado do passado e atualizado no presente. De tal forma que ele não está parado no tempo, mas tampouco corresponde às expectativas de proletarização desenhadas na lógica do capital e da exploração da floresta em larga escala. Nesse sentido, seus saberes são tomados das gerações anteriores e sua atuação surge como fundamental na preservação dos biomas amazônicos, já que sua ação não é predatória, mas, ao contrário, pauta-se no respeito pela mata e por tudo o que ela representa.

É o que podemos observar, por exemplo, na toada e no croqui da alegoria do “mateiro” – um tipo social de contorno muito amplo.

O mateiro da Amazônia (Aldson Leão, Boi Bumbá Garantido, 2008)

Na aurora ele vai (vai) com a coragem de herói/
Se embrenha na mata e vai buscar
seu alimento/
Conhece os segredos mais profundos da floresta/
Vive sua saga de
operário ambiental.

Coletores de Castanha, apanhadores de Açai/
Andiroba e Copaíba, Unha de Gato e
Uixi.

Tem o dom do manejo e sabedoria milenar/
Nossa herança cabocla/
São mateiros da
Amazônia/
Na preservação do bioma local.

Conhece os perigos e superstições da floresta/
A onça pintada e o Jurupari/
O mítico
Curupira, A temida sucuri/
E o assobio tenebroso do poderoso Matim.

É a biodiversidade na toada cultura do povo/
Em junho o mateiro reafirma sua fé.

Nossa Senhora do Carmo é a devoção do caboclo/
Vem brincar no Garantido/
Para ser campeão neste Festival.



Desenho/projeto de alegoria sobre o mateiro. Boi-bumbá Caprichoso, 2008.
Fonte: Acervo do Conselho de Arte do Boi-bumbá Caprichoso.

Nelas (música e alegoria), natureza e cultura não aparecem como estruturas cindidas, mas antes intercambiáveis e complementares. O mateiro é aquele que vive na floresta e retira dela, sem destruí-la, produtos que são utilizados das mais diversas formas pelas sociedades urbanas contemporâneas: desde gêneros alimentícios até óleos e essências utilizados na produção de cosméticos. Ele conhece e maneja as espécies vegetais. Domina um armazém e uma farmacopeia ricos e diversificados, para além os códigos ocidentais ou da simples comercialização dos produtos.

No mesmo sentido, mas de forma ainda mais rica – porque mais recorrente – podemos analisar a figura do pescador. Ele é tomado como emblema do homem amazônico (e parintinense, já que a cidade é uma ilha situada às margens do Rio Amazonas) e carrega, portanto, saberes locais que ainda ocupam espaço central na vida cotidiana das milhares de pessoas que vivem ali. Por outro lado, trata-se de uma profissão internamente muito diversificada,¹⁹ que compreende desde os

19 Ver a esse respeito os trabalhos de Benchimol (2009) e Monteiro (2010).

pequenos pescadores artesanais (dos lagos e igapós) até os pescadores de pirarucu (como os retratados abaixo), que pescam com arpão, bem como os diferentes graus de imbricação com os processos de exploração dos recursos pesqueiros em nível industrial.

Pescador de esperanças (Sales Santos, Boi Bumbá Caprichoso, 1995)

Na proa de uma canoa/ Lá vai pescador/ Lá vem pescador
Vai seguindo o som do banzeiro/ Na correnteza que vai lhe levar/ Na esperança só
leva um sorriso/ Do logo partir do breve regressar
Balança nas ondas do rio/ No som do meu boi bumbá/ E no compasso da remada/
Que toca a toada/ Pro teu retornar
Auê, auê, auê/ É o som do banzeiro nas ondas do rio/ Auê, auê, auê/ Enfrenta a cor-
renteza e vence o desafio.

O pescador (Jacinto Rebelo/Paulinho Du Sagrado/Nair Blair, Boi Bumbá Garantido, 2008)

Vai pescador, enfrentar os teus desafios/ Vai buscar o sustento da vida/ Leva teu so-
nho, teu canto/ A história a sorte te espera.
Vai pescador a luz está bela pra viajar/ Pra imaginar...
Pescador/ Na correnteza dos rios/ Leva saudade do boi Garantido/ Quando os tambo-
res rufarem na Baixa vem pescador/ O sol vermelhou, o povo em festa, alegre cantou.
No meu boi/ Só me resta esperança/Vamos reconstituir a nossa liberdade/ O homem
precisa entender, pescador, o sentido da vida.
O sol vai brilhar, O novo amanhã está pra chegar/ Pra viajar...
Pescador, Pescador, Pescadoooooor.

Pescador da Amazônia (Erick Nakanome/ Ronaldo Rodrigues/Tarcísio Coimbra/ Kean-
dro Tavares, Boi Bumbá Caprichoso, 2013)

De sua choupana de palha o caboclo sai pra lida/ Calafeta com breu a canoa, benze
os arreios, defuma o arpão/ E vai pescar a vida/ Rema proeiro, lança tua tarrafa na
beira do rio/ Estende a malhadeira, extruva o espinhel/ Olha o boto tucuxí.
Velho proeiro conta história de bicho encantado do rio/ E teme o perigo da boiúna,
yara e sucuri.
Movem-se as canaranas, peixe-boi tá no parí/ Bate a gapônga, afia o arpão, caniço nas
mãos/ A São Pedro pede proteção.
Pescador vai buscar teu sustento em furos e lagos/ Esperança nos olhos certeza de
um novo amanhã.

É piracema, alegria do curumim, é fartura nesse beiradão/ Camaroeira pesca o camarão.
Pra ilha eu vou, sou caprichoso, é mês de junho eu vou brincar de boi-bumbá, eu vou/
Pra ilha eu vou, com meu amor, é mês de junho eu vou brincar de boi-bumbá.
Com fé e humildade agradeço a santa padroeira, cultura milenar/ É a Magia que encanta, e o Caprichoso vem mostrar/ No Folclore Popular.



Desenho/projeto de alegoria sobre o pescador. Boi-bumbá Caprichoso, 2015.
Fonte: Acervo do Conselho de Arte do Boi-bumbá Caprichoso.

Como é possível notar, os motes que prevalecem nas canções apelam para a função social do pescador, quase que como um mediador entre um mundo de águas e o das beiradas dos rios. Ele fabrica seus artefatos, prepara a pesca e vai em busca do seu sustento. No entorno, o ambiente oscila entre o bucólico e o hostil, com os bichos do mato e os seres da floresta, que tanto protegem quanto ameaçam. É como se a vida transcorresse, em um enquadramento do “eu poético”, como as águas dos próprios rios, o que chega mesmo a ser insinuado nas imagens evocadas ou na melodia e nos arranjos musicais, ora mais agitados ora embalados no banzeiro, lento e tranquilo.

De modo semelhante, o farinheiro, a farinha e a farinhada aparecem também com certa recorrência entre as figuras típicas. Nesse caso, a centralidade advém do fato de se tratar de um dos gêneros alimentícios mais consumidos na região e de suas formas artesanais de produção e distribuição. Também da herança indígena agregada desde o processo de domesticação da mandioca (maniva), de fabricação dos artefatos para processá-la (o paneiro, a peneira, o tipiti), dos subprodutos desse trabalho (o tucupi, o beiju, a cruera) e das tecnologias envolvidas no preparo (secagem e torra) do produto. Esses elementos, tomados em conjunto, aparecem contemplados nas canções, às vezes até encadeados de forma didática, como que indicando o seu processo produtivo.

Caboclo farinheiro (Adriano Aguiar/ Ericky Nakanome/ Alquiza Maria, Boi Bumbá Caprichoso, 2007)

O brilho do sol anuncia o dia/ Levanta caboclo anda e canta/ Que a lida pra vida já começou.

Corta maniva meu caboclo farinheiro/ Corta maniva bota na costa teu paneiro.

Vem cansado, pés calejados/ Do roçado prepara a peneira, penera/ Separa o polvilho e o tucupi.

Farinha de molho gameia/ Farinha d'água gostosa.

Vem fazer forno de barro/ Torra a farinha da minha mandioca/ Que cheiro bom/ Um cheiro pairando no ar.

E deixa o vento levar/ Esse cheiro bom da farinha/ Coisa boa da minha terra. Traz a farinha/ Curumin que alegria/ Sou farinheiro da Amazônia/ Caboclo teso dia a dia. Olha a farinha/ Curumin que alegria/ Sou farinheiro da Amazônia/ Sou feliz no dia a dia.

O farinheiro (Fred Góes, Boi Bumbá Garantido, 2008)

Da arte de tecer o tipiti/ Ao torrar da mandioca/ O caboclo traz/ O conhecimento do índio/ Ancestral em suas mãos/ De farinheiro

Um trabalho que revela/ Sua essência de homem/ Da Amazônia/ Com os pés cravados no presente/ Resguarda sua cultura milenar.

Farinheiro da Amazônia/ Farinheiro regional

Forjado no forno de farinha/ Farinheiro artesanal.

Rala a mandioca pra torrar/ Tira o tucupi pro tacacá/ Prepara a cruera/ pro mingau/ Tira a tapioca pro beiju

Faz o tarubá e a pajiroba pra tomar

E a santa farinha pro pirão.

Farinhada (Erick Vicente/ Toty Navegante, Boi Bumbá Caprichoso, 2012)

Na mesa de todo caboclo não pode faltar/ A farinha nossa de todo dia/ A farinha é feita da mandioca no tipiti/ Que rala, espreme pro tucupi/ Pra tapioca e o tacacá/ Farinha boa é do Uarini.

A farinha torra/ É remexida no forno, então/ É peneirada pelo artesão/ É ensacada pra transportar/ Pra por no caldo e virar pirão.

Farinha d'água, farinha seca/ Farinha para o chibé/ Pirão de peixe, maninha/ É o manjar na cozinha, faz caribé.

Farinheiro, farinheiro/ Quem começou a farinhada/ Foi o índio brasileiro, na maloca encantada/ Farinheiro, farinheiro/ Numa noite azulada/ Caprichoso te exalta/ No balanço da toada (Cardoso, 2013, p. 228-229).



Desenho/projeto de alegoria sobre o farinheiro. Boi-bumbá Caprichoso, 2007.
Fonte: Acervo do Conselho de Arte do Boi-bumbá Caprichoso.

Interessante que, no projeto da alegoria, a casa da farinha ocupe um espaço central, pois ela é de certa forma ainda um emblema da produção comunitária, que continua existindo nos interiores da Amazônia. Um espaço de uso coletivo, no qual o forno/tacho que serve para secar a farinha é compartilhado por várias famílias que produzem para subsistência ou escambo. Saindo desse núcleo mais laboral, o entorno se preenche com elementos sociais e naturais das comunidades amazônicas: as choupanas, a natureza (fauna e flora), o rio e os barcos. E como esse ambiente permanece encantado, aí estão também os seres da mata (antropomorfizados), a proteger o caboclo, sua roça, seu alimento.

Outra dimensão da produção dos artefatos pode ser vista na construção das imagens do “caboclo ceramista”, que mais uma vez também se funde à ideia de atualização dos saberes ancestrais, como podemos visualizar nas toadas e no desenho que se seguem:

Caboclo Ceramista (Alceo Anselmo/ Mailzon Mendes/ Hugo Levy/ Alex Pontes/ Arlindo Junior/ Joel Maklouf/ Neil Armstrong, Boi Bumbá Caprichoso, 2006)

Em era primevas/ Amazônia, índios e os primeiros cacicados/ Veio uma cultura rica e rara/ Ananatuba, mangueiras e formigas.

E o esplendor da cerâmica marajoara/ E o esplendor da cerâmica marajoara.

Tapajônicos e santarenos/ Esculpindo o barro e moldando a vida/ Na Habilidade das mãos/ Que expressam o amor/ Os mitos e religiões.

Com o esplendor da cultura marajoara/ Com o esplendor da cultura marajoara.

Nas pinturas/ Com o negro das fuligens/ Urucú e caulim/ E em cada traço geométrico/ O início e o fim/ O belo, o rude e o tétrico.

E o Caprichoso em sua arte infinita/ Relembra os nossos ancestrais/ E a sua herança bendita/ Que ainda hoje vive nas mãos/ Do caboclo ceramista (Site do Boi Bumbá Caprichoso).

Sabedoria ancestral (César Moraes, Boi Bumbá Caprichoso, 2012)

É dessas terras longevas de magias/ Que eu tiro meu sustento/ É desse verde que encanta/ Que eu tiro o meu pão.

É nessas águas que serpenteiam/ A floresta e banham as aldeias/ Que eu navego escoando/ Minha produção.

É dessas matas que as sementes colhidas/ Vão brilhar e encantar outros chãos/ São essas matas que contam os eventos/ Dos meus ancestrais

Sou feliz, sou Caprichoso, artesão/ Eu sou de fé/ Teço paneiro de miriti/ Pra colher castanha e açaí/ Tem peneira de canarã/ Cesto, bolsa e tipiti

Forno de barro eu tenho aqui/ Panela boa pro tacacá/ Prato pro meu caldo de tam-
baqui/ Remo e canoa pra singrar o rio.



Desenho/projeto de alegoria sobre o caboclo ceramista. Boi-bumbá Caprichoso, 2006.
Fonte: Acervo do Conselho de Arte do Boi-bumbá Caprichoso.

O ambiente (que é também o pano de fundo da alegoria) é a beira do rio, agora em função das matérias-primas extraídas desse lugar, sobretudo o barro. De alguma forma, esse tipo social remete às várias levas de ocupação do território e das culturas instaladas em diferentes regiões da Amazônia, da qual a cerâmica encontrada nos sítios arqueológicos é um vestígio. Por outro lado, as imagens musicais ou plásticas remetem também às apropriações dessas técnicas milenares em contextos mais atuais e de um artefato que transita, ainda hoje, entre o utilitário e o artístico.

Por fim, o seringueiro. Essa é, talvez, uma das figuras mais evocadas e pelos vieses mais polisêmicos, já que ele permite diferentes narrativas: a da migração de sucessivas levas de nordestinos para os projetos de exploração da floresta amazônica; a dos homens e mulheres explorados nos

sistemas de aviação durante o boom da borracha; dos trabalhadores que tornaram possível a edificação da Belle Époque (com seus projetos de “civilização” dos trópicos) e, por um viés mais crítico, a luta mais contemporânea pela construção das reservas extrativistas e de proteção ambiental encampada desde Chico Mendes e seus companheiros.

Marcas de Um Povo (Guto Kawakami, Boi Caprichoso, 2009)

No Nordeste deixaram saudades e sonhos/ A desbravar a floresta encantada com os seus mistérios/ E a cultura do Bumba-meu-boi/ Aqui se fez Boi-Bumbá.

Na força da borracha se ergueu o Amazonas/ Meu Amazonas/ O esplendor da Belle Époque atraiu o mundo/ Pro Amazonas

Nas marcas perdidas no tempo vem meu seringueiro

E retira da hévea a seiva que escorre/ nas entranhas das árvores/ Teu suor construiu a nobreza e ergueu monumentos.

Meu teatro dos sonhos/ Reflete a saga de um forte guerreiro/ Amazonas/ Traz o herói seringueiro e com o Boi Caprichoso vem festejar.

De Pernambuco, Maranhão, do meu Ceará/ O meu Nordeste no Amazonas venho exaltar/ Eu sou caboclo, seringueiro, amazônida/ Em Parintins no mês de junho eu venho decantar.

Eu vou chamar o Boi Caprichoso pra vir celebrar/ De azul e branco no Amazonas eu sou mais feliz/ Vou mostrar pro mundo inteiro que sei preservar/ E vou vivendo na floresta como eu sempre quis (Site do Boi Bumbá Caprichoso).

Legado de Seringueiro (Demétrios Haidos/ Geandro Pantoja, Boi Garantido, 2016)

Vem cantar, amo do boi/ Trovador e cancionista/ Vem versar sobre a história de um povo seringueiro.

Nordestino sertanejo/ Que migrou para a Amazônia/ Foi soldado da borracha/ Guiado por luz de poronga.

Entalhou, desbravou, defumou/ Sustentou com suor o esplendor/ Seu legado cultural/ Já faz parte do meu boi.

Eu sou a mistura de norte e nordeste/ Sou o auto do boi/ Sou a celebração que canta o folclore/ O repente, a toada, a ladainha/ A sanfona e a viola/ Sou devoto de Nossa Senhora/ Tenho fé no coração/ A sua bênção, meu padre Ciço/ Vou brincar no folgado de São João.

Boi de reis, Pindaré, Maracanã/ Maioba, Calemba, Axixá/ Tem zabumba, pandeiro/ Orquestra e matraca no meu boi-bumbá.

O seu produto – o tacacá – é consumido em geral nos fins de tarde, em espaços improvisados entre as ruas e calçadas. Trata-se de um caldo quente, preparado do tucupi e adicionado sobre uma goma de mandioca. Acompanham o jambu (erva amazônica que provoca uma dormência na boca), o camarão seco, cheiro-verde e pimenta. O produto é servido em cuias.

Tacacazeiras da Amazônia (Adriano Aguiar/Geovane Bastos, Boi Bumbá Caprichoso, 2007)

É dia de feira, mulher guerreira/ Que cedo levanta / Com a certeza de lutar/ Escolhe o melhor tucupi/ Cheiro-verde, tapioca, Jambú/ Camarão e pimenta Murupi.

Tem chicória e cebolinha/ Tem a cuia com a cestinha/ Pra comprar

Ferve a goma na panela/ Fundo preto/ Pega abano, braço forte/ No fogareiro a brasa a queimar.

É fim de tarde, toalha de mesa/ Arruma a banca traz cadeira/ Que hoje tem cuia de tacacá/ Pra tomar

Um cheiro!/ Que o vento sopra/ E leva distante/ Que envolve o visitante

Fazendo provar/ E nunca mais, esquecerá/ Desse sabor, basta provar/ Meu tacacá é feito com amor/ É mês de junho/ Minha ilha está em festa/ Bem no meio da floresta

Brilha a estrela/ Do meu boi, Caprichoso/ Vem provar!/ Meu tacacá, chega pra cá

Moça faceira/ Que tem festa a noite inteira/ É festa de boi-bumbá.



Desenho/projeto de alegoria sobre a tacacazeira. Boi-bumbá Caprichoso, 2009.
Fonte: Acervo do Conselho de Arte do Boi-bumbá Caprichoso.

Por um lado, a tacacazeira pode ser tomada como um símbolo do trabalho feminino, nesse espaço intermediário entre o público e o privado, em trânsito entre a cozinha e as vias públicas da cidade. Por outro, sua celebração como figura típica, é recheada de aspectos lúdicos, como que adicionando o (delicioso) sabor local à festança, daí inclusive o colorido tanto da poética musical quanto da representação alegórica.

Já a benzedeira é de todas as figuras aqui abordadas a que mais representa o universo mágico-religioso do caboclo amazônico. (GALVÃO, 1953). Não se trata propriamente de uma atividade laboral, muito embora ela seja preenchida pela dimensão do serviço, do socorro espiritual aos necessitados, da cura dos males da alma. Conforme destacou Deilson Trindade (2013), sua presença numérica ainda muito marcante na ilha, bem como a recorrência com que as pessoas as procuram no cotidiano, dão mostras bastante evidentes do quanto sua atuação marca uma resistência frente à medicina alopática ou mesmo ao catolicismo oficial.

As benzedeadas da Amazônia (Sebastião Junior/ Edvander Batista, Boi Bumbá Caprichoso, 2006)

Guardiãs da encantaria/ Da crença e da cura/ Imortalizam a Amazônia/ Como fonte de luz, abrigo e Recanto das mulheres que benzem.

Cantorias sagradas, afastam quebrantos/ Acalanto divino na hora de dor/ Grandeza de alma, nobre gesto de amor.

Olhares atentos assistam o brotar da vida/ Com cuidado apara o nascido como se fosse uma flor/ Afugenta os espíritos, preveem a sorte/ Com o toque dos dedos acalma o sofrer/ Emanando luz, sagradas mãos que abençoam/ É morada sutil dos mistérios da fé.

Caprichoso, celebra o dom da unção/ Presente nos mistérios das mulheres que benzem/ Da cura sagrada/ Da reza da mulher/ Da crença de mulher (bis)

Na oração da dona laiá, a fé é o seu alimento/ Das ervas da dona Martinha Prata, a cura de seu povo/ A Amazônia mística da dona Nega Parteira, é o berço das mulheres que benzem.

Benzedeadas, a cura e a fé (Hugo Levy/ Neil Armstrong, Boi Bumbá Caprichoso, 2016)

Benzedeadas, a cura e a fé/ Vindas do Nordeste brasileiro/ trazendo a luz divina e a bondade/ recitando a sua oração/ água benta e folhas na mão/ fazendo a caridade com o dom que Deus lhe deu/ fazendo a caridade com o dom que Deus lhe deu.

Fé, senhora benzedeadas/ benza eu, benza eu/ quebra agora esse quebranto/ tira a dor e a tristeza/ em nome do Espírito Santo/ tira a dor e a tristeza/ em nome do Espírito Santo.

Venha de onde vier, chegue de onde chegar/ são palavras santas, tuas mãos vão me curar/ são palavras santas, tuas mãos vão me curar.

E o povo da mata, os segredos da terra/ é Xamã, é Pajé/ com o paricá e a pajelança/ afastando as forças do mal/ todos os males encerra.

Cura a minha gente, faz o meu povo feliz/ para lembrar e cantar o curandeadas maior/ filho da terra dos Parintintin/ Valdir de fé, Valdir do povo, seu Valdir Viana/ o curandeadas de renome que vencida a dor/ abençoado seu nome, presente do criador/ Valdir de fé, Valdir do povo, seu Valdir Viana/ o curandeadas de renome que vencida a dor/ abençoado seu nome, presente do criador (Caprichoso, 2016).

Ademais, como se pode ver na imagem abaixo, a benzedeadas representa ora uma amalgama ora uma sobreposição entre os conhecimentos provenientes da cultura europeia (ela reza a la-dainha) e os saberes afro-indígenas, já que ela manipula as plantas. Sobretudo nas comunidades

ribeirinhas, onde falta a assistência médica, elas fazem as garrafadas, os banhos, cuidam das grávidas e não raro dos partos, tratam das crianças nos primeiros momentos da vida e até mesmo das mais diversificadas dores que assolam os adultos (por meio das “pegações/puxações”).



Desenho/projeto de alegoria sobre as benzedoras. Boi-bumbá Caprichoso, 2006.
Fonte: Acervo do Conselho de Arte do Boi-bumbá Caprichoso.

Há ainda muitas outras possibilidades de figuras típicas nos Bois-Bumbás de Parintins que poderiam ser exploradas, tanto por meio das toadas quanto das alegorias, o que não caberia no espaço limitado desse texto. Mas cremos que os exemplos apresentados sejam – se não exaustivos – ao menos indicativos da riqueza de representações do homem amazônico que podem

ser trazidas às salas de aula para a discussão dos mais variados aspectos da cultura local. Como propõe Miriam Hermeto (2012, p. 141), as canções podem, assim, ser exploradas em sequências didáticas voltadas à valorização das dimensões material, descritiva, explicativa, dialógica ou sensível da música nas aulas de História. Sem fórmulas prontas, mas com grande potencial mobilizador, já que parte de um tipo de linguagem muito próxima a dos estudantes.

As toadas de figura típica e a história local: alinhavando alguns pontos

Conforme tentamos apresentar, para o caso de Parintins – mas de forma mais ampla também para a Amazônia – o cancionário dos Bois-Bumbás, hoje amplamente acessível e bastante conhecido na Região Norte do Brasil, pode ser mobilizado no ensino de História, em especial para a construção de atividades sobre História local. Somos motivados a pensar nessas possibilidades a partir da ampla discussão que, ao longo dos últimos anos, tem apontado a necessidade de mergulhar no universo mais imediato e concreto dos educandos como forma de produzir relações de aprendizagem significativas. Nesse sentido, ganham relevância os contextos em que vivem os estudantes, já que é neles que se ancoram os saberes prévios (trazidos para o ambiente escolar e para a sala de aula nas mais diversas etapas do Ensino Básico).

Nessa perspectiva, Flávia Caimi (2010, p. 60) chama nossa atenção para o fato de que “historiadores, pesquisadores do ensino e professores têm defendido uma história diferente, uma história cujo papel consiste em orientar os sujeitos a pensarem, a constituírem uma consciência histórica, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades” para, então, “a partir desse entendimento, compreender as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo”. Muito além, portanto, da história tradicional ou das narrativas oficiais que constam nos livros didáticos, abrem-se novas e inúmeras possibilidades de pôr em relevo as experiências históricas cotidianas e as identidades plurais, uma perspectiva aliás já assinalada por diferentes autores que têm se dedicado a (re)pensar o ensino de História. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004; SCHMIDT, 2007; FONSECA, 2009; CERRI, 2011).

Para o caso que buscamos aqui apresentar, acreditamos ser possível propor um conjunto de atividades que levem os alunos a produzir uma “reflexão de natureza histórica” por meio da música, em um enlace frutífero entre conteúdos curriculares e conhecimentos que extrapolam o espaço-tempo de uma aula ou mesmo os muros da escola (Fernandes, 1995), de tal modo que o “o estudo da história nos possibilite aprender e apreender um referencial que ajuda-nos na leitura e compreensão da realidade” (IDEM, p. 44). Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino de História nos anos iniciais e finais e do Ensino Fundamental já apontavam como

expectativa que os “alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações.” (BRASIL, 1998 p. 43). E é essa mesma ótica que orienta a Base Nacional Comum Curricular.

Em outras palavras, estamos diante do desafio de produzir na escola um ensino que dialogue que o cotidiano dos educandos, desenvolvendo com eles e neles uma “educação do olhar” (cf. CAIMI, 2010, p. 71), através de práticas de investigação, comparação, análise da história cotidiana com a história regional, nacional, mundial. Sempre mirando, com isso, leituras amplas das temporalidades e causalidades históricas, mas, fundamentalmente, apontando para a necessidade de compreender as distintas realidades históricas a partir das particularidades dos sujeitos, tempos e espaços envolvidos. Só assim “o estudo da história local/regional enseja o protagonismo dos estudantes na construção ativa e colaborativa de conhecimentos e a apropriação de procedimentos metodológicos específicos que permitam explorar as fontes disponíveis.” (CAIMI, 2010, p. 76).

Mas quais fontes seriam essas? Quando olhamos os livros didáticos disponíveis nas redes de ensino municipal ou estadual, em sua maioria, notamos a ausência de relações com elementos da história do município ou da região, por exemplo. No nosso caso, os livros de História do Amazonas ainda são pouco e, em alguns casos, um tanto precários. As tentativas de implementá-los na rede pública foram descontinuadas e da parte dos professores de História resta a avaliação mais ou menos generalizada de que o material contemplado no Plano Nacional do Livro Didático tem quase sempre parcas (e às vezes superficiais e equivocadas) referências à Amazônia. Para os anos iniciais, em que município é um espaço privilegiado, já que mais próximo dos sujeitos históricos com os quais a criança trava contato, um suporte material didático ou paradidático praticamente inexistente.

Diante desse quadro seria necessário explorar as alternativas, com criatividade e baixo custo, contornando a falta de políticas públicas de memória. Sobretudo em contextos de acesso mais facilitado à internet, o recurso à iconografia, à música, aos artefatos da cultura material, a textos alternativos, festas religiosas, manifestações folclóricas ou ao audiovisual surgem sempre como possibilidades para instigar a compreensão das mudanças e permanências históricas no espaço urbano ou das trajetórias históricas de diferentes grupos e pessoas situadas no entorno imediato (ou mais ampliado) dos educandos. Como aponta Marcos Lobato Martins (2013, p. 145), “a prática meticulosa da História Regional e Local, mais do que destruir concepções gerais equivocadas, porém arraigadas em tantos livros didáticos e discursos, tem a virtude de descobrir novos problemas e hipóteses”, abrindo caminhos não apenas para aprendizagens com alto teor cidadão, mas também para que professores e alunos se descubram construindo conhecimento por meio

da pesquisa, da seleção e crítica de um material existente, mas ainda não sistematizado. Esse é também uma oportunidade de construção coletiva do conhecimento, que pode e deve aliás retornar à sociedade por meio do envolvimento de informantes, colaboradores e expectadores convidados a se integrem às atividades no espaço escolar.

Ao trabalhar o ensino de História na perspectiva da valorização da consciência histórica acreditamos, assim, estar priorizando a valorização de elementos históricos fundamentais na vida dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Nesse capítulo nosso foco recaiu sobre a música, mas obviamente que essa é apenas uma entre muitas possibilidades. Em todo caso, vale frisar que além de desenvolvermos a compreensão ampla da história como parte da vida cotidiana (e não algo distante e somente presente nos livros didáticos), ao problematizarmos as representações das figuras típicas amazônicas nas toadas dos Bois-Bumbás de Parintins, o que buscamos é a valorização “do direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos” (idem), tão necessária para que haja respeito e reconhecimento a diversidade histórica e social.

* * * * *

Gostaríamos de agradecer, de modo especial, ao Conselho de Artes do Boi-Bumbá Caprichoso que nos cedeu o arquivo de croquis das alegorias. As imagens do Boi-Bumbá Garantido foram retiradas das revistas de imprensa. As letras das toadas foram extraídas dos CDs oficiais das agremiações folclóricas e da compilação realizada por Maria Celeste de Souza Cardoso (2013).

Referências

- AGUIAR, A. **A reinvenção da toada**. Parintins: Edição do autor, 2015.
- ALMEIDA, A. W. B. **Antropologia dos Archivos da Amazônia**. Rio de Janeiro: Casa 8; Fundação Universidade do Amazonas, 2008.
- ANDRADE, M. O Bumba-Meu-Boi. In: **Danças Dramáticas no Brasil**. 3. tomo. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: INL: Fundação Pró-Memória, 1982.
- BATALHA, S. S. Festival Folclórico de Parintins: um estudo sobre a presença indígena na composição das toadas e a produção do cenário artístico apresentado no bumbódromo (1995-2010). Somanlu. **Revista de Estudos Amazônicos**. Manaus, Valer, ano 10, n. 2, p. 85-102, jul./dez. de 2010.
- BASTOS, G. T. O ritmo é de boi. **As mudanças rítmicas e temáticas nas toadas dos Bois-Bumbás de Parintins a partir dos anos 1990**. Monografia (Graduação em História). Universidade do Estado do Amazonas. Parintins, 2014.
- BENCHIMOL, S. **Amazônia – Formação Social e Cultural**. 3. ed. Manaus: Valer, 2009.
- BRAGA, S. I. G. Os **Bois-Bumbás de Parintins**. Rio de Janeiro: FUNARTE; Manaus: Museu Amazônico: Valer, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia – Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História – Ensino de quinta a oitava séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRUCE, C. S.; SILVEIRA, D. O. As representações das religiões afrobrasileiras nas toadas dos Bois-Bumbás de Parintins (1990-2019). In: **Anais do 5º Encontro de Perspectivas: Poder e simbolismo em três décadas de cidadania e redemocratização brasileira**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2019.
- CAIMI, F. E. Meu lugar na história; de onde vejo o mundo? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **História: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2010. (Coleção explorando o ensino).
- CAPRICHOSO. Revista Viva Parintins. Parintins: Boi Bumbá Caprichoso, 2016.
- CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 9. ed. São Paulo: Ediouro, s/d.
- CAVALCANTI, M. L. V. C. **O boi-bumbá de Parintins, Amazonas: breve história e etnografia da festa**. História, Ciência e Saúde – Manguinhos. Rio de Janeiro: Fiocruz, v. VII (suplemento), p. 1019-1046, set. 2000.
- _____. **Tema e variantes do mito: sobre a morte e a ressurreição do boi**. Mana. Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, v. 12(1), p. 69-10, 2006.
- CARDOSO, M. C. S. **Cancioneiro das toadas do boi-bumbá de Parintins**. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes). Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2013.

CERRI, L. F. Didática da História: uma leitura sobre a História na prática. **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.

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

COSTA, S. V. Boi-bumbá, memória de antigamente. Somanlu. **Revista de Estudos Amazônicos**. Manaus, Valer, ano II, n. 2, p. 147-153, 2002.

COSTA, M. A. L.; FERNANDO, A. C. A composição da toada na Amazônia e a festa do boi-bumbá: a poética do imaginário do compositor. **Revista Eletrônica Mutações**. Manaus, v. 4, n. 7, jul./dez. 2013.

CUNHA, P. J. VALENTIN, A. **Vermelho**: Um pessoal garantido. Rio de Janeiro: Ponto de Vista, 1998.

FARIAS, J. C. **De Parintins para o mundo ouvir**: na cadência das toadas dos bois-bumbás Caprichoso e Garantido. Rio de Janeiro: Litteris, 2005.

FERNANDES, J. R. O. Um lugar na escola para a História Local. **Ensino em Revista**. Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 43-51, jan./dez. 1995.

FONSECA, S. G. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

GALVÃO, E. **Vida religiosa do caboclo da Amazônia**. Boletim do Museu Nacional. Rio de Janeiro: Museu Nacional, n. 15, abr. 1953.

GARANTIDO. **Revista Celebração**. Parintins: Boi Bumbá Garantido, 2016.

HERMETO, M. **Canção Popular Brasileira e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Coleção Práticas Docentes.

HERMETO, M.; SOARES, O. P. **História e música popular**: entre a historiografia contemporânea e as práticas de ensino na Educação Básica. Entrevista com Marcos Napolitano. *História Hoje*. São Paulo, v. 6, n. 11, p. 142-146, 2017.

LETÍZIA, M. E. Os enredos caboclos e nativistas nas toadas dos bois-bumbás Garantido e Caprichoso, heróis do Festival Folclórico de Parintins. Somanlu. **Revista de Estudos Amazônicos**. Manaus, Valer, ano III, n. 1 e 2, p. 35-66, 2003.

MAGALHÃES, H. R. S. Música, história e cultura: o Festival da Canção de Parintins – FECAP (1981-1991). In: MORGA, A. E. (Org.). **Encontros com a História e suas deliciosas contradições**. Manaus: EDUA, 2015.

MARTINS, M. L. História regional. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2013.

MONTEIRO, M. Y. **O pescador**. História, instrumentos, técnicas e folclore. Manaus: EDUA, 2010.

MORAES, J. G. V. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 20, n. 39, p. 203-221, 2000.

NAPOLITANO, M. **História & Música**. História cultural da música popular. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NAKANOME, E. S. "Três raças" e um boi-bumbá para duas: reflexões sobre a necessidade do protagonismo da cultura afro-brasileira no Festival Folclórico de Parintins. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades**. Manaus, ano 2, v. IV, n. 1, p. 367-381, jan./jun. de 2019.

NOGUEIRA, W. **Festas Amazônicas**. Manaus: Valer, 2008.

_____. **Boi Bumbá**. Imaginário e espetáculo na Amazônia. Manaus: Valer, 2014.

PIMENTEL, Â. C. B. Parintins: turismo e cultura. Somanlu. **Revista de Estudos Amazônicos**. Manaus, Valer, ano II, n. 2, p. 35-48, 2002.

REZNIK, L. Qual o lugar da História Local? In: **VTaller Internacional de História Regional y Local**. Havana (Cuba), 2002. Disponível em: «http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt_hsg_artigo_03.pdf». Acesso em 17 nov. 2014.

RODRIGUES, A. **Boi-bumbá**: Evolução. Manaus: Valer, 2006.

SAUNIER, T. **O magnífico folclore de Parintins**. Parintins: Edições Parintintin, 1982.

SCHMIDT, M. A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO; A. M.; MAGALHÃES, M. (Org.). **Ensino de História**: sujeito, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVEIRA, D. O. Tipos sociais em Percy Lau, Samuel Benchimol e Mário Ypiranga Monteiro: breve análise sobre elementos de continuidade entre os classificadores. *ContraCorrente*: **Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Manaus, v. 10, p. 145-158, 2019.

SOUZA, J. J. Parintins. **A Ilha do Folclore** (notícias históricas, folclore, crônicas). Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 1989.

TRINDADE, D. C. **As benzedeadas de Parintins**: práticas, rezas e simpatias. Manaus: EDUA, 2013.

VALENTIN, A. **Vermelho**: um pessoal Garantido. Manaus: Edição do autor, 1998.

_____. **Contrários**. A celebração da rivalidade dos Bois-Bumbás de Parintins. Manaus: Valer; Governo do Estado do Amazonas, 2005.

VALENTIN, A; CUNHA, J. P. **Caprichoso**: a terra é Azul. Rio de Janeiro: Edição do autor, 1999.

WISNIK, J. M. Música e política no Brasil. In: BOSI, A. (Org.). **Cultura Brasileira**: temas e situações. 4. ed. São Paulo: Ática, 1992.

CAPÍTULO 9

MBOPYAU: ENSINANDO HISTÓRIAS DO POSSÍVEL

Susane Rodrigues de Oliveira

“Mbopyau” quer dizer na língua guarani “relembrar, deixar novo, renovar”. É com esse sentido que desenvolvemos o Projeto “Mbopyau: ensinando histórias do possível”, – nos anos de 2016 e 2017, durante as atividades de Estágio Obrigatório Supervisionado²⁰ do curso de Licenciatura em História da Universidade de Brasília (UnB) –, com o objetivo de promover a formação inicial de professores/as engajados/as na “renovação” das práticas de ensino de história indígena e afro-brasileira, a partir de perspectivas pedagógicas feministas e decoloniais. Neste capítulo apresentamos os embasamentos teórico-metodológicos desse Projeto, bem como os resultados e reflexões sobre uma das oficinas aplicadas em sala de aula.

O Projeto “Mbopyau” previa a formação de professores/as através da realização de uma pesquisa-ação *no* (e *para* o) ensino de história com vistas ao planejamento e aplicação de oficinas de história indígena e afro-brasileira para estudantes de nível médio e fundamental (Anos Finais) das escolas públicas do Distrito Federal. Tais oficinas deviam ser elaboradas como formas de intervenção pedagógica e enfrentamento dos problemas e desafios colocados pela permanência de representações eurocêntricas, colonialistas, racistas e sexistas nos currículos, livros didáticos, saberes docentes, imaginários sociais e aprendizagens históricas de estudantes.

De acordo com Stuart Hall, as *representações* constituem práticas centrais de produção de valores e significados culturais capazes de regular e organizar nossos comportamentos, subjetividades e diferenças, auxiliando “no estabelecimento de normas e convenções segundo as quais a vida em sociedade é ordenada e administrada.” (2016, p. 22). Não por acaso, a História como forma de representação do passado (de pessoas, etnias, nações, movimentos sociais, acontecimentos, eventos, instituições, relações sociais etc.) sofre usos e abusos, sendo muitas vezes evocada para exaltar ou depreciar determinados grupos sociais ou culturas, além de justificar e legitimar práticas de violência, dominação, colonização, exclusão e marginalização sociais.

20 O Projeto “Mbopyau: ensinando histórias do possível”, sob minha coordenação, foi realizado nas turmas de “Laboratório de Ensino de História”, “Prática de Ensino de História 1” e “Prática de Ensino de História 2” do curso de História da UnB.

Assim, consideramos que o ensino de história, atento à historicidade das representações de indígenas e negros/as que povoam o imaginário de estudantes, permite *desnaturalizar* imagens preconceituosas e discriminatórias – ao desvelar os mecanismos de construção e funcionamento destas representações, – explicitando as culturas históricas e políticas que as produzem, difundem e idealizam, bem como outras formas de ver e conceber os/as indígenas e negros/as na História. Desse modo, ressaltamos que o ensino de história pode colaborar também nos processos de *decolonização* de saberes e práticas que ainda sustentam e mantêm as desigualdades étnico-raciais e de gênero constitutivas da *colonialidade do poder*. Como bem explica Maldonado-Torres,

[...] 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. (2007, p. 131. Tradução nossa).

Nesse sentido, entendemos que a *colonialidade* se expressa também nos currículos e saberes históricos escolares que, produzidos a partir de um ponto de vista branco, elitista, eurocêntrico, heteropatriarcal e colonizador, colaboram na manutenção de representações racistas e sexistas que, marcadas por concepções modernas/coloniais de raça²¹ e gênero²², perpetuam também a *colonialidade do ser*²³ indígena e negro/a, através de imagens que lhes retiram e apagam toda a

21 De acordo com Anibal Quijano, a ideia de raça como uma forma representar e classificar a humanidade, constitui “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico.” (2005, p. 117. Tradução nossa).

22 Dentro dessa lógica moderna/colonial de gênero, María Lugones assinala que “Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher européia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. A imposição dessas categorias dicotômicas ficou entretecida com a historicidade das relações, incluindo as relações íntimas. (2014, p. 935-936).

23 Em diálogo com Catherine Walsh, Luis Oliveira e Vera Candau, explicam que “A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo Walsh (2006), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica.” (2010, p. 22).

humanidade, diversidade, sabedoria, conhecimento, resistência, liberdade, protagonismo e agência na História. Essa desqualificação, subalternização e desumanização, resultado da racionalidade moderna eurocêntrica (WALSH, 2008, p. 137), faz com estes povos sejam vistos e concebidos na História como bárbaros, selvagens, não-modernos, hipersexualizados, incivilizados, atrasados, incultos, primitivos e escravos, sempre a serviço da exploração de outros. Nesse sentido, a *colonialidade do ser* tende a inferiorizar e apagar a “existência” destes sujeitos na História, sufocando as suas possibilidades de existência no passado e no presente.

Assim, as perspectivas decoloniais, aplicadas às práticas de ensino de história para a Educação Básica, implicam em posturas epistêmicas e pedagógicas – antirracistas e antissexistas – pautadas, especialmente, na recuperação das vozes, experiências, identidades, memórias e histórias indígenas e afrodescendentes; com base na proposta de “desfazer a cultura do silêncio, as contradições opressor-oprimido rearticulando-as para a superação das marcas profundas da colonialidade inscrita na memória social dos povos colonizados.” (PAIM, 2016, p. 151).

Inspirado na pedagogia decolonial, na historiografia feminista e, sobretudo, nas possibilidades abertas pelas Leis n. 10.639/08 e 11.6445/08, o Projeto “Mbopyau” buscou, assim, caminhos pedagógicos para a superação da *colonialidade do ser* indígena e negro/a na História, mobilizando futuros/as professores/as para o enfrentamento e transformação de representações racistas e sexistas presentes nos saberes históricos escolares e no imaginário histórico de muitos/as estudantes da Educação Básica. Para isso, propôs *decolonizar* representações estereotipadas²⁴ construídas sobre estes grupos na História, pensando o ensino de história a partir destes sujeitos subalternizados pela colonialidade, em contraposição aos saberes históricos hegemônicos que os excluem e inferiorizam. Trata-se, portanto, de um estímulo à promoção de aprendizagens pautadas na valorização, leitura e interpretação de narrativas históricas (em diferentes suportes e linguagens) produzidas também por estes sujeitos.

Essa proposta prática de decolonização dos saberes históricos escolares envolve também o reconhecimento de que o ensino de história pode gerar saberes significativos e potentes para “desnaturalizar a denominada realidade e pensar em um mundo onde também outros mundos são possíveis.” (RAMALLO, 2014, p. 43. Tradução nossa). Como bem explica Catherine Walsh, a expressão *decolonizar* é diferente de *descolonizar*,

[...] pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es

24 De acordo com Stuart Hall, os estereótipos “se apossam das poucas características ‘simples, vividas, memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas’ sobre uma pessoa; tudo sobre ela é reduzido a esses traços que são, depois, exagerados e simplificados”. (...) Então o primeiro ponto é que a estereotipagem reduz, essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença’.” (HALL, 2016, p. 191. Grifos do original).

decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas. (2013, p. 25).

A *decolonização* entendida também como forma de *insurgência* contra as representações estereotipadas – essencializadas, opressoras, desumanizadoras, homogeneizadoras e eurocêntricas – instituídas sobre mulheres, indígenas e negros/as na História, permite *criar* outras histórias, fazendo emergir *histórias do possível* reveladoras da diversidade de identidades, saberes, experiências e relações humanas que foram ignoradas ou consideradas impossíveis na História. (NAVARRO-SWAIN, 2014). O ato de produzir e ensinar histórias do possível emerge, portanto, da necessidade de descortinar novos horizontes para as identidades, experiências e relações humanas no tempo (OLIVEIRA, 2012), ou seja, emerge da necessidade de expandir a vida, por meio de um encontro com o passado que possibilite problematizar o presente e abrir o futuro em possibilidade de vida. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 8-9).

Ao trazer para a História os indícios reveladores de outras possibilidades de existência para indígenas e negros/as no passado, podemos libertar o passado da lógica eurocêntrica, colonialista, racista e sexista, abrindo possibilidades para questionar “verdades” históricas que justificam uma série de abusos e violências contra mulheres, indígenas e negros/as no presente. Numa perspectiva feminista, os “passados possíveis” permitem, assim, reimaginar o presente em “oposição radical às forças misóginas, sexistas, racistas, altamente destrutivas, ativadas pelo capitalismo empresarial” (RAGO, 2019, p. 9-10); recuperando “a esperança de que se pode ser e habitar no mundo de outra forma e criar responsabilidade perante ele.” (ESPINOSA-MIÑOSO; GÓMEZ; LUGONES; OCHO, 2013, p. 412).

Desde a criação das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08, pesquisadores/as apontam para a persistência de problemas e dificuldades na incorporação da temática indígena e afro-brasileira no ensino de história. (PEREIRA, 2011; BERGAMASCHI, GOMES, 2012; OLIVEIRA, 2015b). Observa-se ainda, em muitas escolas brasileiras, a falta de qualificação dos/as professores/as, a escassez de materiais didáticos e, especialmente, o preconceito da comunidade escolar na abordagem destes temas em sala de aula. Boa parte dos livros didáticos utilizados no ensino de história ainda permanece informada por um conjunto de saberes e representações eurocêntricas²⁵, racistas, unilaterais,

25 Como bem afirma Shohat e Stam, “O eurocentrismo bifurca o mundo em “Ocidente e o resto” e organiza a linguagem do dia a dia em hierarquias binárias que implicitamente favorecem a Europa: *nossas* nações, as tribos *deles*; *nossas* religiões, as superstições *deles*; *nossa* cultura, o folclore *deles*; *nossa* arte, o artesanato *deles*; *nossas* manifestações, os tumultos *deles*; *nossa* defesa, o terrorismo *deles*” (2006, p. 21. Grifos do original).

homogêneas e excludentes (CASÉ ANGATU 2016; OLIVA, 2017), que tendem a silenciar, menosprezar e inferiorizar as identidades, protagonismos, saberes e práticas de indígenas e negros/as na História. Como bem afirma a pedagoga Nilma Lino Gomes,

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores(as) e educandos(as). (1996, p 72.).

Nesse sentido, a escola se torna um espaço ideal para a problematização e superação das representações que sustentam as desigualdades étnico-raciais e de gênero em nossa sociedade, o que justifica a importância desse Projeto de estágio/extensão no estímulo a práticas de ensino de história decoloniais que, engajadas no combate ao racismo e sexismo, tem como ponto partida a *historicização* de representações estereotipadas – de indígenas e negros/as – que ainda povoam o imaginário histórico de estudantes da educação básica.

Com este embasamento teórico-metodológico, o projeto de estágio/extensão foi desenvolvido nas escolas em duas fases. Na primeira, os/as estagiários/as fizeram observações do cotidiano escolar e das aulas de História, com a finalidade de reconhecer os desafios, problemas, possibilidades, necessidades e interesses coletivos (de professores/as e alunos/as) na implementação do ensino de história afro-brasileira, africana e indígena em sala de aula. Já na segunda e última fase, os/as estagiários/as planejaram e executaram uma ação pedagógica com o apoio do/a professor/a supervisor/a na escola.

Desse modo, o Projeto “Mbopyau” caracterizou-se, ao mesmo tempo, como atividade de estágio e extensão, ao se apresentar nas escolas como atividade formativa, colaborativa e participativa no ensino de história para a educação das relações étnico-raciais e a implementação das Leis n. 10.639/3 e 11.645/08. A partir da introdução de outros olhares, memórias, linguagens e narrativas sobre os protagonismos de indígenas e negros/as no passado, o Projeto visava não só o questionamento, confronto e desnaturalização das representações estereotipadas, que ainda se fazem presente no imaginário de muitos estudantes sobre os povos indígenas e negros/as na História do Brasil, mas também a promoção de aprendizagens significativas sobre a diversidade de experiências, saberes, resistências, identidades e protagonismos de indígenas e negros/as na História do Brasil.

Decolonizando o Ensino de História Indígena

A seguir, apresentamos os resultados de uma oficina pedagógica ministrada pelo estudante/estagiário Rodolfo Santos Nunes, no dia 23 de outubro de 2017, para onze estudantes, na turma “3º E” do Ensino Médio do Centro Educacional II do Guará no Distrito Federal. Sua oficina foi desenvolvida em três etapas: na primeira, realizou um mapeamento dos conhecimentos prévios e das representações que os/as estudantes possuíam sobre os povos indígenas na História; na segunda etapa, a partir da contextualização do tema da conquista e colonização portuguesa no Brasil, promoveu uma atividade de leitura e interpretação de uma fonte histórica colonial, o relato de Hans Staden sobre um conflito e guerra com entre os Tupinambás e os colonizadores portugueses; na terceira e última etapa, abordou em sala de aula três fontes audiovisuais de autoria indígena que permitiram o acesso às representações produzidas pelos próprios indígenas, na atualidade, sobre o tema da conquista e colonização; após a leitura e interpretação dessas fontes, os/as estudantes produziram narrativas (literárias, poéticas ou musicais) que, a partir de um exercício de empatia histórica com os indígenas na história da colonização, retratassem o mesmo conflito narrado por Hans Staden, mas a partir de um ponto de vista indígena, ou seja, deviam re-escrever e re-imaginar aquela história a partir de um outro olhar. (NUNES, 2017, p. 18).

Na primeira etapa da pesquisa-ação, a partir de uma roda de conversa em sala de aula, o estagiário observou que os/as estudantes tinham uma imagem estereotipada e racista dos povos indígenas que figuravam nos primeiros contatos com os portugueses, ao concebê-los como “escravos”, “diferentes”, “pelados”, “sem conhecimentos”, “selvagens”, “enganados com presentes e espelhos”, “pacíficos” e “burros.” (NUNES, 2017, p. 10-11). Foi a partir dessa observação que o estagiário elegeu um trecho do relato de Hans Staden, como fonte histórica favorável à problematização e historicização das representações coloniais dos indígenas como “selvagens”.

As representações que povoam o imaginário histórico dos/as estudantes foram, assim, tomadas como ponto de partida para o reconhecimento dos problemas em torno das representações dos povos indígenas na história da conquista e colonização portuguesa. Como objetos de problematização e reconstrução em sala de aula, as representações funcionaram também como instrumentos para a organização, problematização e seleção dos conteúdos, narrativas e representações que seriam tratadas na oficina. Além disso, a roda de conversa sobre as representações dos povos indígenas se revelou como um momento importante de aprendizagens, ao proporcionar que os/as estudantes questionassem uns aos outros sobre as representações que possuíam dos indígenas na História. Tais questionamentos abriram espaço para que o estagiário apresentasse também suas narrativas históricas sobre a presença indígena no Brasil antes da chegada dos portugueses, atentando para a diversidade de povos e organizações indígenas, bem como para as rivalidades,

alianças e guerras entre diferentes etnias e que teriam levado a diferentes tipos de relações dos indígenas com os europeus no cenário da conquista e colonização. A partir disso, com base em textos historiográficos e decoloniais, se dedicou a narrar didaticamente uma história do imaginário colonial sobre os indígenas, desvelando os mecanismos de construção e funcionamento de imagens que homogeneizaram, demonizaram, estigmatizaram e inferiorizaram as culturas indígenas, servindo aos interesses de legitimar a escravização, o extermínio, a desterritorialização, a colonização e conquista dos povos indígenas.

Já na segunda etapa da oficina, o estagiário tratou inicialmente de contextualizar a fonte histórica elegida para abordagem em sala de aula, um extrato do relato de Hans Staden, presente no capítulo 3 “Como os selvagens de Pernambuco revoltaram-se contra os Portugueses, querendo destruir suas colônias obra intitulada”, da quinta edição da obra intitulada “A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens (1548-1555)”²⁶. Hans Staden foi um alemão, marinheiro e mercenário que chegou à capitania de Pernambuco em 1548. No extrato selecionado para leitura em sala de aula, o alemão descreve os Tupinambás como “cruéis” e “selvagens canibais” em um episódio de confronto e guerra que envolveu 8 mil indígenas e um grupo pequeno de colonizadores portugueses. Nessa narrativa, exalta a “superioridade” dos colonizadores que, contando apenas 120 homens, conseguiram escapar do cerco dos Tupinambás. Trata-se de um relato que reproduz o ponto de vista colonial e eurocêntrico sobre os indígenas na História da conquista, inferiorizando e estigmatizando a resistência oferecida pelos Tupinambás contra os colonizadores. Assim, o estagiário justifica que essa narrativa serve

[...] justamente por apresentar uma série de estereótipos que inferiorizam a resistência indígena, pois foi construída a partir do olhar de um conquistador europeu. A finalidade na abordagem dessa narrativa é justamente a de discutir a historicidade desse olhar, ou seja, as suas conexões com os interesses, identidades e vontade de poder dos conquistadores perante os indígenas e suas terras. Esse tipo de atividade permite que os estudantes também entendam que suas concepções preconceituosas sobre os indígenas têm também historicidade, já que influenciada por processos históricos de colonização e conquista. Assim, os estudantes podem perceber e problematizar as representações eurocêntricas e racistas fundamentadas em discursos coloniais que tentavam justificar a expropriação e posse de terras indígenas no passado. (NUNES, 2017, p. 13).

26 STADEN, Hans. *A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens* (1548-1555). Tradução Pedro Sússekind. 5. ed., Rio de Janeiro: Dantes, 2004, p. 25-26.

O tratamento da fonte histórica como objeto de pesquisa histórica em sala de aula, permite o “estudo dos processos de produção de conhecimento histórico sobre os indígenas.” (OLIVEIRA, 2015b, p. 60). Nessa perspectiva, o estagiário se guiou por nossa uma proposta de utilização das crônicas coloniais no ensino de história, onde destacamos que é

[...] fundamental que o/a professor/a de história adote procedimentos metodológicos que trate as crônicas como objeto de pesquisa histórica e como voz de sujeitos históricos, enfim como discursos carregados de sentidos, valores e representações do passado que precisam ser problematizados. Este trabalho com as crônicas possibilita a percepção de diferentes “modos de ver” e significar o passado, além da compreensão da historicidade das interpretações e das relações da linguagem com a cultura e o poder. Neste caminho abre-se possibilidade para que os estudantes também possam interpretar o passado e reconhecer a historicidade de suas próprias representações acerca dos indígenas e a conquista da América. (OLIVEIRA, 2011, p. 240).

As leituras e interpretações da fonte foram, assim, orientadas pelos seguintes questionamentos: “Como o autor descreveu os nativos?”; “Quem escreveu o documento e qual sua etnia?”; “Qual o seu objetivo ao produzir o documento?” e “O que diz no documento?” (NUNES, 2011, p. 14). Durante estas questões, foi possível também problematizar a representação histórica do “descobrimento” do Brasil pelos portugueses. Essas questões geraram reflexões sobre como as representações dos indígenas na História constituem pontos de vista particulares daqueles que escrevem a História a partir de seus interesses, valores, experiências e concepções. (NUNES, 2011, p. 15). Trata-se de representações que se aproximam daquelas predominantes no imaginário históricos dos/as próprios/as estudantes, o que permitiu desnaturalizar e confrontar imagens que regem também nossas relações com os povos indígenas no presente.

As representações estereotipadas, de cunho colonialista e eurocêntrico foram postas em debate a partir de um relato europeu da conquista. Porém, para a construção de “outras” representações sobre os indígenas na História da conquista e colonização portuguesa, buscou-se, na terceira etapa da oficina, introduzir narrativas audiovisuais indígenas que permitissem contrastar as imagens eurocêntricas presentes na fonte colonial, promovendo “reflexões e dando novas referências históricas aos discentes.” (NUNES, 2017, p. 10). Para isso, foram apresentados um vídeo com um manifesto dos guaranis que habitam as terras indígenas do Jaraguá em São Paulo, publicado em 13 de março de 2015 no YouTube e produzido pela Comissão Guarani Yvyrupa (CGY); e uma música de RAP, intitulada “Conflitos do Passado”, produzida pelo grupo indígena “Oz Guarani”, cujos integrantes fazem parte da etnia Guarani M’bya, localizada na aldeia Tekoa Pyau do Jaraguá em São Paulo. Segundo o estagiário,

A letra carregada de consciência histórica, de integrantes de populações historicamente marginalizadas e subalternizadas, mostra a perspectiva do grupo em relação à resistência indígena no passado e no presente, trazendo outra visão da colonização do Brasil a partir de suas experiências e realidades. [...] A utilização desses materiais audiovisuais indígenas teve a finalidade de aproximar os discentes de outras manifestações do conhecimento histórico presentes na cultura e cotidiano dos jovens. (NUNES, 2017, p. 16).

Na terceira e última etapa da oficina, os/as discentes deveriam utilizar a imaginação histórica para narrar o mesmo conflito descrito por Hans Staden, entre Tupinambás e portugueses. Trata-se de um exercício de empatia história que permite reimaginar o passado,

[...] tentando se colocar no lugar do 'outro', nesse caso, no lugar dos indígenas, tentando ver e pensar com outros olhares aquele acontecimento histórico descrito por Hans Staden". [...] o exercício de empatia histórica por meio da produção de textos visou a construção de "histórias do possível" que rompessem com o imaginário colonizador ao conferir novos sentidos aos acontecimentos relatados por Hans Staden, por meio da construção de outras representações dos indígenas e colonizadores portugueses no conflito em Pernambuco em tempos coloniais. (NUNES, 2017, p. 19).

Baseando-se na proposta de Francisco Ramallo, esse exercício de decolonização do ensino de história indígena, ressaltar a posição dos/as estudantes "realizando sus propias interpretaciones, proponiendo y construyendo sus propios relatos del pasado en relación a sus lecturas, esquemas culturales, creaciones e imaginación de una realidad outra." (2014, p. 50).

Nas narrativas produzidas pelos/as estudantes, o estagiário destacou os seguintes enunciados para análise:

Eles chegaram nas nossas terras invadindo nossas vidas e nossos costumes vestidos com panos dos pés a cabeça, de um jeito mal-encarado, carregavam armas para todos os lados. Sempre tive comigo que seríamos guerreiros até o final.

[...]

Eles chegaram tentando invadir e tomar nossas terras, então não deixamos barato, reagimos com toda nossa garra, mas eles conseguiram atravessar o rio quando a maré subiu. Milhares de mortos, nossos parentes mortos, um verdadeiro circo dos horrores.

[...]

Estávamos lá, vivendo normalmente quando de repente navios com pessoas brancas se aproximam. Paz parece ser uma palavra desconhecida para eles, eles atiram algo

contra a gente, algo que quando toca no peito, faz sangrar e morrer. Já faz quase um mês que está ocorrendo essa guerra, o pior é que não sabemos o porque deles estarem aqui nas nossas terras, tirando o futuro de nossa população e roubando nossas riquezas. Bloquear o rio é a nossa última esperança, mas esses brancos são SELVAGENS! Iremos nos render, esperar, não se sabe o que irá acontecer com o meu povo, nosso eterno Pindorama está ameaçado.

[...]

A inocência reinava na terra onde uma cultura de seus próprios Deuses sem ser forçados a acreditar até um tal de ‘povo branco’ chegar obrigando a vestir, trabalhar e ao seu Deus cultuar, as terras eram fartas, o seu próprio alimento eles colhiam, agora eram escravos do próprio povo que ajudaram quando chegaram, a história a gente conhece, mas na visão de quem era “maior”, os índios até hoje na sua própria terra não têm direito de ao menos falar sua história. [sic]. (Apud NUNES, 2017, p. 19-20).

As aprendizagens reveladas nessas narrativas apontam para os limites e possibilidades das leituras e atividades realizadas durante a oficina. Apesar da permanência de certas representações estereotipadas que vitimizam e inocentam os indígenas com destaque à violência, desumanização e superioridade bélica dos europeus, observamos a importante transformação de algumas representações apresentadas inicialmente pelos/as estudantes, ao questionarem os “estereótipos que eles mesmos apresentaram no início da oficina.” (NUNES, 2017, p. 20). Como bem conclui o estagiário,

Esses estereótipos são naturalizados de tal forma que levam tempo para desconstruir, porém, apesar da narrativa estar carregada de estereótipos eurocêntricos é possível perceber que a oficina gerou reflexões e percepções importantes de que essa história oficial é contada pelos “vencedores”, e que os povos indígenas tiveram suas histórias marginalizadas e silenciadas. O reconhecimento do eurocentrismo e da imposição da cultura ocidental cristã como revelam os textos abaixo, são um passo importante na desconstrução e subversão do imaginário colonizador racista. (NUNES, 2017, p. 20).

[...] Nas narrativas, os estudantes imaginam o modo como indígenas viam os colonizadores, mas preso ainda a uma visão idílica e preconceituosa sobre o modo como os indígenas viviam. Talvez falte a estes estudantes um reconhecimento maior do modo de ver e pensar a história da conquista a partir de um ponto de vista indígena, pois boa parte dos estudantes apenas subverteu a visão já conhecida dos colonizadores, ao conceber os colonizadores como selvagens e estranhos, mantendo os indígenas no lugar de vítimas e inocentes, na velha imagem de “bons selvagens”. Além disso,

os estudantes reconheceram o caráter eurocêntrico da historiografia oficial, onde a cultura e saberes indígenas dão outra perspectiva à conquista. Essa percepção que os estudantes tiveram a partir das discussões e dos materiais indígenas apresentados em sala geraram outras representações dos povos indígenas, mas não tão novas, já que as mesmas se basearam também nas representações que possuíam antes da realização da oficina. Desse modo, podemos dizer que as representações dos estudantes permaneceram ancoradas em uma perspectiva ainda eurocêntrica e colonialista da história. [...] Afinal, seria impossível desconstruir todas as representações eurocêntricas de uma turma em intervalo de tempo tão curto. (NUNES, 20017, p. 22-23).

As pesquisas, análises e reflexões desenvolvidas pelo estagiário no planejamento e aplicação da oficina pedagógica, demonstram aqui não só a importância formativa da pesquisa-ação nas atividades de estágio docente, ao possibilitar a construção de práticas decoloniais de ensino de história indígena que emergem como resultado de pesquisas e reflexões desenvolvidas no próprio contexto escolar, ou seja, a partir de problemas observados em sala de aula.

Além da oficina aplicada pelo estagiário Rodolfo Nunes, destacamos mais duas oficinas que, produzidas no âmbito do “Projeto Mbopyau”, resultaram em Trabalhos de Conclusão de Curso: a de Emmanuel Medeiros Bezerra (2017), intitulada “Por uma outra História dos povos indígenas do Brasil” e que teve como foco as perspectivas históricas dos próprios indígenas, a fim de desconstruir representações históricas eurocêntricas e racistas; e a de Thais Lima de Sousa, intitulada “A História das imagens de mulheres e homens negros/os no Brasil”, que nos revela, portanto,

[...] os efeitos positivos dessa prática pedagógica no sentido de promoção da conscientização e aprendizagem dos estudantes sobre os aspectos históricos constitutivos do racismo e sexismo em nossa sociedade, de modo a questionar e romper com a naturalização e perpetuação de representações estereotipadas sobre as pessoas negras no tempo presente. (LIMA, 2017, p. 3).

Desse modo, o “Projeto Mbopyau” gerou resultados significativos na formação inicial de professores/as e nas aprendizagens em História no contexto escolar. O planejamento e aplicação de oficinas pedagógicas decoloniais, a partir da pesquisa-ação, colabora no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à prática educativa e profissional de futuros/as professores/as pesquisadores/as de História. Por meio destas oficinas, tiveram ainda a oportunidade de compreender os desafios e as possibilidades existentes no ensino de história para a educação das relações étnico-raciais e a implementação da Lei n. 11.645/08, gerando, ao mesmo tempo, trabalhos com resultados relevantes para a comunidade acadêmica e escolar.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelos/as estagiários/as na realização da pesquisa-ação nas escolas, assinalamos o potencial dessa metodologia como estratégia para o desenvolvimento de professores/as pesquisadores/as – práticos reflexivos – que possam futuramente utilizar esta técnica de pesquisa-ação em suas próprias práticas pedagógicas, a fim de solucionar problemas de ensino-aprendizagem da História. Neste tipo de pesquisa, problematiza-se, planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhorar o ensino-aprendizagem no contexto escolar. (ENGEL, 2000). De acordo com Thiollente,

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (1985, p. 14).

Nesse sentido, a pesquisa no âmbito do “Projeto Mbopyau” se desenvolveu, concomitantemente, com a ação e reflexão em sala de aula, tratando-se “não só de uma pesquisa *sobre* o ensino de história, mas de uma pesquisa *para* o ensino de história e *com* os professores/supervisores, em uma ação colaborativa entre a universidade e a escola.” (OLIVEIRA, 2015a, p. 194). Grifos no original). No estágio supervisionado, este tipo de pesquisa-ação possibilita não só a produção de conhecimentos pedagógicos, a formação de futuros/as professores/as pesquisadores/as e o aprimoramento das práticas de ensino de história, mas também a promoção de “outras” aprendizagens históricas. Tais atividades proporcionaram, assim, momentos de reflexão, interação e intervenção no espaço escolar, permitindo aos/às futuros/as professores/as uma inserção profissional crítica, decolonial, engajada, transformadora e criativa no ensino de história.

Ao integrar atividades de ensino-pesquisa-extensão, o “Projeto Mbopyau” buscou estimular e promover maior aproximação e diálogo da universidade, especialmente do Laboratório de Ensino de História da UnB, com as escolas e a comunidade, favorecendo, portanto, não só a formação inicial de professores/as envolvidos no projeto, mas também a formação continuada de os/às professores/as que já atuam nas escolas, ao proporcionar momentos de compartilhamento de experiências (relacionadas à implementação das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08), estudos, debates e pesquisas acadêmicas produzidas mais recentemente no campo do ensino de história.

Referências

- BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. **A Temática Indígena na Escola**: ensaios de educação intercultural. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 53-69, 2012.
- BEZERRA, E. M. **Debates e narrativas históricas de estudantes do Ensino Médio**: aprendizagens da história indígena em uma perspectiva decolonial. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Universidade de Brasília. Brasília, 2017.
- CASÉ ANGATU, C. J. F. S. "História e culturas indígenas" – alguns desafios no ensino e na aplicação da lei n. 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos falando? **Revista História & Perspectivas**. Uberlândia, v. 28, n. 53, 5 jan. 2016.
- ENGEL, I. G. Pesquisa-ação. **Educar em revista**. Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.
- ESPINOSA-MIÑOSO, Y.; GOMEZ, D.; LUGONES, M.; OCHOA, K. Reflexiones Pedagógicas en torno al Feminismo Descolonial: una conversa en cuatro voces. In: WALSH, C. (Org.). **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Serie Pensamiento decolonial. Quito/Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, 22 (3): 935-952, set./dez. 2014.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Eds.): **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.
- NAVARRO-SWAIN, T. Histórias feministas, história do possível. In: STEVENS, C.; OLIVEIRA, S. R.; ZANELLO, V. **Estudos Feministas e de Gênero**: Articulações e Perspectivas. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2014.
- NUNES, R. S. **Decolonizando o Ensino de História Indígena em uma oficina pedagógica para estudantes do Ensino Médio**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Universidade de Brasília. Brasília, 2017.
- GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 6/7, p. 67-82, 2010.
- OLIVA, A. R. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. Romanitas - **Revista de Estudos Grecolatinos**, [S. l.], n. 10, p. 26–63, 2017.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.
- OLIVEIRA, S. R. **A formação de professores-pesquisadores no curso de História da UnB**: uma análise da proposta curricular e das atividades de estágio supervisionado. Mosaico. Goiânia, v. 8, p. 187-197, 2015a.

_____. América Antiga nos Livros Didáticos: Imagens de 'Civilização' Ressignificando o Passado Indígena. In: MUNIZ, D. C. G.; SENA, E. C. (Org.). **Tempos de Civilização e Outros Tempos**. Uberlândia: EDUFU, 2016.

_____. **As Crônicas Coloniais no Ensino de História da América**. História & Ensino (UEL). Londrina, v. 2, p. 235-256, 2011.

_____. Ensino de história indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais. In: PORTUGAL, A. R.; HURTADO, L. R. C. (Org.). **Representações Culturais da América Indígena**. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

_____. **História indígena: saberes discentes, práticas escolares e formação docente no Distrito Federal**. História & Perspectivas (Online). Uberlândia, v. 53, p. 211-238, 2015b.

_____. **Por uma história do possível: representações das mulheres Incas nas crônicas e na historiografia**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PAIM, E. A. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história. In: MOLINA, A. H.; FERREIRA, C. A. **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: CRV, 2016.

PEREIRA, J. S. Diálogos sobre o exercício da docência no contexto de recepção das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, p. 147-172, 2011.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26 (107), 2018.

RAGO, M. Estar na hora do mundo: subjetividade e política em Foucault e nos feminismos. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação** [online], v. 23, p. 1-11, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RAMALLO, F. Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. **Revista Entramados**. Educación y Sociedad, año 1, n. 1, 2014.

SHOHAT, E.; STAM, R. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SOUSA, T. L. **Historicizando representações de gênero e raça no Ensino de História: resultados de uma pesquisa-ação**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

WALSH, C. (Org.). **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resisitir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala, 2013.

_____. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado**. Tábulas Rasas. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008.

CAPÍTULO 10

UM PROJETO DE EXTENSÃO SOBRE FICÇÃO HISTÓRICA BRASILEIRA EM TEMPOS DE PANDEMIA: CINEMA, GÊNERO E CULTURA HISTÓRICA EM CENA

Maristela Carneiro
Rubia Napolini Yatsugafu

Cabe à universidade formar profissionais. O papel do ensino na formação deles parece estar claro à sociedade e mesmo à comunidade universitária. Entretanto, se levarmos em consideração a legislação educacional e as políticas públicas desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas, percebemos que a formação de profissionais, vinculada à função social da universidade de qualidade socialmente referenciada, demanda um trabalho articulado que tome ensino, pesquisa e extensão, que são os três eixos do tripé que sustenta a universidade, de maneira intrínseca. Pesquisa e extensão, tecidas junto aos e como parte dos currículos dos cursos de graduação, colaboram não apenas para a formação dos graduandos, mas também para a formação continuada dos docentes e para, a partir do contato com a comunidade, produzir novos conhecimentos e saberes, a partir de interações significativas e contextualizadas.

No presente trabalho, tratamos de um projeto de extensão que amplia e matiza as discussões sobre como o cinema histórico brasileiro, percebendo a história da América Portuguesa ao longo do período colonial como um campo de disputas simbólicas, ao passo que aproxima a comunidade destes debates, constituindo-se como um espaço no qual este conhecimento possa ser produzido, disponibilizado, e problematizado de forma ampla, multiplicando olhares críticos sobre representações naturalizadas de gênero, estamentos sociais, opressões institucionalizadas e formulações convencionais acerca do passado.

Aspectos da extensão universitária: uma ponte entre ensino e pesquisa

Em conjunção com a pesquisa e o ensino, a extensão universitária constitui um dos eixos fundamentais das universidades. Esta tríplice função está consagrada no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, que reza que “[a]s universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988).” A autonomia universitária é afirmada como bem jurídico (RANIERI, 2018, p. 947), autonomia e indissociabilidade estas que também estendidas às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Assim sendo, como é esperado que docentes e discentes busquem compor as melhores condições possíveis para a produção de conhecimento pela via da pesquisa e sua difusão por meio das atividades de ensino, espera-se também que a instituição universitária seja capaz de estabelecer pontos de contato e intercâmbio com a comunidade na qual se inscreve. “Ao promover a construção de conhecimento e ao se constituir como elemento capaz de operacionalizar a relação entre teoria e prática, a extensão se torna uma fonte de integração na relação ensino-pesquisa.” (SANTOS et al, 2016, p. 24).

Essa dinâmica de integração é importante para os dois lados. Tanto para a sociedade, que se beneficia das ações desenvolvidas pela universidade, comunicando-se com os desdobramentos dos conhecimentos que a instituição produz, quanto para a própria universidade, que adquire uma dimensão mais orgânica e mais ciente de seu lugar e compromissos determinantes na ordem social.

As ações extensionistas geram interferências significativas tanto no campo acadêmico quanto na sociedade. A extensão proporciona na academia a geração de novos conhecimentos, a criação de novas modalidades de pesquisa, além da integração entre teoria e prática. (SANTOS et al, 2016, p. 24).

Portanto, além de enriquecer o debate no ambiente acadêmico, aproximando docentes e discentes de problemas e debates de uma comunidade mais ampla, as atividades de extensão apresentam a potencialidade de promover significativos impactos em seu meio. Exemplos podem incluir serviços de capacitação profissional, promoção da saúde e inserção e difusão cultural. Estes últimos são de particular interesse para o presente trabalho, cuja proposta se insere nessa área. Por meio dessa ponte permanente que é a extensão, ao aprender sobre as demandas, saberes e aspirações da comunidade na qual se encontra circunscrita, portanto, a universidade é capaz de criar condições para a produção de saberes cada vez mais significativos e promotores de justiça social.

O Plano Nacional da Educação 2014-2024 (Lei n. 13.005/2014), dentre seus artigos, metas e estratégias, prevê a inserção das práticas de extensão universitária nas estruturas curriculares da graduação, conforme estabelece:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público. [...]

12.7. assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. (BRASIL, 2014).

Ao estabelecer que entre 2014 e 2024 10% do total de créditos curriculares do estudante de graduação devem ser cumpridos por meio de ações de extensão universitária; o PNE mobiliza o planejamento e a viabilização de transformações na estrutura curricular para o atendimento dessa meta e fomenta a ampliação tanto das conexões entre ensino, pesquisa e extensão, quanto universidade e comunidade. Essa iniciativa vem se fortalecendo nos últimos anos, sobretudo a partir da sistematização e aprovação da Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018, que reafirma, em seu artigo 4º o percentual de, pelo menos, 10% do total da carga horária curricular dos estudantes dos cursos de graduação ser destinada à atuação na extensão universitária, como parte da matriz curricular dos cursos, e estabelece diretrizes para a extensão universitária e regimenta a já referida Meta 12.7.

Deste modo, a atual legislação educacional, especialmente a partir da publicação da Resolução n. 7 de 18 de dezembro de 2018, tem se sustentado na concepção de extensão universitária como parte fundamental da formação profissional dos graduandos, articulada à pesquisa, ao ensino e à sociedade:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, 2018).

A tessitura do tripé ensino-pesquisa-extensão, sustentáculo da instituição universitária, se dá, pelos artigos 5º e 6º da mesma resolução, a partir de interações dialógicas entre a comunidade

acadêmica e a sociedade (brasileira e internacional), nas quais são trocados e construídos novos conhecimentos, tendo em vista o desenvolvimento social; a formação integral e cidadã dos estudantes; a valorização da interprofissionalidade, da interdisciplinaridade e da ética; o compromisso social das universidades com as diversas áreas (dentre elas, os direitos humanos); a produção de mudanças nas próprias instituições e na sociedade, incluindo o enfrentamento das questões da sociedade brasileira. As atividades de extensão devem envolver diretamente as comunidades externas e estarem vinculadas à formação dos estudantes (art. 7º) e podem ocorrer nas modalidades de programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestações de serviços (art. 8º).

Ao refletir sobre a definição de extensão universitária, Pansarelli argumenta que as práticas de extensão implicam que haja algum tipo de atuação que leve à mudança na comunidade atendida, mas também nas pessoas da universidade que estão atuando nas ações extensionistas. Em suas palavras:

A extensão precisa ser uma via de mão dupla, não é simplesmente levar conhecimento ou prestar serviço na comunidade, é preciso que haja esse movimento da universidade para a comunidade e espaço para que a universidade também aprenda. (PANSARELLI, 2017).

Em consonância com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX²⁷, a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, por meio da Coordenação de Extensão – CODEX²⁸, propõe-se a articular e coordenar as atividades de extensão de diversos setores da instituição por meio de diversas modalidades e em todas as suas áreas de atuação, contando atualmente com mais de 800 projetos em andamento, pautados nos princípios nacionais da extensão, quais sejam: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão; impacto na formação do estudante; e impacto na transformação social. (FORPROEX, 2012).

Na UFMT, é regulamentada pela Resolução no36/2005 e integra a Procev, por meio de uma Coordenação de Extensão. A Câmara de Extensão do Consepe é um órgão consultivo que tem a função de encaminhar questões pertinentes à Política de Extensão da UFMT. [...] Atualmente vemos uma ressignificação da extensão nas relações do discente e docente, fortalecendo os vínculos com a comunidade externa numa perspectiva multi, inter e transdisciplinar e interinstitucional. (MATTOS, 2017).

27 Consultar: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/apresentacao/forproex-e-renex>

28 Consultar: <https://www1.ufmt.br/ufmt/un/codex>

Atuando na supervisão dos projetos de extensão da UFMT, Sandra Jung Mattos (2017) argumenta que a identidade da extensão se constrói de forma articulada com o ensino e a pesquisa, de forma emancipatória. Esse processo se dá por meio do conjunto de práticas educativas e pedagógicas, políticas, acadêmicas e científicas, culturais e de inclusão social.

Entre as ações de extensão no campo das artes desenvolvidas pela Universidade Federal do Mato Grosso, faz-se pertinente mencionar o projeto Cena Livre de Teatro, a ser discutido nas próximas páginas do presente texto²⁹, que abre espaço para o envolvimento dos discentes na elaboração de espetáculos teatrais, abertos à comunidade, que abordam temas socialmente relevantes de forma crítica. Há também projetos que buscam ampliar as experiências e vivências musicais de estudantes de graduação (especialmente dos cursos de música) e da comunidade interna e externa, como o Coral da UFMT e o UFMT com a Corda Toda, que desenvolve práticas de ensino musical com instrumentos de cordas friccionadas e dedilhadas, e mantém três grupos instrumentais (UFMT em Cordas, Violões da UFMT e Orquestra Cuiabana de Choro. O projeto FisicArte, por sua vez, trabalha com a exploração de pontos de convergência entre arte e ciências.

Estes projetos tão diversos têm em comum a utilização do potencial mobilizador e catártico das vivências culturais, bem como a meta de ampliar o acesso à produção e fruição artística – esfera na qual incluímos as produções audiovisuais.

A arte favorece a construção de diálogos interdisciplinares, evocando saberes compartilhados com diferentes áreas de conhecimento. Os tópicos seguintes tratam de apresentar as práticas desenvolvidas no/pelo projeto de extensão Cena Livre de Teatro, a fim de contribuir para a promoção da valorização dos bens culturais como elementos constitutivos do imaginário, bem como de sua apreciação crítica.

Ficção histórica brasileira: representações de gênero e cultura

O objetivo principal deste projeto é trabalhar junto à comunidade interna e externa com representações fílmicas do período colonial brasileiro, isto é, produções do cinema nacional que abordam a história da América portuguesa, da apropriação do território em 1500 até a elevação do território a reino par de Portugal, em 1815, fim oficial do período colonial brasileiro. Trata-se de um tópico proífico, visto que muitos filmes se debruçam sobre a temática e reforçam muitas das visões simplistas amplamente difundidas e raramente questionadas entre o público acerca deste período formativo do país.

29 Projeto “Cena Livre de Teatro - Dramaturgia, Corporeidades e Performances” (Edital Edital: PBEXT Ações, Protocolo 250320201311151616).

Nações são construídas sobre cadeias de ficções acerca das quais formam-se certo nível de consenso e ufanismo, ou aquilo que Benedict Anderson (2008) chamou de comunidades imaginadas. Por exemplo: os relatos idealizados em torno do descobrimento por navegantes portugueses, a imagem da Primeira Missa e a formação do povo por meio da confluência supostamente espontânea e democrática de três matrizes étnicas são exemplos de elaborações que contribuem para a consolidação da narrativa imaginária do Brasil.

Ao alimentar-se de e reforçar percepções tão profundamente arraigadas, essas produções reiteram uma gama de discursos problemáticos acerca da questão do gênero, e este também é um ponto focal do presente trabalho. A categoria conceitual do gênero se tornou mais difundida nos meios acadêmicos a partir da década de 1960, e desde então tem apresentado crescente adesão e complexificação. Matos (2005, p. 21-22) argumenta que: “a construção do feminino e masculino define-se um em função do outro, uma vez que se constituíram social, cultural e historicamente em um tempo, espaço e cultura determinados”, perspectiva essa que ecoa os posicionamentos da feminista estadunidense Joan Scott (1995; 2019), a qual constitui uma influência significativa para os estudos de gênero.

Em seu texto *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, Scott (1995) pontuou que a categoria gênero deve contornar definições biológicas, abordando também as diferenciações que atingem a economia, os sistemas educacionais e questões de representação política, esferas que são sistemicamente segregadas em favor dos homens. Para a autora: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.” (SCOTT, 1995, p. 86).

Diante do pressuposto de que as relações de gênero são um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos, devem ser observadas como uma forma primária de relações significantes de poder, ainda segundo Matos e Scott, evitando-se as oposições binárias fixas e naturalizadas. Este viés rompe com uma leitura determinista e/ou biologizante: ser homem e ser mulher vai além da existência de um corpo masculino e feminino. Segundo Nicholson,

Defendo que a população humana difere, dentro de si mesma, não só em termos das expectativas sociais sobre como pensamos, sentimos e agimos; há também diferenças nos modos como entendemos o corpo. Consequentemente, precisamos entender as variações sociais na distinção masculino/feminino como relacionadas a [...] diferenças ligadas não só aos fenômenos limitados que muitas associamos ao “gênero” (isto é, a estereótipos culturais de personalidade e comportamento), mas também a formas culturalmente variadas de se entender o corpo. (NICHOLSON, 2000, p. 14).

Compreender as políticas e demarcações relacionadas ao corpo é essencial para os estudos de gênero, também no âmbito imagético, porque os usos e papéis relacionados aos corpos imaginados remetem à estereótipos culturais pertencentes aos corpos reais. Nesse viés, Lauretis propõe pensar o cinema enquanto uma das várias “tecnologias de gênero”: “[...] com o poder de controlar o campo do significado social e assim produzir, promover e ‘implantar’ representações de gênero.” (LAURETIS, 1994, p. 228).

E pensar o gênero implica pensar as representações, muitas vezes problemáticas, que prevalecem e são perpetuadas pela via das artes, especialmente daquelas que tem alcance massivo, como o cinema. Ficções históricas sobre o processo da colonização portuguesa, e especialmente as cinematográficas no caso deste trabalho, são parte do aparato tecnológico detentor de funções políticas, capaz de reificar ideologias relacionadas a gênero e estimular práticas sociais e culturais correlatas à tal reificação. Com frequência estes filmes são empregados em salas de aula como mero recurso ilustrativo, sem que se empreenda qualquer exercício de questionamento do discurso mostrado. É importante superar essa abordagem em favor de uma fruição mais crítica.

Compreendendo filme histórico enquanto modalidade narrativa, a abordagem deste trabalho se constitui em uma perspectiva interdisciplinar, sem desconsiderar as especificidades dos conhecimentos históricos, da arte, da cultura visual e da produção cinematográfica, tendo como premissa a leitura das representações de gênero e de cultura nessas narrativas. Em conformidade com o que defende Rosenstone (2015, p. 18), ainda que saibamos que uma trama gira em torno de protagonistas fictícios ou apenas parcialmente baseados em indivíduos reais, filmes históricos afetam significativamente a visão da tessitura de nossa realidade. O cinema é, afinal, como outros espaços simbólicos, um exercício de reflexão, um pensar-se estético e narrativo. Isto posto, é válido ponderar sobre o lugar ocupado pelo cinema em nossa cultura e na constituição de nossos parâmetros.

Não obstante outras definições possíveis, essa investigação trata das produções nacionais a partir de três categorias de temática histórica, segundo organização proposta por Ferreira (2018, p. 77-88): filme de ambientação histórica; filme com fundamentação histórica; filme de reportagem histórica. Portanto, para os fins desta investigação, foram selecionadas narrativas fílmicas ambientadas no passado colonial, fundamentadas nesse recorte temporal ou que reportem ao mesmo; ainda mais especificamente, ao passado da colonização da América Portuguesa, desde a chegada dos portugueses à América, em 1500, até a elevação do Brasil a reino par de Portugal, em 1815, fim oficial do período colonial – ainda que o período imperial tenha iniciado oficialmente em 1822, com a Proclamação da Independência. Portanto, os filmes históricos selecionados são narrativas de ambientação/fundamentação/reportagem histórica, referentes tematicamente ao

período da colonização da América Portuguesa, entre 1500-1815, contando com personagens documentados ou fictícios.

Em função de suas especificidades, o *Cena Livre de Teatro* é desenvolvido de forma intimamente articulada ao projeto de pesquisa da UFMT intitulado *A estética da colonização da América portuguesa no cinema ficcional histórico brasileiro: representações de gênero e cultura*, que investiga as ficções históricas do cinema nacional como um espaço de produção de sentido histórico e cultural. Tendo como premissa a leitura das representações de gênero e de cultura nessas narrativas, os filmes em questão são compreendidos a partir de uma perspectiva interdisciplinar, sem desconsiderar as especificidades dos conhecimentos históricos, da arte, da cultura visual e da produção cinematográfica.

Assim, do corpus original da referida investigação, foram selecionados dez longas-metragens, produzidos entre 1937 e 2014. Enredos biográficos, como *Xica da Silva* (Cacá Diegues, 1976), misturam-se a comédias dramáticas, a exemplo de *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil* (Carla Camurati, 1995). Narrativas de eventos pontuais, como *Hans Staden* (Alberto Pereira, 1999) dividem espaço com a adaptação literária *Desmundo* (Alain Fresnot, 2003), e assim por diante. O conjunto de filmes selecionados foi demarcado a partir de diferentes intencionalidades e denota variadas perspectivas de narratividade e de enfoque histórico.

Peter Burke assinala que o poder de um filme, de temática histórica ou não, é proporcionar ao espectador a sensação de testemunhar os eventos, ainda que tal sensação seja ilusória. “O diretor molda a experiência embora permanecendo invisível. E o diretor está preocupado não somente com o que aconteceu realmente, mas também em contar uma história que tenha forma artística e que possa mobilizar os sentidos de muitos espectadores.” (BURKE, 2004, p. 200) Tal premissa é fundamental para discutir as possibilidades e tensionamentos entre cinema e discurso histórico. Para Burke, tal como uma história escrita ou pintada, a história filmada também constitui um ato de interpretação; indo além, no caso específico dos filmes históricos, trata-se de um ato de “interpretação histórica”.

[...] a história filmada oferece uma solução atraente para o problema de transformar as imagens em palavras [...]. Aquilo que o crítico americano Hayden White chama “historiophoty”, definida como “a representação da história e nosso pensamento sobre ela em imagens visuais e discurso filmado”, é complementar à “historiografia”. (BURKE, 2004, p. 201).

Portanto, tomado enquanto ato de interpretação histórica e complementar à historiografia, não resta dúvida sobre o potencial dos usos do cinema como ferramenta histórica e analítica.

Para Ferro: “Entre cinema e história, as interferências são múltiplas, por exemplo: na confluência entre a História que se faz e a História compreendida como relação de nosso tempo, como explicação do devir das sociedades.” (FERRO, 2010, p. 15). É nesta perspectiva que proponho discutir as representações das diferenças sexuais e de cultura histórica nos filmes selecionados, à luz dos estudos de gênero.

Desta maneira, ao se pensar historicamente ou produzir uma narrativa histórica, ainda que sob a forma de um filme que não possua a pretensão de desvelar o real, como é o caso das narrativas ficcionais que pretendo analisar; constrói-se um sentido para a vivência humana no mundo e o entendimento que se extrai dela. É nessa ótica que se propõe explorar os tensionamentos das relações de gênero no cinema ficcional brasileiro, especificamente no que diz respeito às narrativas que têm como horizonte orientador o contexto colonizador português, conforme pontuado.

A escolha por esses filmes, em particular, enxerga neste suporte narrativo um espaço de produção de sentido histórico, um espaço em que o olhar histórico de uma sociedade pode ser observado de maneira mais ampla. Trata-se de um espaço de cultura histórica que, para Rüsen, pode ser definido como: “formalmente, a estrutura de uma história; materialmente, a experiência do passado; funcionalmente, a orientação da vida humana prática mediante representações do passar do tempo.” (RÜSEN, 2001, p. 160-161). Efetivamente, observo que o cinema se destaca como forma artística e comunicacional de grande alcance em termos de público.

Voltados ao entretenimento e produzidos para o consumo em massa, os filmes dispõem de linguagens caracterizadas justamente pela capacidade de absorver novos conceitos e reformular-se continuamente, sendo privilegiados para a elaboração de narrativas históricas. Isso pode ser notado na ampliação, relativamente recente, da produção de ficções históricas não apenas cinematográficas, mas também em séries televisivas, na literatura, nos quadrinhos e nos jogos eletrônicos. Os filmes aqui abordados estão inseridos neste fenômeno, altamente prolífico.

Isto posto, a proposta tenciona observar as intertextualidades entre conhecimento histórico e cinema, examinando as peculiaridades das estruturas estéticas e diegéticas dos filmes e suas potencialidades e limites em relação à cultura, e em particular a cultura histórica, a fim de discutir o lugar destas narrativas em seu contexto de produção, bem como as contribuições no que diz respeito à discussão e possível desconstrução das representações de gênero que são apresentadas e que reificam variadas práticas sociais e culturais na contemporaneidade.

Estendendo o tapete vermelho do cinema: uma proposta de apreciação crítica

Em termos gerais, a proposta central deste projeto constitui em apresentar dez filmes selecionados ao longo de cinco meses, em sessões quinzenais, abertas ao público interno e externo. Em decorrência da pandemia de COVID-19 e da necessidade de evitar aglomerações, as sessões serão transmitidas com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, para operacionalizar as exibições fílmicas e os debates subsequentes, conforme discutirei adiante.

Os filmes selecionados a serem transmitidos e debatidos serão os seguintes:

1. *Como era gostoso o meu francês*. Nelson Pereira dos Santos, 1971.
2. *Xica da Silva*. Cacá Diegues, 1976.
3. *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil*. Carla Camurati, 1995.
4. *Hans Staden*. Luiz Alberto Pereira, 1999.
5. *Brava gente brasileira*. Lúcia Murat, 2000.
6. *Caramuru, a invenção do Brasil*. Guel Arraes, 2001.
7. *Desmundo*. Alain Fresnot, 2003.
8. *Diário de um novo mundo*. Paulo Nascimento, 2005.
9. *Uma história de amor e fúria*. Luiz Bolognesi, 2013.
10. *Vermelho Brasil*. Sylvain Archambault, 2014.

A cada uma das sessões segue-se um debate dirigido, no qual são discutidos com uma pessoa convidada, que pesquise gênero ou temas afins ao filme exibido, questões fundamentais acerca da obra, ao passo que se cria um significativo diálogo com os participantes. Organizada a programação e feita a divulgação nas redes sociais e mídias locais, incluindo os canais oficiais da própria universidade, são abertas inscrições para o público interessado.

Há ao menos duas vagas para discentes bolsistas ou voluntária/os, para a constituição de uma equipe executora de produção, que juntamente com a coordenadora fica responsável pela divulgação do evento e dos links de acesso, monitoramento e manipulação técnica das plataformas a serem selecionadas para exibição e debate, assim como a interação com o público online. Observa-se que não se apresenta a necessidade de mobilidade da equipe ou de encontros presenciais para o desenvolvimento do projeto, o que é adequado ao contexto pandêmico, mas também pode ser uma prática empregada em outros momentos para ampliar e facilitar o acesso aos filmes e às discussões em questão.

Os filmes selecionados são debatidos tanto em termos de estética quanto de temática e recorte narrativo, afinal o estilo de um filme pode desvelar com razoável nitidez as tendências históricas da visualidade cinematográfica e as escolhas feitas pelos cineastas em “circunstâncias históricas particulares” (BORDWELL, 1997, p. 4) revelam muito sobre como se configura uma identidade visual dentro de uma conjuntura maior: escolhas da esfera do micro (o filme enquanto obra individual), que repercutem na esfera do macro (tendências históricas do cinema). Dentre os aspectos que compõem essa segunda esfera, está a questão do gênero, no caso, a ficção histórica, responsável por muitas das decisões criativas que caracterizam uma produção.

Deste modo, os filmes podem ser introduzidos e questionados a partir de diferentes lentes: enquanto obras individuais, peças representativas de tendências cinematográficas históricas e discursos políticos, sociais e econômicos. Nesta direção, os resultados do projeto consistem na promoção do conhecimento da produção cinematográfica nacional, bem como no encorajamento da fruição pensada de objetos audiovisuais entre o público mais amplo, a fim de que a crítica e a problematização não se tornem signos de poucos teóricos, mas que possam ser incorporadas ao repertório de conhecimentos de todas as pessoas que se dispõem a encontrar sentido na relação sensorial com filmes e outras mídias audiovisuais.

Como afirma Pansarelli, é fundamental que a extensão busque ativamente a comunidade e assume um papel transformador: “Não basta ter o impacto na formação do próprio estudante, porque isso o ensino também faz. Para ser extensão, tem que gerar impacto na comunidade.” (PANSARELLI, 2017). Além disso, as práticas extensionistas desenvolvidas no projeto em questão têm mostrado que a comunidade também pode contribuir significativamente para a formação de estudantes de graduação.

Finalmente, filmes, enquanto discursos e peças estéticas, são parte do patrimônio histórico e cultural de um povo, e é importante, para que sejam valorizados como tal, que seja oportunizado às pessoas o contato com tais obras. Ao mesmo tempo, este contato não deve ser acrítico, mas sempre encorajar questionamentos e debates, demanda esta que o presente projeto busca abordar.

Caminhando sobre o tapete vermelho: As discussões de gênero a partir dos filmes exibidos

Rüsen argumenta que “o narrar passou a ser práxis cultural elementar e universal da constituição de sentido expressa pela linguagem.” (2001, p. 154). Diante disso, o autor sugere que se investigue como diferentes linguagens se apropriam deste processo de constituição de sentido, que é próprio da história e sua narratividade, promovendo a ampliação dos suportes de cultura

histórica. Nesse processo, também são significadas as construções de gênero, que passam a orientar ou estimular, por consequência, novos discursos e práticas no âmbito social.

A partir dos filmes, problematizados em conformidade com os referenciais citados, foi possível atingir a compreensão e explorar os tensionamentos existentes nas representações de gênero e cultura histórica. Tomou-se como horizonte orientador a própria história da colonização portuguesa e buscou-se refletir como a mesma é adaptada em cada narrativa fílmica selecionada. A ficção histórica é, com efeito, um tipo de adaptação. Conforme afirmado por Hutcheon (2006, p. 8), a adaptação é repetição com variação – e as variações se dão conforme as modulações de cada linguagem ou linha narrativa. Isto posto, espero ampliar o debate sobre as construções de gênero no cinema.

Ainda na década de 1970, a feminista Laura Mulvey constatou a forte presença masculina na produção cinematográfica dominante, que levava à criação de filmes inclinados para a satisfação de um público também masculino. (MULVEY, 1983). O cenário derivado dessa dinâmica é um cinema falocêntrico, no qual a mulher ocupa principalmente o posto de objeto de desejo, assumindo a função de satisfazer o espectador masculino desinteressado na valorização da mulher. Infelizmente, tal cenário não mudou tanto assim.

Dos filmes selecionados apenas um foi dirigido por uma mulher: Carlota Joaquina, Princesa do Brasil, de Carla Camurati. Segundo o Boletim Raça e gênero no cinema brasileiro (1970-2016), produzido pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, o cinema brasileiro está longe de ser um meio artístico-comercial diverso. Segundo os dados oferecidos pelo boletim, 98% dos filmes com mais de 500 mil espectadores produzidos foram dirigidos por homens.

Tal proporção é indicativa de quão ínfima ainda é a presença feminina no meio audiovisual brasileiro. Certamente, uma presença tão majoritariamente masculina no campo da produção cinematográfica nacional impacta no modo como as mulheres são apresentadas na tela. Qualquer análise ou crítica futura sobre o tema das representações de gênero no cinema nacional deve contemplar esta questão. É com este debate que o projeto busca contribuir.

E, como observado no início deste texto, para além de uma formação estritamente profissional, a universidade ambiciona construir conhecimento pela pesquisa e pelo contato com a comunidade que a cerca. É fundamental para uma existência saudável do ambiente acadêmico, garantir que se guarde um olhar atento à extensão, cuja importância é reafirmada pela Resolução n. 7 de 2018, e abrir para o público mais amplo a discussão sobre temas tão pertinentes como estética, gênero e história certamente representa uma valiosa medida de oxigenação para a leitura de materiais artístico-midiáticos.

Referências

- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BORDWELL, D. **Narration in the Fiction Film**. Madison: University of Wisconsin Press, 1989.
- BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 7**, de 18 de dezembro de 2018. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em 12 abr. 2021.
- BRASIL. **Plano Nacional da Educação** (Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014). Brasília: Senado Federal, 2014.
- BURKE, P. **Testemunha Ocular**: história e imagem. Bauru: Edusc, 2004.
- CÂNDIDO, M. R. et al. Raça e Gênero no Cinema Brasileiro (1970-2016). **Boletim GEMAA**. Rio de Janeiro, n. 2, 2017.
- FERREIRA, R. A. **Luz, câmera e história! Práticas de ensino com o cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- FERRO, M. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.
- HUTCHEON, L. **A theory of adaptation**. New York/London: Routledge, 2006.
- LAURETIS, T. Tecnologia do Gênero. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- MATOS, M. I. S. **Âncora de emoções**: corpos, subjetividades e sensibilidades. Bauru: Edusc, 2005.
- MATTOS, S. J. Entrevista. In: **Boletim das Licenciaturas e Bacharelados** – UFMT. Cuiabá: EdUFMT, 2017.
- MULVEY, L. Prazer visual e cinema narrativo. In: XAVIER, I. (Org.). **A Experiência do Cinema**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 8, n.2, p. 9-41, 2000.
- PANSARELLI, D. Curricularização da extensão. In: **Boletim das Licenciaturas e Bacharelados** – UFMT. Cuiabá: UFMT, 2017.
- RANIERI, N. B. S. Trinta anos de autonomia universitária: resultados diversos, efeitos contraditórios. **Educação & Sociedade** [online]. Campinas, v. 39, n.145, p. 946-961, 2018.
- ROSENSTONE, R. A. **A história nos filmes, os filmes na história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- RÜSEN, J. **What is Historical Consciousness?** – A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Canadian historical consciousness in an international context: theoretical frameworks. Vancouver: University of British Columbia, 2001.
- SANTOS, J. H. S. et al. Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**. Chapecó, v. 7, n. 1, p. 23-28, jan./jun. 2016.
- SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- _____. Outras reflexões sobre gênero e política. **Revista Crítica Histórica**. Maceió, v. 10, n. 19, p. 10-38, 2019.

CAPÍTULO 11

PARA ALÉM DE UM COMPONENTE CURRICULAR: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA COMO LUGAR DE DIÁLOGO

Juliana Alves de Andrade

Definir o significado do Estágio Curricular Supervisionado³⁰ para a formação profissional das docentes tem sido uma tarefa enfrentada pelas pesquisadoras³¹ que se dedicam a estudar a aprendizagem profissional, já que os sentidos atribuídos pelas estudantes carregam memórias de uma maneira de pensar/fazer a formação para o magistério datada: “uma disciplina prática” (E1HT, 2012), “disciplina com foco na troca de experiência” (E1HT, 2017), “onde vou aprender a ensinar” (E1HT, 2010), “vou ter contato com outros professores” (E1HT, 2019) e “voltar para a escola como professora” (E1HT, 2018), que precisa ser problematizada e historicizada. Sem dúvida, essa dificuldade para caracterizar esse componente curricular obrigatório está relacionado, sobretudo, ao fato dele ser visto muitas vezes pelos estudantes (licenciandas) como uma atividade e não como uma disciplina com objeto discussão/reflexão. Assim, pensando na necessidade que o campo (História) tem de problematizar as configurações e estruturas dos estágios curriculares supervisionados, nos propomos no presente trabalho a fazer um exercício de reflexão sobre o *conhecimento pedagógico geral* (SHULMAN, 1987, p. 109) que essas disciplinas oferecem as futuras professoras de História para entender o que se ensina o que se aprende em Estágio Curricular Supervisionado.

30 Usualmente o componente curricular é chamado apenas de Estágio Supervisionado, Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO). No entanto, cabe ressaltar que na legislação educacional o termo usado é Estágio Curricular Supervisionado.

31 O uso da linguagem inclusiva na produção acadêmica se faz urgente e necessário. Ainda estamos aprendendo a fazer isso nos textos e demais produtos técnicos-científicos. Ao mesmo tempo, entendemos que a linguagem binária não é o suficiente para representar todos, todas e todes, no entanto, neste momento, por uma questão de aprendizagem, optamos por usar, de modo alternado, os gêneros masculino e feminino, dando um peso maior para este último, por representar o lugar social de onde falo.

Nesse sentido, a intensão do texto é pensar o componente curricular Estágio não apenas como lugar de pesquisa, extensão ou ensino, mas, como um espaço responsável por ressignificar a partir do diálogo o processo de produção e difusão do conhecimento de futuras professoras. Essas reflexões são voltadas para as estudantes que estão prestes a ingressar no espaço escolar como estagiárias e que irão observar, conversar, registrar, e planejar a atuação, já que estamos interessados em responder a seguinte questão: Como o estágio contribui no processo de transformação de uma pessoa em professora?

Ao mesmo tempo, aproveitamos esse movimento de reflexão para reconhecer a peculiaridade do componente Estágio Curricular Supervisionado em meio a essa disposição cartesiana da organização da relação pode-saber, sobretudo, por ser o diálogo a sua principal prática/epistemológica/pedagógica/característica. O componente curricular Estágio foi por muitos anos alvo de comentários preconceituosos e desqualificadores por parte de colegas professores e estudantes, justamente por ser um espaço integrador, articulador, interlocutor, inovador e pouco disciplinar. Hoje, o componente Estágio Curricular Supervisionado é reconhecido não só como espaço para ações de pesquisa, extensão e ensino, mas, um lugar onde se pode aprender compartilhando, ouvindo e conversando sobre o ser e estar na profissão. Em vista disso, nos últimos vinte anos, esse componente disciplinar/espaço tem desafiado o cânone acadêmico no Brasil, sobretudo, nas questões relativas ao poder-saber, no debate sobre o ofício do magistério, sobre as questões de sala de aula, políticas curriculares como a BNCC, vulnerabilidade social e aprendizagem, desigualdade e direito a educação.

Por isso, pensar o estágio, não apenas como componente curricular, mas, um lugar que cultiva “a arte do encontro” (LARROSA, 2002, p. 24) é um desafio institucional e epistêmico, seja pela estrutura espaço-físico da universidade ou pela maneira como organiza a relação poder-saber (programa das disciplinas, conceitos, produção e difusão do conhecimento e as aulas) em suas práticas pedagógicas e discursos. Ao considerarmos o estágio um espaço privilegiado para o compartilhamento e escuta atenta de saberes/práticas, lançamos luz sobre as estratégias desenvolvidas por um grupo de docentes que buscou forjar um projeto de formação que dialogasse com o chão da escola e com a formação intelectual das professoras no Brasil.

Dessa forma, quando, afirmamos que o estágio pode/deve ser pensando como um lugar de diálogo nos aproximamos das concepções de Paulo Freire ao definir que “ensinar e aprender são atos dialógicos.” (FREIRE, 2013, p. 79). Ao considerar o diálogo um lugar de produção (criação) de saberes e fazeres, Paulo Freire nos lembra, no livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2013), que espaços formativos/educativos voltados para a partilha de histórias permitem que crianças, adolescentes, jovens e adultos se tornem capazes de se reconhecerem como sujeitos históricos.

O autor adverte que as instituições de ensino precisam construir projetos para se tornarem lugares de debate, escuta, pesquisa, observação, reflexão e escrita, para que os estudantes tomem gosto pela história, universidade e escola. É no diálogo que inventam formas de ver, interagir e reagir com o mundo.

No diálogo as pessoas se humanizam e por meio dele são capazes de atribuir sentido aos objetos e a suas relações sociais, culturais e econômicas. O diálogo deve ser visto como uma ação complexa que vai muito além de um “simples conversa”, mas, “um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1980b, p. 69). Assim, defender o ensinar e o aprender como atos dialógicos é enfrentar o autoritarismo acadêmico, o ensino enciclopédico centrado no professor, na memorização e automação, ao mesmo tempo, reconhecer que são construções sociais e culturais.

Para Freire, o diálogo cria espaços de aprendizagem, e, por essa razão, as instituições de ensino deveriam adotar o paradigma da *Educação Dialógica/Libertadora* e abandonar o paradigma da *Educação Bancária*³². Ao chamar atenção para a importância da dialogicidade no processo educativo em qualquer nível ou modalidade de ensino, Paulo Freire, lançou luz sobre o modo autoritário como as instituições de ensino organizam suas práticas pedagógicas. Na mira desse grande intelectual, estava o combate a *Educação Bancária* responsável por um ensino enciclopédico, prescritivo, elitista e autoritário, marcado por um processo de aprendizagem baseado na memorização, punição e exclusão.

O ensino bancário na universidade também foi criticado e combatido no Brasil e fora dele. Na França, na década de 1970, Roland Barthes chamou atenção para a necessidade de desarticular a estrutura hierárquica existente nas instituições no país, sobretudo, nas salas de aulas. Para Roland Barthes, “o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto” (BARTHES, 2007, p. 41), por isso, era preciso fazer da aula um espaço de criação, propício para a “produção das diferenças.” (BARTHES, 2004, p. 414). Na perspectiva bartherniana, aula é uma unidade de espaço-tempo privilegiado para a criação e exploração de zonas de fricção, ou seja, como um tipo especial de espaço onde “a coabitação não exclui a liberdade individual” (BARTHES, 2003, p. 329). Infelizmente, atualmente a universidade precisa lutar contra um “ensino opressivo”, na “desconstrução de toda

32 Conceito desenvolvido em 1968, no livro *Pedagogia do Oprimido*, por Paulo Freire, para nomear as práticas educativas em que o diálogo é negado. Na *Educação Bancária*, só quem tem o poder de fala é o professor ou a professora, pois são os únicos que detêm o saber. Nessa concepção, somente a professora é responsável pela transmissão do conhecimento. Ao observar prática pedagógica existe no espaço escolar, Paulo Freire conclui que o professor vê os estudantes como um banco onde “deposita” os conteúdos e conhecimentos na cabeça das estudantes como se fossem objetos (recipientes, caixas ou urnas). Para o autor, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados.” (FREIRE, 2005, p. 68). Assim, quando nos referimos a *Educação Bancária* estamos nos remetendo ao modo como se organiza historicamente o processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras.

metalinguagem”, na “renúncia a um enciclopedismo tornado impossível num tempo de excesso de informações”, da “recusa do dogmatismo e, portanto, da própria fala magistral.” (PERRONE-MOISÉS, 2012, p.162-170).

Esse elitismo acadêmico tão característico dos séculos anteriores (XIX-XX) se mantém presente nos espaços de aprendizagem. O processo de aprendizagem na universidade ainda se encontra centrado no professor e programa da disciplina (temas, objetos, questões sugeridas pelos professores ou tradição historiográfica). A aula é organizada de modo que o professor expõe suas leituras e suas estratégias de pesquisa, cabendo aos estudantes escutarem atentamente e fazer pequenas intervenções. Na concepção dos docentes, ainda prevalece a ideia de que a sala de aula é o lugar onde se procura conhecimento, quando também deveria se conceber um espaço de produção de conhecimento. Os docentes universitários (formadores de professoras) não percebem que a sala de aula passou a ser um local de processamento e produção de conhecimento e não apenas um local de transmissão e avaliação do conhecimento. (ALARCÃO, 2011, p. 31). A prática pedagógica dos docentes universitários não leva em consideração que o desenvolvimento do pensamento crítico se faz no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar (ALARCÃO, 2011, p. 34), ou seja, essa forma de se “relação com o saber” (CHARLOT, 2001) têm demonstrado a maneira como os docentes lidam com os saberes a serem ensinados e como os estudantes lidam como os saberes a ensinar.

O componente curricular Estágio tenta superar essa perspectiva *bancária de ensino* ao transforma-se num espaço de produção do conhecimento sobre o ser e estar no magistério. Assim, por considerar que o estágio curricular supervisionado possibilita o debate sobre a sala de aula, os conceitos básicos do conhecimento pedagógico e as ações didáticas desenvolvidas a partir do diálogo entre as instituições tem a função social de re-significar aprendizagem teórico-metodológica da futura professora. O estágio curricular supervisionado é o lugar onde se aprende a olhar para a prática pedagógica como objeto de reflexão, discussão e observação. Enquanto lugar de diálogo é um espaço voltado para a superação das dicotomias entre conteúdo e método, teoria e prática, saber específico e saber pedagógico, de superação da fixidez reprodutiva das práticas pedagógicas na escola, por meio de uma atuação formativa e reflexiva. (CAIMI, 2008, p. 32).

No Estágio Curricular Supervisionado, tanto as professoras/orientadoras, quanto as supervisoras e licenciandas/futuras professoras se observa e se discute constantemente os saberes necessários e a serem ensinados no espaço escolar. Por isso, os diversos autores vêm demonstrando a importância de prestar atenção aos modos como os professores transformamos conhecimentos que possuem em saberes ensináveis e compreensíveis para os seus alunos.

O Estágio Curricular Supervisionado tem se mostrado um lugar privilegiado para observar esses saberes ensináveis. Para além dos saberes ensináveis, as pesquisadoras chamam atenção para o conjunto de saberes necessários à docência, que dizem respeito, grosso modo, aos saberes da: experiência, aos conhecimentos/conteúdos da área específica, aos saberes pedagógicos e didáticos, aos saberes curriculares, aos conhecimentos dos contextos educativos. (SHULMAN, 1987; TARDIF, 2010, 2011, 2012; NÓVOA, 1995a; GAUTHIER et.al., 2006; PIMENTA, 2009; ENS; VOSGERAU; BEHRENS, 2012; FREIRE, 1996). Para Maurice Tardif, o *saber* engloba “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser.” (TARDIF, 2011, p. 60).

Dessa forma, buscando pontuar as questões levantadas pela literatura pedagógica (saberes) e estudantes nas aulas das disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I, II e III do curso de licenciatura em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, durante o período de 2009 a 2019, organizamos o presente texto em duas partes. Na primeira parte, apresentamos um debate sobre a formação docente no Brasil e a constituição do código disciplinar Estágio Curricular Supervisionado. Já na segunda parte, apontamos algumas reflexões sobre os saberes ensinados na disciplina de Estágio curricular supervisionado, tomando como referência os programas das disciplinas e por fim um debate sobre aprendizagem profissional e os saberes a ensinar nas aulas de História nas turmas da Educação Básica.

Histórias de práticas formativas no Brasil

A finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

Hoje, o estudante de graduação (licenciatura e bacharelado) no Brasil, a partir da segunda metade do curso, já inicia o seu contato com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, fato que não acontecia há 20 anos. Sabe-se que por um longo período, os estudantes cursavam as disciplinas intituladas de prática (estágio) apenas no final do curso, quando a base epistemológica/política dos projetos de curso pautava-se na perspectiva do 3+1, ou seja, três anos de disciplinas teóricas e historiográficas (no caso da licenciatura em história- História do Brasil, América e Europa) e um ano de disciplinas pedagógicas e práticas. Assim, iniciar o Estágio Curricular Supervisionado no 5º ou 6º período representa uma grande conquista para a formação docente. Isso tudo, à primeira vista pode parecer “comum e obrigatório”, mas, é preciso reconhecer a singularidade que essa experiência carrega. Instituir o estágio como sendo obrigatório a partir da segunda metade do curso é resultado do esforço de pesquisadoras que demonstraram por meio de uma vasta

literatura que a composição do repertório didático da professora depende das oportunidades oferecidas desde o estágio (lugar de experiência e vivências).

O lugar do estágio supervisionado curricular nos cursos de licenciatura tem uma história e ela nos mostra que diferente da formação profissional de médicos, engenheiros e advogados onde o estágio é organizado em duas etapas: o curricular e profissional, a formação docente desde os primeiros cursos estabeleceu têm como eixo central que é o estágio curricular. (PIMENTA, 2006, p. 21). Para as especialistas essa perspectiva contribuiu para que se criasse uma expectativa “em torno do estágio como sendo um espaço/tempo em que se pode adquirir a prática profissional, ou seja, a questão do dar aula.” (p. 21).

Concomitante, a literatura também revela que desde os primeiros cursos voltados para formação de professores de primeiras letras nas Escolas Normais a prática docente já se apresentou como uma questão a ser tratada num componente curricular específico organizado com carga horária teórica e prática. Desde então, nota-se que a prática passa a ser vista no campo da formação docente, tanto como uma questão (objeto/problema), quanto um componente curricular (espaço destinado para discussão de práticas docentes, currículo e avaliação). Enquanto componente curricular, o estágio curricular supervisionado passou por grandes transformações, sobretudo, no início dos anos 2000 ao incorporar novas concepções de ensino, escola, aprendizagem e abandonar concepções consagradas por tradições pedagógicas (1930-1970) que concebem a prática como lugar para a imitação de modelos teóricos existentes ou sinônimo de espaço para ação.

Nos primeiros anos do século XXI, o estágio curricular supervisionado tornou-se objeto de discussão das políticas pública no Brasil, por ocasião da construção das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) para Formação de Professores da Educação Básica. Após um longo debate, o Conselho Nacional de Educação aprova tais normativas voltadas para a organização e estruturação dos cursos de formação docente no Brasil. Como se descreveu na literatura, essa resolução ainda apresenta concepções de prática e estágio marcadas pela tradição pedagógica tecnicista, embora se reconheça que ela irá reposicionar o componente na matriz curricular dos cursos de licenciatura. De acordo com a Resolução CNE/CP n. 1/2002, já no parágrafo 1º do artigo 12, a prática deve ser entendida como um componente curricular e “não poderá” ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.” (BRASIL, 2002). O documento aponta como os cursos devem organizar os componentes curriculares (estágio) no curso e onde deve ser realizada as atividades do estágio:

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino,

deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Do mesmo modo, em 2008 tivemos a promulgação da Lei do estágio (não curricular) no Brasil, um marco para a história da formação profissional. Na Lei do Estágio (lei federal n. 11.788/2008), (Lei do Estágio), o estágio passa a ser visto também como um lugar de formação intelectual, cultural e profissional, por isso, que no Artigo 1º da lei, será definido que o “estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]” (BRASIL, 2008), ressaltando que esse estágio deve fazer “parte do projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2008), já que “visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008). Na lei, essa atividade “deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente.” (BRASIL, 2008).

De lá para cá, sabemos que, mesmo com a promulgação do parecer CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015) e da Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015), todas as universidades, ao menos em seus documentos oficiais (resoluções, pareceres e normativas), cumpriram as orientações estabelecidas em 2002 e implementaram nos cursos de licenciatura as 400 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado, ou seja, a princípio os cursos de licenciatura brasileiros estão em conformidade com a Resolução CNE/CP n. 2/2015, sobretudo, o que estabelece o seu Art. 13o, § 1: as “II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição.” (BRASIL, 2015). Nota-se que, a partir de 2015, não há exigências no documento ao período de realização do estágio, podendo, em vista disso, ocorrer em qualquer momento da formação inicial.

Por fim, cabe ressaltar que, desde o final de 2019, que a resolução CNE/CP n. 2/2019, intitulada Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), passou a regular a organização dos cursos de formação de professores no Brasil. O documento mantém a carga horária dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, em nível superior em 3.200 horas (três mil e duzentas) e a duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. Passa a estabelecer que essa carga horária deve ser dedicada ao desenvolvimento das competências profissionais em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento, assim divididas:

Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.

Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

Grupo III: 800 (oitocentas) horas para a prática pedagógica com a seguinte distribuição: 400 (quatrocentas) horas de estágio e 400 (quatrocentas) horas para os componentes curriculares dos Grupos I e II, das quais: (a) 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; (b) 400 (quatrocentas) horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Essa “nova” política de formação de professores recupera concepções tecnicistas e instrumentais de formação, ou seja, ela traz consigo a ideia de que formar professor é capacitar o profissional para que ele consiga aplicar o método em sala de aula e assim garantir a aprendizagem de crianças e adolescentes. Quando o documento propõe que o estágio aconteça “em situação real de trabalho em escola” está adotando uma concepção de prática como sendo a “prática como aquisição de experiência” (PIMENTA, 2004, p. 29), ou melhor, a prática como concepção e crítica da realidade, pensamento defendido até década de 1970.

Nesse sentido, ao adotar tal concepção, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reduz o estágio a observação dos professores em sala de aula e imitação dos modelos, sem proceder a crítica e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo.” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36). Assim, para a resolução CNE/CP n. 02/2019, como nos anos 1950 se aprende a ser professor fazendo igual, imitando, copiando outros professores que atuam em sala de aula. Ao mesmo tempo, essa perspectiva de estágio trazida pela “nova” resolução também flerta com a ideia difundida na década de 1970, quando o termo prática de ensino se torna sinônimo de estágio supervisionado (Lei n. 5.692/71), passa a ser referência de instrumentalização e lugar para o desenvolvimento de habilidades- sofisticação da técnica.

Nessa perspectiva o estágio fica reduzido a hora da prática, ao como fazer, as técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas e fluxogramas, ou seja, a aprendizagem de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente. Novamente, o estágio não é espaço para aprender, mas, treinar/capacitar o professor e fazer com que ele

observe os problemas da escola, dos diretores e dos professores. Para Pimenta, esse tipo de prática configura-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como tradicionais e autoritários, entre outras qualificações. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 40).

Ao defender que o estágio deve ocorrer “em situação real de trabalho em escola”, retoma os argumentos usados no passado para justificar a mudança na política de formação docente, quando se culpava a universidade por oferecer cursos excessivamente teóricos e condições de funcionamento precárias. Observa-se com isso que, a crítica feita ao modelo instrumental na década de 1980 foi ignorada pelos conselheiros do CNE. Hoje, sabemos que esse tipo de argumento só funciona para a imprensa, uma vez que, os cursos de formação de professores oferecidos pelas instituições de ensino federais e estaduais, já que os reais problemas a serem enfrentados pelo componente é: relação escola x universidade; o grande número de estudantes matriculados em uma única disciplina; a diversidade de escolas onde se faz estágio; falta de coordenador de estágio em alguns cursos; divisão do estágio em etapas fixas: observação, participação e regência; transformação do estágio em atividades burocráticas de preenchimento de fichas, correções de cadernos; número insuficiente de escolas interessadas em receber estagiários e dificuldades para acompanhar os estagiários em diferentes escolas e horários. E apesar desses problemas, os cursos de formação de professores diferente do que se pressupõe continuam defendendo e colocando em prática a formação do professor com intelectual, um sujeito reflexivo. O estágio constitui uma realidade complexa, determinada por múltiplos variáveis na qual participa três agentes: a universidade, as escolas, e os estudantes. Cada um desempenha uma função.

Para que se tem uma boa experiência de aprendizagem a ser vivenciada é precisa ser bem planejada. Para Zabalza, existem quatro tipos de estágios: a) o estágio orientado para a formação prática dos aprendizes; b) o estágio orientado para a consecução de objetivos acadêmicos por meio das práticas; c) o estágio orientado ao desenvolvimento pessoal e à construção da identidade profissional e d) o estágio orientado para a integração de conhecimentos teóricos e práticos, complementando as aprendizagens e as experiências acadêmicas com outras atividades que se produzem sobre o campo profissional. (ZABALZA, 2014, p. 43).

Com isso, reafirmamos que os estágios contribuem para que os estudantes desenvolvam saberes e fazeres a partir da prática; eles incentivam o envolvimento com a profissão; ajudam a compreender melhor o cotidiano escolar; auxiliam na avaliação da própria prática, propiciam aos estudantes uma visão de conjunto (mundo do trabalho e situação da profissão), desenvolve habilidades interpessoais e sociais e auxilia na integração no mundo do trabalho e a universidade. Nesse sentido, desde 1990, quando um grupo de professoras propõem pensar o estágio como espaço de pesquisa faziam para valorizar os saberes da prática docente, pois o

[...] estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizada da prática docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular **é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo, intervenção na realidade.** (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45, grifo nosso).

O currículo dos cursos licenciatura ainda está organizado a partir das orientações da resolução n. 02/2015, onde a ideia de estágio é pensada o componente como um lugar de compartilhamento, reflexão e discussão sobre a prática. O estágio é um laboratório para o olhar do futuro professor, pois, nesse espaço é possível desenvolver a crítica a partir da observação, registro e diálogo com a literatura/colegas do campo profissional. Para Perrenoud (2002), esse movimento de observação, intervenção e retomada é “fonte de aprendizagem e de regulação”, na busca de certo “saber fazer-analisar”. Todos nós, estamos aprendendo que o estágio possui momentos de desenvolvimento profissional que possibilitam a aquisição de conhecimento da prática pedagógica. Mas, que saberes/conhecimentos são esses que as futuras professoras de história aprendem em estágio curricular supervisionado?

No tempo do estágio o que se aprende e o que se ensina?

[...] a tarefa da docente, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de serenidade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio que ela implica. (FREIRE, 2019, p. 28).

Paulo Freire nos lembra que formar-se professor é uma tarefa árdua e exigente. É um ofício que requer preparo emocional, intelectual, pedagógico, cultural e econômico. Logo, se entendemos o estágio como um momento ou uma situação de aprendizagem, consideramos importante a maneira como ele está organizado. Por isso, saber se a disciplina está volta para o ensino das técnicas de atuação ou para reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem é essencial para o futuro professor, pois, a partir dessa descoberta o futuro professor pode saber que tipo de bagagem pedagógica/prática começa a acumular. Segundo Zabalza, essas “duas orientações estão presentes explícita ou implicitamente em todas as propostas de estágio que as universidades realizam e elas são formas diferentes de se construir o conhecimento profissional.” (ZABALZA, 2014, p.184).

De todo modo, o conhecimento da ação tem uma natureza distinta dos demais saberes que também serão discutidos em outros componentes curriculares, já que o que se prioriza é o processo

por meio do qual os estudantes enfrentam as diversas situações proporcionadas pelo período prático: análise das situações, a autoanálise, a supervisão entendida como momentos sucessivos de encontro para significar e dar sentido, de preferência em grupo, às ações desenvolvidas e para estabelecer alternativas viáveis à forma com que foram desenvolvidas, a monitoria, a pesquisa. (ZABALZA, 2014, p.184-185).

Olhar para a escola na escola tem sido um exercício etnográfico privilegiado para os estudantes do curso de licenciatura em História da UFRPE, já que a cada semestre são mobilizados a observação as condições em que os estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio desenvolvem suas aprendizagens em História. Os licenciandos são fomentados a observar a escola na escola a partir dos seguintes elementos: a) escola observada: localização; rede a qual pertence; corpo docente/técnico/discente e estrutura física (salas, biblioteca, televisão, laboratórios e outros espaços); b) estrutura político-pedagógica observada: perspectiva filosófica da escola, o processo de orientação pedagógica do professor; o processo de planejamento, o currículo da escola, o processo de avaliação; c) professora observada: formação, tipo de leitura, o processo de avaliação dos estudantes, o leituras sugeridas, processo de planejamento, materiais usados para fundamentar a narrativa, a formação contínua, as dificuldades enfrentadas e julga ter mais domínio; d) turma observada: número de estudantes em sala, caracterização sócio cultural (idade, sexo, gênero); número de repetentes e estudantes que abandonaram a escola (evasão); gestão da sala de aula; e) aula observada: os conteúdos trabalhados, como o professor trabalha estes conteúdos, os procedimentos utilizados, os aspectos priorizados: o conteúdo em si mesmo ou a reflexão e a compreensão do cotidiano; a relação professor e o conteúdo trabalhado; a relação do aluno com esse conhecimento: estão envolvidos no processo de construção; os saberes que os alunos possuem são considerados pelo professor; projetos de pesquisa; recursos didáticos utilizados; trabalho com fontes; livros didáticos utilizados, o tempo utilizado pelo professor em sala de aula. Todos esses elementos são registrados num caderno de campo e em seguida transformado em dados no Relatório Final do Estágio.

O espaço escolar se tornou o centro para desenvolvimento da aprendizagem profissional. (ANDRADE, 2020, p.19). Embora não seja o único a ser mobilizado pelos professores formadores de professores. Mas, é nele, que os praticantes (futuros professores) são instados a olhar a instituição escolar e as interações sociais dos diferentes sujeitos (professor, estudante, gestor, corpo técnico e demais funcionários) em torno do processo de aprendizagem. Nesse sentido, conceber a escola como espaço de aprendizagem profissional é permitir que os licenciandos aprendam na prática “os segredos que existem entre as quatro paredes da sala de aula” a partir da “observação e reflexão de códigos construídos entre os professores e os seus alunos.” (ANDRADE, 2020,

p. 24). No território da prática a “arte de ensinar e organizar o processo de aprendizagem pertence apenas ao professor.” (p. 24).

A licenciatura tem incorporado aos poucos a concepção de escola como espaço de co-formação e a ideia de aula como acontecimento (GERALDI, 2015, p. 12), ou seja, nota-se por meio da literatura, que os cursos de licenciatura têm adotado de forma lenta e gradual a perspectiva de que o processo educativo no espaço escolar não é técnico, mas, social, onde o objeto do conhecimento são os sujeitos e sua complexidade ao longo do tempo. Assim, “tomar a aula, como um acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado.” (GERALDI, 2015, p.100).

É nesse cenário pulsante, conforme ressalta Flávia Caimi, que a aprendizagem profissional do professor acontece. Para a pesquisadora, os licenciandos aprendem a ensinar de diversas maneiras e em diferentes situações, tais como: a) aprendem com a própria prática em sala de aula, na reação dos seus alunos, nos sucessos e insucessos cotidianos; b) aprendem ao interagir com outros professores, em situações informais na escola ou em situações de formação continuada no âmbito escolar; c) aprendem com os educadores de professores em suas escolas, nos programas de estágio, de iniciação à docência, nos cursos de aperfeiçoamento; d) aprendem em programas de pós-graduação, nos processos institucionais de educação continuada, em nível lato e/ou strictu sensu; e) por fim, aprendem sobre ensino fora do seu trabalho profissional formal, nos papéis de pais, nos trabalhos voluntários com crianças e jovens em suas comunidades, dentre outros. (CAIMI, 2008, p. 43).

Do mesmo modo, Lee Shulman ao falar sobre a aprendizagem profissional do professor, destaca que ela ocorre em diferentes momentos e espaços, mas, no entanto, o autor ressalta que, cabe aos cursos oferecerem um repertório formativo de modo que o professor tenha acesso aos seguintes conhecimentos: a) *conhecimento do conteúdo*; b) *conhecimento pedagógico geral*, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria; c) *conhecimento do currículo*, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores; d) *conhecimento pedagógico do conteúdo*, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; e) *conhecimento dos alunos e de suas características*; f) *conhecimento de contextos educacionais*, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e g) *conhecimento dos fins*, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 1986, p. 6).

Conforme, destaca pesquisadores, todos esses conhecimentos/saberes são importantes para a formação dos professores, pois, juntos constituem os elementos que formar sua identidade profissional, logo, não devem ser hierarquizados. Portanto, destacaremos em nossa análise o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, apenas como um recorte de pesquisa, para atender os limites de páginas previstos para o texto. Na concepção de Shulman, o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, também denominado de PCK (“Pedagogical Content Knowledge”) é o conhecimento que abastece o professor de habilidades para ensinar. É esse conhecimento que colabora com a prática, pois, ele que ajuda a colocar em sala de forma qualificada o conhecimento específico da sua área de formação. Nessa unidade formativa (disciplinas, estágios, etapas, módulos), o futuro professor deve aprender as formas de organização da exposição do conhecimento. O foco é tornar o conhecimento específico inteligível ao estudante. Em resumo, para Shulman, o *conhecimento pedagógico do conteúdo* significa o conhecimento do “como” ensinar um conteúdo ou tópico a um grupo específico de estudantes.

O psicólogo educacional inglês, Lee Shulman destaca a relevância do *conhecimento pedagógico do conteúdo*, diante das outras categorias, por que essa a categoria a responsável por elucidar a distinção entre o conhecimento escolar e o conhecimento acadêmico. Este conhecimento especializado do conteúdo é, portanto, um conhecimento típico do professor, profissional que faz a interligação entre um conhecimento validado pelas pesquisas universitárias e um conhecimento de natureza prática, desenvolvido pelo professor através da experiência do trabalho docente. O “como” ensinar de Shulman, não deve ser visto como um conhecimento técnico e prescritivo, mas, como um conhecimento prático, que resulta da ação do professor que usa esse conhecimento para orientar suas performances no presente e futuro. Esta forma de conhecimento prático do professor é constituída, dentre outras coisas, a partir do conhecimento de estratégias de ensino que podem ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes em circunstâncias específicas em sala de aula. Dessa forma, não sabemos se o conhecimento pedagógico do conteúdo é “um conhecimento mais formal ou mais prático ou ainda a combinação de ambos”.

O *conhecimento pedagógico do conteúdo* é a forma como o professor representa e transforma o conhecimento formal em conhecimento pedagógico. Essas transformações do conhecimento se materializam em diferentes representações como: analogias, ilustrações, exemplos, explicações e mapas conceituais. O autor sugere que quanto mais representações e estratégias os professores tivessem acesso durante sua formação, mais efetivamente os licenciandos poderão ensinar. O *conhecimento pedagógico do conteúdo*, na verdade, contribui para que o professor perceba o torna fácil ou difícil a aprendizagem de um assunto. Assim, o como ensinar sugerido pela Shulman, se converte num “porque ensinar esse assunto?” e “como tem sido ensinado esse conteúdo no espaço

escolar?”, uma vez que, essa categoria se propõe a observar como o professor conduz em seu cotidiano processo de aprendizagem, percebendo “a flexibilidade com que trata o conteúdo e o ajuste deste ao nível de conhecimento dos alunos, bem como a seleção do estilo mais adequado às contingências do ambiente.” (SHULMAN, 1986, p. 8).

Para Ana Monteiro, o conhecimento (histórico) escolar nasce desse diálogo realizado entre o saber acadêmico e o saber escolar. Em sua concepção, surge desse encontro um *saber a ensinar*, que vai sendo transformado em saber ensinado a partir de decisões tomadas pelos professores que escolhem alternativas que julgam mais apropriadas para o seu ensino. (MONTEIRO, 2003, p. 42). Nesse sentido, acreditamos que, é olhando o cotidiano escolar, que o licenciando vê, como o professor organiza situações de aprendizagem que levam os estudantes a identificar características, diferenças e semelhanças, em diferentes tempos e espaços, incluindo o seu próprio tempo e espaço.

Já o *Conhecimento Pedagógico geral*, é a relação com os diferentes saberes, sobretudo, os conhecimentos e teorias do processo de ensino aprendizagem; o conhecimento dos alunos (característica cognitivas e psicossocial das crianças e adolescentes); conhecimento do contexto escolar e comunidade; conhecimento de gestão da sala de aula (manejo de classe e interação com os estudantes); conhecimento de outras áreas do conhecimento que ajudem na compreensão dos conceitos a serem ensinados; conhecimento do currículo como política pública; conhecimento sobre as metas e propósitos educacionais.

Ao olhar para os planos de ensino das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III do curso de Licenciatura em História da UFRPE, na tentativa de identificar de que maneira o programa do curso, aborda o processo de construção do conhecimento pelos estudantes (crianças e adolescentes) no espaço escolar e como é ensinado aos futuros professores. Para tal, analisamos as atividades sugeridas pelos componentes curriculares na tentativa de observar e analisar esses fenômenos de aprendizagem de crianças e adolescentes, conforme retrata o quadro 1:

Quadro 1 – Fases de desenvolvimento dos estágios curriculares supervisionados presentes nos planos de ensino (Licenciatura em História UFRPE)

COMPONENTE CURRICULAR	PROPOSTA DE ATIVIDADE/PRÁTICAS
Estágio Curricular Supervisionado I	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualização da realidade escolar; - Observação; - Reflexão sobre a observação - Atividades de ensino; - Seminários temáticos
Estágio Curricular Supervisionado II	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico do cotidiano escolar; - Planejamento; - Intervenção pedagógica; - Reflexão sobre a intervenção
Estágio Curricular Supervisionado III	<ul style="list-style-type: none"> - Observação participativa das aulas; -Planejamento; -Produção de Material didático - Regência; - Avaliação das aulas; - Análise da experiência do estágio a luz da fundamentação teórica.

Fonte: construção da autora.

Nota-se que, os componentes curriculares oferecem uma série de atividades que buscam fazer com que os estudantes passem a olhar o espaço escolar como lugar de atuação profissional rico em saberes. Nesse sentido, a formação docente tem “una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente, de la cultura dominante” (FERRY, 1990, p. 7), por isso, é imprescindível que as futuras professoras tenham uma formação intelectual e pedagógica sólida para enfrentar o desafio que a sociedade da informação exige. Hoje, a professora que se forma na licenciatura em História deve capaz de acessar, avaliar e gerenciar as informações oferecidas. (ALARCÃO, 2011, p. 13). Ter o domínio de conceito como: currículo, cultura escolar, história e verdade são fundamentais para o magistério atualmente.

Assim, aprende-se e ensina-se sobre ser e estar na profissão nas disciplinas de estágios a partir da observação dos problemas da escola e da compreensão da cultura escola. Para ver a escolar como um lugar de produção de conhecimento é preciso entender que a instituição possui uma cultura política, econômica e social, que funciona como:

[...] aquele conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e, esses modos de fazer e de pensar as mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros

para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores. (VIÑAO FRAGO, 2000a, p. 100).

Por isso, que os conteúdos que se ensina nas aulas de História Geral e que estão no livro didático não estão na matriz curricular aleatoriamente. Ao perceber que o

[...] currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23).

Considerações finais

No contexto em que se viveu as grandes mudanças na disciplina de estágio no início dos anos 2000, destacamos uma questão que não pode ser esquecida. No período em que se estava construída as diretrizes nacionais para a formação docente também começa a ser elaborada as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. Adiantando que, o documento não faz menção ao estágio curricular supervisionado. A resolução n. 13/2002, tratará o licenciando como graduando que ao final do curso deverá estar “capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão.” (BRASIL, 2002).

Na visão das especialistas, essa formulação não contribuiu com o debate, pelo contrário, reforçou ainda mais a tão polêmica dicotomia entre licenciatura e bacharelado, mostrando que alguns setores da universidade ignoraram o fato de que a esmagadora maioria dos formandos em História das diferentes universidades brasileiras, públicas ou privadas, tem o ensino como seu campo de trabalho (RICCI, 2021, 2015, p.119), ao adotar uma gramática que não menciona a professora, o professor, o magistério. Para os estudiosos, existe no campo da História uma tendência de rejeitar a ideia de que existem dois tipos de formação no Brasil: licenciatura e bacharelado que haja necessidade de maior entrosamento entre os departamentos de história e os departamentos e faculdades de educação. Segundo Cláudia Ricci, o bacharelado, ao contrário da licenciatura, se caracteriza desde a década de 1980 pela ausência de disciplinas pedagógicas em sua matriz curricular e pela ênfase na pesquisa, “embora se trate muito mais de disciplinas sobre a pesquisa do que da pesquisa propriamente dita.” (RICCI, 2021, 2015, p.119).

Enfim, após longo período de debate as diretrizes são aprovadas e estabelecem como seguintes competências e habilidades profissionais: a) domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio; b) domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. Ao apresentar o Perfil Profissional, os projetos referem-se ao historiador, e não ao professor de história, buscando justificar a necessária articulação entre pesquisa e ensino, mesmo quando oferecem as modalidades bacharelado e licenciatura.

Discutir o estágio supervisionado, dando ênfase, aos realizados nas licenciaturas em história, não é fácil. Temos poucas publicações no campo que discutam essas mudanças epistemológicas e práticas. Por outro lado, os poucos artigos que tem acabam por cair na armadilha dos discursos que constroem arquétipos de professores/as. (ZAVALA, 2017, p. 178).

Nesse sentido, partimos do pressuposto que o estágio é um espaço-tempo de acompanhamento, construção de saberes e fazeres, pesquisa e iniciação. O estágio é um espaço de diálogo, compartilhamento e construção. No processo de construção da disciplina na universidade Federal rural de Pernambuco, usamos uma ferramenta Pedagógica para acompanhar o processo de formação, de modo que pudéssemos enxergar os desafios enfrentados, as dúvidas e as aprendizagens. Buscando fugir de uma reflexão bibliográfica “que *dice* lo que los profesores son, saben, piensan, sienten o desean, a partir de lo que ellos mismos *dicen*.” (ZAVALA, 2017, p. 720). Tão pouco, reduzimos o debate a discussão sobre os problemas atuais do campo do ensino e da formação profissional docente depende da forma mais ou menos explícita de como entendemos o que é ser “bom professor.” (p. 718). Radicalizar a função formadora do estágio. Com isso, reinventamos novas práticas, novas funções formadoras.

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- AGUIAR, P. A. (Org.). **Estágio Supervisionado na Formação Docente: Experiências e Práticas do IFSC-SJ**. Florianópolis: IFSC, 2019.
- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BEILLEROT, J. Rapport au savoir: origines et extension de la notion. In: BEILLEROT, J; BOUILLET, A.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. (Org.). **Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques**. (Tradução do Francês para Espanhol visando função pedagógico Ana Zavala). Bégédis: Éditions Universitaires, 1989, p. 165-202.
- BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 13**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Brasília, 2002b.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53/2006**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts.7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Transitórias Constitucionais. Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/emendas/emec53> Acesso em 14 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 2/2015**, aprovado em 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília, 2017. Disponível em: [docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf](#)>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CAIMI, F. E. **Aprendendo a ser professor de História**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2008.

COELHO, E. P. **Pedagogia da Correspondência**: Paulo Freire e a Educação por cartas e livros. Brasília: Líber Livro, 2011.

ESTÁGIO. In: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Michaelis Online. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em 27 set. 2021.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. (Tradução do Francês para Espanhol visando função pedagógico Ana Zavala). México: Paidós, 1990.

FISCARELLI, R. B. de O. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 2, n. 1, p. 31–39, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454>. Acesso em 29 set. 2021.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura**: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo. Cortez Ed. 2012.

- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2003.
- _____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Professora, sim; Tia, não**: Cartas a quem ousa ensinar. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FREIRE, P.; MYLES, H. **O caminho se faz caminhando**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRE, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2012.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M.E.D.A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.
- GHEDIN, E., OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. de Almeida. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.
- LOPES, A. C. Conhecimento escolar: inter-relações com conhecimentos científicos e cotidianos. **Revista Contexto e Educação**. Ijuí, n. 45, p. 40-59, jan./mar. 1997a.
- _____. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, n. 22, p. 95-111, jan./jun.1997b.
- MASSONE, M. R. De estudantes a professores, las prácticas docentes como rito de iniciación y potenciación de aprendizajes. In: GIL, C. Z. V.; MASSONE, M. R. (Org.). **Múltiplas Vozes na Formação de Professores de História**: experiências Brasil-Argentina. Porto Alegre: EST Edições, 2018.
- MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- NÓVOA, A. **Docência em Tempo de Pandemia**. Canal UFSM, 15 de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/unidadesuniversitarias/ce/2020/04/13/webconferencia-docencia-em-tempos-de-pandemia/>>. Acesso em 15 set. 2021.
- PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, P. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. F. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SACRITÁN, J. G. **O Currículo**: uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, B. S. Para uma teoria crítica pós-moderna. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, M.; FONSECA, S. G. **Ensinar História no século XXI**: Em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, M. M. S. O Estágio Supervisionado em História como espaço de experiência de Ensino de Pesquisa. In: GIL, C. Z. V.; MASSONE, M. R. (Org.). **Múltiplas Vozes na Formação de Professores de História**: experiências Brasil-Argentina. Porto Alegre: EST Edições, 2018.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

RICCI, C. S. Historiador e/ou professor de História: a formação nos cursos de graduação de História. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 4, n. 7, p. 107-135, 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZAVALA, A. Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la historia. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015.

_____. En torno a los discursos acerca de la formación profesional docente. **Revista Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**. Rio de Janeiro, v. 47, n. 164, p. 716-739, abr./jun. 2017.

CAPÍTULO 12

HISTÓRIA LOCAL, MEMÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Bergston Luan Santos
Jaciely Soares da Silva

A disciplina de História faz parte de um conjunto de conhecimentos; foi construída ao longo da escolarização brasileira e passou por profundas mudanças acerca do seu método, conteúdos e finalidades, até adquirir a estrutura curricular que hoje possui. (BITTENCOURT, 2009). Entre as várias mudanças enfrentadas por essa área do conhecimento, a mais recente foi a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), correspondendo a um processo de discussão e elaboração de normas, que deverão orientar os rumos da Educação Básica no país.

A BNCC foi aprovada em dezembro de 2017 para o Ensino Fundamental e em 2019 para o Ensino Médio – isso após passar por redefinições e versões. Mesmo o documento não sendo identificado como um currículo a ser seguido, ela foi instituída como uma referência obrigatória, estabelecendo os objetivos que se espera atingir através do ensino de História nesses níveis educacionais. Já o currículo escolar tem por finalidade alcançar esses objetivos.

As modificações presentes na BNCC para o Ensino Médio resultaram em sua terceira versão, na qual a História, a Sociologia, a Filosofia e a Geografia integrariam a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; assim, não mais seriam categorizadas como disciplinas específicas em si, tal como apontado por Santos (2021). Essa modificação fez com que tais disciplinas passassem a ser classificadas como componentes curriculares e, dessa forma, diluídas em uma área de conhecimento. No caso específico da História, a disciplina é hoje identificada como pertencente à área de Ciências Sociais e Aplicadas.

Cabe destacar que a BNCC se orienta, em termos gerais, por uma pedagogia de competências e habilidades; sendo competência definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), e habilidades que são categorizadas como práticas, cognitivas e socioemocionais, dialogando com ideias sobre atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, de um “pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p. 08).

A BNCC foi instituída como um compilado de conhecimentos entendidos como essenciais na Educação Básica, e que devem ser desenvolvidos no espaço da sala de aula com estudantes em suas séries consecutivas; posto que, “[c]om ela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas.” (BRASIL, 2017, p. 05). Além disso, tais mudanças devem estar em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor desde 2014.

Convém sublinhar que a BNCC tem caráter determinante, pois aponta tanto para uma obrigatoriedade em sua execução, quanto para uma instrumentalização do currículo escolar, haja vista que este deverá ser adaptado às exigências da BNCC e às especificidades em âmbito local, regional e global.

No que diz respeito, especificamente, aos componentes curriculares voltados à área das Ciências Humanas no Ensino Médio – que na BNCC se denominam como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas –, a orientação curricular é voltada para uma proposta de ampliação e de aprofundamento das aprendizagens construídas durante o período destinado ao Ensino Fundamental. De acordo com o documento, é no momento do ingresso no Ensino Médio que os jovens desenvolvem a capacidade de observação, memória e abstração, características essas que permitem percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos, bem como um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. Ainda que,

Por esse motivo, dentre outros, os jovens intensificam os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem, o que lhes possibilita não apenas compreender as temáticas e conceitos utilizados, mas também problematizar categorias, objetos e processos. Desse modo, podem propor e questionar hipóteses sobre as ações dos sujeitos e, também, identificar ambiguidades e contradições presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais. (BRASIL, 2017, p. 548)

Sobre este ponto de reflexão, a BNCC esclarece que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem como objetivo a formação integral dos estudantes, sendo sua premissa a formação científica. Nesse processo, durante seu percurso formativo, objetiva-se que os estudantes sejam capazes de observar e analisar a realidade em sua complexidade, de modo reflexivo e para além das circunstâncias locais e particulares.

Por tais perspectivas, o documento salienta a necessidade da valorização das experiências dos estudantes no espaço da escola e da sala de aula, de forma que estes ganhem visibilidade

no currículo. Desse modo, as escolhas dos estudantes passam a fazer parte da rotina escolar de forma intencional e estruturada, onde são organizadas de modo a:

[...] tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura. (BRASIL, 2018, p. 564).

Nesse sentido, compreende-se que cada indivíduo seja visto como sujeito ativo no meio em que vive, sendo capaz de articular diversos conhecimentos e, assim, refletir sobre os processos sociais e as dinâmicas das relações humanas no mundo, num processo formativo que o oriente a conhecer o passado, refletir sobre o presente, provocar o estranhamento e fomentar a desconstrução de ideias de verdades cristalizadas a partir dos conceitos, teorias e métodos. Diante do exposto, entendemos que, na formação, os estudantes podem assumir atitudes críticas sobre a vida em sociedade, tanto em nível individual quanto coletivo/social.

Diante das propostas da BNCC, compreendemos que é no território escolar que é possível construir, em conjunto com os estudantes e demais sujeitos da escola, uma resistência na manutenção do conhecimento histórico. Isso porque, como afirma Peres (2017), com a atual BNCC o ensino de História deixou de ser obrigatório. Portanto, ao menos três premissas se fazem imprescindíveis para que se possa manter essa disciplina em vigor: primeiro, no dia a dia da escola e nas aulas de História é necessário provocar os estudantes para que entendam que a História não é o passado, mas sim que ela é construída a partir de interpretações fundamentadas em indícios/fontes do passado. Em segundo lugar, o tempo histórico deve ser entendido dentro de suas diversidades e complexidades, uma vez que o tempo é multifacetado porque sugere uma relação entre o presente de quem narra, o passado contado e, ainda, o futuro, onde está aquele que recebe essa história/narrativa. (RICOUER, 2007). E por fim, é necessário compreender que a humanidade se desenvolveu em diversidade, trocas e em experiências complexas em diversas partes do mundo. (FRANKOPAN, 2019).

Esses três apontamentos não podem ser pensados como isolados ou engessados em si, mas como horizontes didáticos-pedagógicos para a formação dos jovens no Ensino Médio, no que tange à necessidade de manutenção da disciplina de História. Afinal, é necessário que eles compreendam que o mundo humano não é natural, mas um complexo histórico de seleções e disputas humanas criadas em diferentes contextos históricos e imersos em muita diversidade cultural, material e simbólica.

Isso pressupõe que a História, enquanto componente curricular, deve ser explicada e interpretada a partir de circunstâncias históricas específicas, onde o estudante seja capaz de entender tanto os seus limites quanto suas possibilidades de atuação na permanência ou na transformação da realidade histórica em que vive e, também, compreender o seu próprio tempo e a presença de outros tempos no seu dia a dia. Como orientação, a BNCC assinala que,

No componente curricular História, são desenvolvidas com as estudantes competências que exploram múltiplas explicações e narrativas sobre o passado, e as suas relações com o tempo presente. Valoriza-se a análise dos sujeitos históricos (entendidos como agentes da ação social – indivíduos, grupos, faixas etárias e classes sociais), fatos históricos (ações realizadas por seres humanos que envolvem dimensões da vida social, como leis, ritos, criações culturais, técnicas de produção, entre outros) e fontes históricas diferenciadas (materiais e imateriais). (BRASIL, 2018, p. 44).

A partir da discussão supracitada, é possível inferir que o componente curricular da História precisa ter como fundamento o conhecimento pautado na História enquanto área específica do conhecimento; uma área que tem epistemologia, conceitos, abordagens e interpretações específicas. Sendo assim, entendemos que os conhecimentos alicerçados na História – com recorte específico sobre a história local – podem não só proporcionar certa amplitude da metodologia de ensino, como também objeto para a compreensão e interpretação do passado, uma vez que ela se apresenta como um caminho possível para a aprendizagem em História, em que,

[...] promove situações de aprendizagem que permitem aos estudantes articular procedimentos de pesquisa, de leitura, interpretação e análise de diversas fontes e documentos, além de construir textos e narrativas, a partir da reflexão crítica, da argumentação e da autonomia de pensamento, a partir de processos que contemplam criações autorais individuais e coletivas, a partir de atividades e metodologias que potencializam uma postura colaborativa, ativa e crítica dos estudantes na construção do conhecimento histórico. (BRASIL, 2018, p. 44).

A proposta com uma abordagem local vai ao encontro do que a BNCC orienta como possibilidade de um diálogo que busca a correlação entre diversas dimensões (local, regional e global), de forma que os estudantes possam se perceber como sujeitos históricos, visto que essa é uma das competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para os estudantes na etapa do Ensino Médio. Segundo a BNCC, a proposta dessa competência é:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (BRASIL, 2018, p. 558).

Considerando as orientações e discussões apresentadas acima, o presente trabalho se pauta em apresentar e discutir uma atividade desenvolvida na disciplina de História, durante o ano de 2021, com os estudantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Agropecuária do Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais/Salinas; sendo que, na ocasião, a proposta de discussão foi fazer uma abordagem da história local, juntamente com uma reflexão acerca dos conceitos de História e de Memória articulada ao eixo curricular integrador do curso, que é Desenvolvimento Rural Sustentável.

O intuito da atividade, dentro de uma proposta de ensino-aprendizagem em História, buscou ampliar a compreensão do conceito de passado, não apenas problematizando a história e a memória acerca do passado da cidade, mas também em construir junto dos estudantes uma reflexão sobre espaço-tempo e referência produtiva; isso a partir da realidade local, social e territorial em que os estudantes estão inseridos, ou seja, trabalhar a realidade mais próxima das relações sociais e do meio em que tais estudantes vivem e atuam.

Nesse sentido, a proposta da atividade objetivou tanto problematizar a produção do conhecimento histórico, a partir das narrativas históricas elaboradas pelos estudantes, quanto construir um processo de elaboração de sentido e de pertencimento, além de articular ideias sobre o desenvolvimento das cidades do Norte de Minas que, no geral, possuem boa parte de suas economias em diálogo com a produção rural. Assim, era intencional que os estudantes pudessem reconhecer a experiência do tempo passado, construído pelas pessoas que viveram naquele espaço antes deles, isto é, problematizar a preservação da memória histórica a partir dos sujeitos que narram e (re)elaboram o passado a partir do seu presente, em diálogo com o desenvolvimento rural local.

Desenvolvimento da atividade pedagógica: a história local em foco

Primeira etapa: Contextualização e contato com os conceitos

Desde março de 2020, as instituições de ensino no Brasil tiveram suas aulas presenciais suspensas devido à proliferação em escala mundial do vírus identificado como SARS-CoV-2 (COVID-19). A disseminação do vírus provocou o isolamento físico e distanciamento social e, com o decorrer nos meses, forçadamente, fez com que essas instituições elaborassem alternativas possíveis para o prosseguimento das atividades pedagógicas.

No IFNMG, especificamente, a alternativa encontrada – ainda que em caráter emergencial – foi a implementação das Atividades Não Presenciais (ANP's), apresentada no mês de setembro de 2020 pelo Conselho Superior (Consup), através da Resolução de número 120, regulamentando as ANP's em cursos presenciais, técnicos e de graduação da instituição. A referida resolução se fundamentou como uma proposta de retorno das aulas através de recursos tecnológicos, de aplicativos e programas de comunicação digital.

Substancialmente, o documento apontou diretrizes para o retorno das atividades escolares; no entanto, com mudanças significativas no que diz respeito às aulas e avaliações. Uma das principais mudanças realizadas foi a proposta de aulas caracterizadas como encontros síncronos e atividades assíncronas, de forma que vislumbassem o encerramento do calendário escolar.

Foi nesse contexto de encontros síncronos e atividades assíncronas, que a atividade aqui tomada como proposta de análise foi apresentada e desenvolvida com os estudantes do Ensino Médio Integrado do IFNMG/Salinas. Entretanto, cabe ressaltar que, antes da solicitação da atividade houve, em conjunto com os estudantes e durante os encontros síncronos, um debate teórico e conceitual que abordou os seguintes pontos: os conceitos de História, tempo histórico e Memória enquanto fonte, elaboração e interpretação do passado a partir de fontes documentais. Discussão essa que se estendeu por 3 encontros, com apoio do material escrito e do audiovisual, o filme os Narradores de Javé (2003)³³ para atividades assíncronas, nos quais os estudantes foram instigados a pensar teoricamente sobre o campo histórico.

Segunda etapa:

Após a discussão teórica sobre os conceitos nos quais o campo da História se sustenta para a elaboração e interpretação do passado, foi proposto aos estudantes que desenvolvessem, de

33 NARRADORES DE JAVÉ. Direção: Eliane Caffé. Produção de Vania Catani. Brasil/França: Bananeiras Filme, 2003.

forma assíncrona, uma atividade que teve como objetivo a inscrição e identificação de lugares públicos que remetessem à História de sua cidade, mas com um recorte específico. Tais lugares deveriam aludir, de alguma forma, a algo que ligasse à agropecuária e/ou à produção rural local.

Este recorte se justifica porque a turma em que a disciplina foi ministrada corresponde ao primeiro ano do Ensino Médio Integrado em Agropecuária e, portanto, todo o debate sobre o conteúdo de História foi atravessado em diálogo constante com aquilo que o Projeto Pedagógico do Curso direciona, que é “[...] as perspectivas históricas de temas como história da agropecuária, as relações de poder que perpassam e perpassaram a posse e a luta por território, movimentos sociais do campo entre outros, tendo em vista a contextualização dos temas” (PPC, 2021, p. 30).

Após a explicação da atividade, os estudantes foram orientados a usar o Padlet, uma ferramenta *online* que permite a criação de material virtual dinâmico e interativo, onde é possível registrar, guardar e partilhar conteúdo multimídia. O Padlet funciona como uma folha de papel, em que se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks) juntamente com outras pessoas. Este recurso possui diversos modelos que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilitam a visualização das tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino.

Assim, foi explicado aos estudantes que eles deveriam indicar, em um mapa criado no Padlet, diferentes lugares selecionados e descrever a história desse lugar, sendo que, no mínimo, um recorte era obrigatório. A escolha deveria ser feita baseada em um ambiente que contasse alguma narrativa histórica sobre o desenvolvimento rural local. Após a explicação da atividade, os estudantes tiveram o tempo de duas semanas para o desenvolvimento da tarefa.

Terceira etapa:

A terceira etapa da atividade foi realizada nos encontros síncronos e destinou-se a um debate com a participação dos estudantes, a partir do material entregue. Na ocasião, foi possível discutir e problematizar pontos condizentes à narrativa oral como fonte documental para a pesquisa em História, à Memória como elaboração do passado a partir do presente, aos lugares da memória como espaços de manutenção e propagação do passado e aos marcos históricos como demarcadores de tempo e de espaço da História Local.

Para a construção do próximo tópico, selecionamos e apresentamos parte das análises que foram construídas nos encontros síncronos com os estudantes, propondo articular as experiências, vivências e metodologias possíveis para a disciplina de História no que tange ao debate sobre o conceito de Memória, Tempo e Fonte documental para o Ensino da História local.

História Local: uma proposta de análise

Neste ponto, em específico, faremos a análise de parte do material disponibilizado pelos estudantes por meio da atividade solicitada durante a disciplina de História. É importante salientar que, não será identificado o nome do estudante correspondente à atividade em análise, o qual será mantido no mais absoluto sigilo.

Análise 01

Imagem 01: Praça Miguel Alves dos Santos. Município de Curral de Dentro/MG.



Material disponibilizado por estudantes, 2021.

Descrição do (a) estudante: A imagem acima corresponde à atual Praça Miguel Alves dos Santos, localizada no Município de Curral de Dentro/MG. De acordo com a descrição elaborada pelo (a) estudante, antigamente, havia neste local um grande curral que comportava um pequeno curral em seu interior e que era utilizado por um fazendeiro possuidor de muitos gados. A estratégia em construir um curral dentro de outro se justificava porque esse fazendeiro não queria que seu gado se misturasse com os demais, haja vista que o espaço também era utilizado por outros fazendeiros, capatazes e vaqueiros. Ainda que o local fosse utilizado por tropeiros que, de passagem, precisavam pernoitar. De acordo com a (o) estudante, o nome do Município “Curral de Dentro” foi dado para, simbolicamente, remeter à existência dos dois currais.

Ao trazer como material a fotografia de uma praça localizada em sua cidade, o(a) estudante explicita dois pontos sobre a história do local; ou seja, uma versão sobre a História Local (a existência de um curral que comportava outro dentro de si), e a suposta origem do nome da cidade associado a este espaço utilizado por fazendeiros e viajantes.

A partir desse material fotográfico – aqui usado como registro documental pelo(a) estudante, sobre a História Local – foi possível construir, em conjunto com os demais estudantes nos Encontros Síncronos, dois pontos de análise: primeiro que, no passado, o fato de a cidade de Curral de Dentro/MG dispor da presença de fazendeiros e tropeiros no traslado de gado era algo presente não apenas na região do norte de Minas Gerais, mas também em grande parcela do território brasileiro; em especial, a partir da queda aurífera historicamente marcada no século XVIII. Além disso, foi possível problematizar que a História da interiorização da agropecuária no Brasil é marcada pela presença dos condutores de tropas ou comitivas entre as regiões de produção e os centros consumidores no Brasil, a partir do século XVIII (LENHARO, 1979).

Diante disso, ao trazer essa narrativa o(a) estudante não apenas permitiu apontar a relação da história da cidade com questões relativas à agropecuária na região, como também oportunizou um espaço de problematização entre a História Local articulada à História Regional e Nacional. Sendo assim, com essa atividade foi possível ampliarmos a ideia sobre a complexidade da História Local, que não só pode ser entendida enquanto espaço de sociabilidade, mas também permite um diálogo mais amplo com parte da história do município, vinculando a realidade local a um contexto histórico muito mais amplo. Sobre este ponto de discussão, Schmidt e Cainelli (2004, p. 112) apontam que, ao se trabalhar com a História Local é preciso estar atentos a duas questões:

Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local 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, outros países e, até mesmo por processos históricos mais amplos. Em segundo lugar, ao propor o ensino de história local como indicador da construção de identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacionais, que devem ser conhecidos e situados, como o local, o nacional e o mundial. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 112).

Em uma segunda possibilidade de discussão, a escrita apresentada pelo(a) estudante nos instigou, ainda, a problematizar o quanto o nome atribuído à cidade carrega em si a história do lugar, tendo em vista que o nome recebido se origina das relações e estratégias construídas pelos

fazendeiros, tanto no cuidado do confinamento do gado quanto na proteção do seu próprio gado, para que não fossem levados por engano. Neste ponto da discussão, muitos estudantes começaram a compreender que o nome da cidade à qual pertenciam tinha vínculos históricos mais complexos do que eles pensavam como, por exemplo, quando um(a) estudante explicou o motivo de sua cidade chamar Fruta de Leite. Segundo o(a) aprendiz, o nome se dava pelo fato de que, antigamente, “havia na cidade uma fruta que as pessoas comiam e diziam que era muito doce, daí veio o nome Fruta de Leite”.

É válido ressaltar que, a relação do nome da cidade com sua história está atrelada à própria memória do lugar, quando este traz para o presente não apenas um fato histórico, mas também diferentes marcas, sejam elas econômicas (a agropecuária), as relações sociais construídas em torno dela e as memórias com algum grau afetivo (a exemplo a ideia da fruta doce ou de leite). Assim, podemos afirmar que as relações construídas pelos sujeitos com o lugar em que estão inseridos podem ser problematizadas na sala de aula, explorando não apenas a identidade local, mas também o sentido histórico desse ambiente, pensando no pertencimento. Sobre este ponto de discussão, Barbosa salienta que,

A importância da História Local e Regional está, assim, no fato de que, enquanto a história generalizante destaca as semelhanças, homogeneizando o amálgama das vivências dos locais, a história elaborada com base nas realidades particulares dos locais trabalha com a diferença, com a multiplicidade. (BARBOSA, 1999, p. 127).

Proposta essa que Bittencourt (2009) apresenta ao problematizar a História Local como uma metodologia de ensino que possibilita ao professor construir caminhos possíveis para que o estudante compreenda o seu entorno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência. De acordo com a autora, a abordagem da História Local no espaço da sala de aula não parte do princípio de limitar a História Nacional, mas sim de produzir aproximações do estudante com a história em seu entorno e, com isso, a memória e documentos presentes nele. Ao debater sobre o papel da Memória na configuração de narrativas históricas voltadas para o local, Bittencourt salienta que,

A questão da memória impõe-se por ser base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares da memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo. (BITTENCOURT, 2009, p.169).

A partir do registro documental do(a) estudante compartilhado na atividade, intuímos que a praça, mesmo não se configurando mais como espaço de descanso e acomodação de gado, ainda se configura como um “lugar de memória” e de história. Aqui referenciamos às discussões de Pierre Nora (1993), que percebe esses lugares como um monumento que tem como função trazer para o presente o passado já vivenciado e experimentado por pessoas de outros tempos e gerações. Por esse motivo, a Praça Miguel Alves dos Santos evoca, na atualidade, não apenas um lugar comercial – função que ocupa no presente – mas também um passado narrado e lembrado na atualidade pelos sujeitos que comungam do mesmo espaço.

É neste ponto de discussão que o Ensino de História, ao abordar a História Local, se ocupa em trazer para o presente o passado já vivido, fazendo desse eixo ponto de partida para a aprendizagem histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima dos estudantes, suas experiências e lugares que vivem e atuam.

Análise 02

Imagem 02: A Capela do Santo Cruzeiro dos Martírios. Município de Taiobeiras/MG



Material disponibilizado por estudantes, 2021.

Descrição do (a) estudante: A Capela do Santo Cruzeiro dos Martírios representa o marco inicial do povoado. Segundo as narrativas, essa capela foi construída a mando de Vitoriano Pereira da Costa que, juntamente com sua mulher Ana Severina de Jesus, posteriormente doaram parte do Sítio de Bom Jardim para construção de novas casas, visando a expansão do povoado. Após a morte de Vitoriano Pereira, sua mulher Ana Severina vendeu parte do sítio para Martinho Antônio, mascate vindo da Bahia/

BA. As primeiras casas foram construídas na atual Avenida da Liberdade, no quarteirão entre a travessa Martinho Rego e a rua Bom Jardim. O Sítio de Bom Jardim já havia se tornado ponto de entroncamento de viajantes e tropeiros vindos da Bahia/BA, Francisco Sá/MG e Montes Claros/MG. Logo mais, com as visitas do padre Espiridião, diversos olhares se voltaram para o lugar, fazendo com que moradores das redondezas se tornassem atraídos pelo local. Nesse processo de expansão, alguns fazendeiros até contribuíram e abriram uma vala para abastecer o povoado com água do córrego. Diante do citado, é possível notar a importância do local para o crescimento da cidade de Taiobeiras/MG, bem como a contribuição dos fazendeiros para abertura da vala, o que resultou na permanência das famílias que ali se instalaram.

No material acima, o(a) estudante escolheu como inscrição e identificação de um lugar público de sua cidade a Capela do Santo Cruzeiro dos Martírios, indicado por meio da fotografia. Este local, de acordo com a descrição, representa o possível registro do lugar que deu origem à cidade de Taiobeiras, no norte de Minas Gerais. Este, para além de uma mera localização, foi narrado pelo(a) estudante como parte do passado da cidade, construída a partir de pessoas que doaram a terra e iniciaram o processo de povoamento.

Esse documento fotográfico possibilitou pensarmos a História Local por dois elementos importantes e presentes no processo de colonização/povoamento do Brasil: a economia, representada pelo poder aquisitivo de quem doou a terra; e o aspecto religioso, evidenciado pela edificação de uma capela e pelo alteamento de uma cruz, ambos fazendo referência à Religiosidade Católica do Brasil Colônia, importada pela Coroa portuguesa no processo de colonização. Elementos esses abordados pelo(a) estudante, ao narrar a história da cidade.

Cabe ressaltar que, mesmo tais elementos fazendo parte da história da cidade de Taiobeiras/MG, essa característica não é algo incomum na História do Brasil. Diversas cidades foram povoadas a partir da relação construída entre doação de terra e marco religioso no lugar, que via de regra é sinalizada pela construção de uma Igreja ou Capela e uma cruz. Tais elementos, além de representarem a História Local, são símbolos diretos da História da colonização brasileira. Ou seja, é possível abordar o local em um constante diálogo com o contexto global, que permite a análise de um conjunto de relações mediada pela compreensão de que o local, como lugar de memória, é constitutivo de possibilidades educativas e formativas.

A narrativa elaborada pelo(a) estudante sobre a história do lugar se sustenta exatamente nos marcos deixados pelas antigas gerações que antecederam a dele(a). Isto é, são rastros do passado (re)elaborados no presente como elementos significantes que testemunham para um passado vivido. Neste ponto, tomamos o conceito de rastro para o Ensino de História, que Jeanne Gagnebin (2006) assinalada como um importante elemento na e para a reconstrução do passado

histórico, no qual os sujeitos, nos seus diferentes espaços e perspectivas, deixam seus rastros ao longo de suas experiências de vida e esses, por sinal, assinalam para o passado já vivenciado em que, “[o] passado encerra uma experiência singular de percepção e representação do mundo, mas os registros que ficaram, e que é preciso saber ler, nos permitem ir além da lacuna, do vazio, do silêncio (PESAVENTO, 2007, p. 7).

Os rastros, nesse sentido, ocupam tanto um lugar edificado como comprovação de um passado, como também se encontram na elaboração da memória e da narrativa da população que, por sua vez, possui marcas e rastros próprios do lugar e das experiências inerentes a ela acerca do passado. Por tal perspectiva, Ferreira (2002) destaca que a História se constrói dentro de uma operação racional; já a memória, ao ser tomada como fonte, deve ser vista como resultado da experiência, uma construção do passado pautada pelas necessidades do presente e elaborada a partir das experiências posteriores.

A disciplina de História, ao tomar a História Local como eixo temático, preocupa-se em construir o processo de ensino-aprendizagem a partir da experiência de vida dos estudantes, de forma que este se origine de uma história próxima e construa análises da própria realidade social, partindo de uma relação do local para o nacional.

Diante disso, os registros e vestígios do passado, produzidos pela experiência do homem no tempo e no espaço, podem ser tomados, no espaço da sala de aula, como fontes documentais variáveis; pois, além de assinalarem para um passado já vivido, também apontam para o presente de quem lê e reelabora o passado a partir do presente, ou seja, dos sujeitos que acessam tais documentos e memórias sobre o passado. Samuel, ao problematizar o Ensino de História a partir da História Local, salienta que,

[a] história local não se escreve por si mesma, mas como qualquer outro tipo de projeto histórico, depende da natureza da evidência e do modo como é lida. Tudo pode variar, desde a escolha do tema até o conteúdo dos parágrafos individuais. (SAMUEL, 1989, p. 237)

Nesse sentido, é de fundamental importância problematizar em sala de aula o campo da História a partir da compreensão que ela possibilita, mediada por evidências do passado, ainda vigentes no presente, num processo de entendimento de que “[a] história não é o passado, mas a sua reconstrução a partir das evidências balizadas pelas compreensões possíveis e pelos interesses do momento da reconstrução. (BARROS, 2013, p. 7).

Sendo assim, é possível problematizar e analisar a história da origem da cidade de Taiobeiras/MG a partir do registro fotográfico apresentado pelo(a) estudante, de forma que essa fonte seja

analisada e interpretada dentro dos seus limites, confrontos com outros documentos históricos, registros, memórias e narrativas escritas e orais sobre o lugar, incluindo a elaboração desse passado criando “grande figuras” que, supostamente, deram o sentido de existir à cidade.

Nesse foco da abordagem, foi quando problematizamos, no encontro síncrono, as disputas pela memória, inclusive entre as elites locais. Outro fato que substanciou essa discussão com os estudantes, foi o exemplo trazido pelo professor sobre a História do Cinema de Salinas/MG, que teve sua placa de inauguração arrancada; fato esse que ocorreu, segundo a narrativa de alguns populares, motivado por disputas entre os prefeitos da cidade.

Análise 03

Imagem 03: Mercado Municipal. Município de Rubelita/MG



Material disponibilizado por estudantes, 2021.

Descrição do (a) estudante: De acordo com a narrativa, o Município de Rubelita recebeu este nome em razão da descoberta de uma jazida de pedras semipreciosas denominadas rubelitas, pertencente à família das turmalinas. Tal descoberta atraiu garimpeiros de diversas regiões do Brasil que, ao se deslocarem para a região, constituíram residência, vivendo da extração mineral, da pecuária e da agricultura.

A terceira e última fonte que trazemos neste texto como abordagem da História Local na

disciplina de História, mostra a descrição da fundação da cidade de Rubelita/MG a partir do processo de mineração que a região vivenciou no período aurífero, atividade essa que deu origem ao nome da cidade. Segundo a narrativa oral, o nome Rubelita é justificado porque na região foram encontradas jazidas de pedras semipreciosas de mesmo nome.

Na sequência, o(a) estudante salienta que a região passou a ser povoada por garimpeiros a partir da descoberta das jazidas que, com intuito de enriquecimento, se deslocaram para o lugar em busca de pedras preciosas. O relato sobre a origem do povoamento da cidade, hoje conhecida como Rubelita/MG, está intrinsecamente ligado a tantos outros processos de povoamento das regiões brasileiras que, com a descoberta de metais preciosos, provocou mudanças na ocupação do território.

De acordo com a historiografia brasileira, entre os séculos XVII e XIX, o Brasil vivenciou o que ficou conhecido como Ciclo do Ouro, período em que a extração e exportação de metais preciosos figurava como a principal atividade econômica no Período Colonial. Cidades como Diamantina e Mariana, no Estado de Minas Gerais, são conhecidas como grandes exportadores de metais preciosos para Portugal.

No momento síncrono foi possível problematizar, junto aos estudantes, a questão relacionada à cidade de Rubelita/MG não ter apresentado um grande contingente lucrativo em jazidas de ouro, como em outras localidades de Minas Gerais, fazendo com que a história da região acabasse sendo negligenciada no contexto da História do Estado de Minas Gerais.

No tocante a isso, alguns pontos de questionamento foram levantados com os(as) estudantes: estaria a História da mineração em Minas restrita à região aurífera “clássica”, como Ouro Preto, Mariana, Sabará e Diamantina? A discussão sobre o conceito de Memória consegue ampliar a ideia de local para discussões sobre como a memória do Estado de Minas Gerais foi sendo legitimada? Qual a ideia do norte de Minas Gerais mais difundida no país? Essas provocações levaram os(as) estudantes a refletir sobre outras possibilidades de a História do próprio Estado ser contada para além dos grandes eventos, territórios e sujeitos.

Ainda sobre Rubelita/MG, o material apresentado permitiu pensarmos sobre sua formação, problematizando as descobertas das jazidas de pedras semipreciosas e como o modelo teórico remonta a ideia de colocar a construção da cidade analogamente às demais formações auríferas no Estado de Minas Gerais. Discussão essa em que Fonseca (2011) aponta que, a descoberta do ouro criou amplo ciclo migratório e rápida urbanização da Colônia.

Seguindo essa linha de pensamento, foi possível intuir que a cidade de Rubelita/MG se instituiu como outras cidades brasileiras que tiveram um fluxo significativo de pessoas durante o período

de exploração de metais preciosos, mas que passaram por processos de mudança econômica após o esgotamento das jazidas. Ela, como outras cidades também, investiu em outras formas econômicas como, por exemplo, a agropecuária e a agricultura, como descrito pelo(a) estudante.

Esse relato, a partir da descrição elaborada pelo(a) estudante, oportunizou a construção de dois pontos de debate. Primeiro, que é possível construir pontes de análise entre a História Local (a partir da extração aurífera) e os grandes centros urbanos que foram povoados a partir da experiência do garimpo, mesmo que em escalas diferentes. Em segundo lugar, que mesmo após anos de queda da produção, a cidade ainda é lembrada e rememorada pelo destaque que, na narrativa local, teve com as jazidas de pedras semipreciosas.

Ou seja, é em virtude disso que a memória, tomada como fonte de pesquisa, pode ser vista como um componente essencial para a construção e manutenção da identidade local. O ato narrativo, na medida em que é possível sua elaboração e apropriação, constrói um sentimento de identidade coletiva do grupo e um sentimento de pertencimento dos indivíduos (CANDAU, 2012, p. 2). Ademais, como defendido por Constantino:

Conhecer realidades do processo histórico local e regional é indispensável à construção da identidade do grupo humano. Além disso, satisfaz a necessidade de entender aquilo que está próximo de nós, diretamente relacionado à nossa vida social, econômica e cultural. (CONSTANTINO, 2004, p. 176).

À vista do exposto, ao problematizar esses dois pontos, partimos do entendimento de que a História Local, no contexto do Ensino Integrado, permite um estudo propositivo na formação dos estudantes para construção de entendimentos acerca da relação entre o humano e o espaço em que ele vive.

Considerações finais

Considerando o exposto, inferimos que muita coisa ainda precisa ser feita concernente ao Ensino de História e a manutenção da disciplina nos currículos escolares; afinal, a partir do documento normativo que é a BNCC, inúmeras possibilidades se abrem mediante o que ficou denominado como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no documento orientador do Novo Ensino Médio. Entendemos que a História tem sua estrutura específica, seus conceitos e possibilidades formativas particulares e, no que tange ao Ensino Integrado, no contexto dos Institutos Federais, a disciplina de História sofre recortes importantes que são norteados pelos PPC's dos cursos, seus eixos integradores e possibilidades de diálogo com o mundo do trabalho, características peculiares dos estudos em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

No contexto do trabalho educacional remoto, inúmeras tentativas foram investidas para garantir a qualidade da formação dos estudantes; vários desafios e experiências. Apontamos neste texto uma prática que demonstrou potencial formativo e cooperativo. Na confecção do mapa via Padlet, os estudantes puderam acompanhar o processo coletivo de confecção do material (ver anexo), processo que integrou todo um trabalho considerando a discussão sobre História, Fontes Históricas, Narrativa e Memória.

A partir da produção dos estudantes e a problematização nos encontros síncronos deste material, foi possível abordar a história local como elemento norteador do debate que gerou certa intimidade com os temas e maior aproximação do entendimento teórico sobre a História e a Memória, com foco nas ideias sobre a elaboração e a disputa da memória como elemento de cunho político local e regional.

Outro ponto importante observado é que os(as) estudantes, num primeiro momento, diziam que iria ser muito difícil fazer o trabalho, pois na cidade deles 'não havia nada'; todavia, com o processo de pesquisa e reconhecimento das potencialidades locais, o olhar sobre a História Local mudou e isso foi expressivo no dia do debate síncrono sobre as atividades, pois eles passaram a identificar pontos importantes e reelaboram as ideias sobre as cidades e suas histórias.

Por fim, este trabalho é apenas uma pequena ponta do material coletado. Ao todo mais de 70 estudantes apresentaram informações no mapa da atividade proposta. Aqui trouxemos apenas três casos, mas que permitem demonstrar alguma possibilidade do trabalho e da prática docente em um contexto desafiador, que foi o período pandêmico dos anos de 2020 e 2021.

Sabemos que muito precisa ser feito, não apenas no sentido de mantermos experiências que foram em algum grau positivas, mas é preciso refletir que as marcas de qualidade e possível sucesso obtidos por meio deste trabalho, envolveram muitos outros momentos de angústia, desânimo e ansiedade no contexto do ensino remoto, que diversos docentes foram obrigados a enfrentar.

Referências

- BARBOSA, A. S. **A propósito de um Estatuto para a História Local e Regional**: algumas reflexões. Disponível em: <www.franca.unesp.br/PROPOSITO_REGIONAL.pdf>. Acesso em 20 jan. 2022.
- BARROS, C. H. F. **Ensino de História, Memória e História Local**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/junho2013/historia_artigos/barros.pdf. Acesso em 18 dez. 21.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e Métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, abr. 2018.
- CANDAU, J. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CONSTANTINO, N. S. O que a micro-história tem a nos dizer sobre o regional e o local. **Revista Unisinos**. São Leopoldo, v. 8, n. 10, p. 125-178, 2004.
- FERREIRA, M. M. **História, tempo presente e história oral**. Topoi. Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 314-332, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/fpGyHz8dRnk56XjcFGs736F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 dez. 2021.
- FONSECA, C. D. **Arraiais e vilas d'el rei**: espaço e poder nas Minas setecentistas. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.
- GAGNEBIN, J. M. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- LENHARO, A. **As tropas da Moderação** (O abastecimento da Corte na formação política do Brasil – 1808-1842). São Paulo: Edições Símbolo, 1979.
- PERES, M. G. O Ensino de História na Educação Técnica e Profissional: desafios e perspectivas. In: Seminário Internacional de História do presente, 3, 2017, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, SC: UDESC, 2017. p. 1-10. Disponível em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/viewFile/654/410>. Acesso em 13 dez. 2021.
- PESAVENTO, S. J. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, v. 27, n. 53, p. 11-23, jun. 2007.
- NARRADORES DE JAVÉ. Direção: Eliane Caffé. Produção de Vania Catani. Brasil/França: Bananeiras Filme, 2003.
- NORA, P. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez.1993.
- PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO. **Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio/IFNMG/Salinas**. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cursos-sal1/cursos-tecnicos/343-portal/salinas/salinas-cursos-tecnicos/tecnico-em-agropecuaria-integrado/13541-tecnico-em-agropecuaria-integrado>. Acesso em 10 dez 2021.
- SCHMIDT, M, A.; CAINELLI, M. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação – RHE**. Porto Alegre v. 16 n. 37, p. 73-91, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245/pdf>. Acesso em 18 dez. 2021.
- THOMPSON, P. A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CAPÍTULO 13

HISTORIADORES E A DISPUTA EM TORNO DO COMPONENTE CURRICULAR DA BNCC HISTÓRIA³⁴

Carla Silvino de Oliveira

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, compõe a reforma curricular mais recente em andamento no Brasil. O documento foi fruto de um processo de elaboração, no qual versões foram produzidas, analisadas, modificadas, descartadas e retomadas; comissões de elaboração foram alteradas – membros saíram, outros ingressaram – e, assim, a cada versão, novos posicionamentos educacionais e políticos eram incorporados.

Para o Ministério da Educação, a realização de fóruns, consultas públicas, seminários e outras atividades garantiram democratização do processo de elaboração da BNCC, que cumpriu o seguinte cronograma: a primeira versão, disponibilizada pela Comissão em setembro de 2015, tornou-se acessível para consulta pública e envio de comentários em sítio eletrônico até março de 2016; a segunda versão, disponibilizada em maio de 2016, foi levada ao debate nos seminários estaduais, entre os meses de junho e agosto de 2016; por fim, em abril de 2017, o MEC entrega a terceira versão para o Conselho Nacional de Educação (CNE), que realizou cinco audiências públicas sobre o texto da BNCC, entre os meses de junho e setembro de 2017. É importante ressaltar que a terceira versão da Base foi encaminhada para aprovação sem as questões referentes ao Ensino Médio, sendo este segmento tratado à parte, tendo seu processo finalizado em 2018.

Após um curto espaço de tempo, no qual foram realizadas as audiências públicas, o documento seguiu para aprovação pelo Conselho Pleno do CNE, em outubro de 2017, e foi encaminhado para homologação pelo MEC em dezembro.

34 O texto é um fragmento adaptado dos resultados defendidos na tese de doutorado: OLIVEIRA, C. S. A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102021-100241/pt-br.php>

Não traçamos a trajetória detalhada desse movimento, de permanências e transformações, diante das três versões preliminares e da última versão homologada. Aqui, nos interessou identificar em que medida as críticas, sugestões e contribuições enviadas ao (CNE) foram incorporadas, ou não, no texto da última versão. Para isso, realizamos a reflexão teórica sobre o caráter curricular do conhecimento e a seguir, identificamos os sujeitos produtores dos documentos e as propostas curriculares encaminhadas ao CNE sobre o componente de História.

Para identificar as disputas em torno do conhecimento para o Ensino de História, durante o processo de elaboração da BNCC – desenvolveu-se a análise documental voltada aos textos encaminhados e produzidos pela ANPUH e os vídeos das cinco audiências públicas realizadas pelo CNE, nos pontos que se contempla a discussão sobre a disciplina de História. Neste caso, a questão de investigação que guiou o trabalho foi: quais as perspectivas dos historiadores em relação aos conhecimentos históricos que deveriam ser abordados na escola no processo de produção da BNCC?

Nos documentos produzidos pela ANPUH identificamos as propostas para o Ensino de História e confrontamos com os dados resultantes da leitura do Parecer CNE/CP n. 15/2017 e da versão final da BNCC, no trecho que se refere ao Ensino Fundamental – anos finais. Relacionamos as posições defendidas nesses textos com os posicionamentos manifestados nas audiências e nos documentos encaminhados ao CNE, buscando compreender as disputas em torno do campo curricular de História, de modo a identificar as vozes silenciadas e as expressas na BNCC.

Currículo: um campo de disputa pelo conhecimento ensinado

Nos estudos curriculares, a definição unívoca do termo currículo é apontada como um caminho inviável. Teóricos sinalizam a inviabilidade da definição pela própria transformação que ocorre no campo teórico dos estudos curriculares, principalmente os que compreendem o currículo como uma construção social, na qual sua significação estará condicionada ao contexto de produção, não se esquivando dos movimentos de rupturas e permanências dos processos históricos.

Nessa perspectiva, Silva (2014, p. 14) afirma que o currículo é um movimento histórico no qual “uma determinada teoria pensa o que o currículo é”. Para o autor, a definição de currículo é particularmente histórica, ao se apoiar em pistas sobre “como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido” (SILVA, 2014, p. 14). Conclui que, apesar da existência das diversas teorias do currículo (tradicionais, críticas e pós-críticas), as questões permanentes a todas são: qual conhecimento deve ser ensinado para garantir a formação do cidadão que se busca em um dado contexto, e por quê?

Pacheco (2005, p. 38) também sinaliza a dificuldade em definir currículo, e alerta que qualquer tentativa de o fazer é um caminho para além da definição, “é algo que nos levará à identificação de contextos, actores e intenções”. Dessa forma, o autor corrobora também com a abordagem histórica da noção de currículo.

Para os teóricos do currículo, a dificuldade em defini-lo não é um problema para o campo dos estudos curriculares. Segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 126), a polissemia do conceito atribui riqueza à noção, pois o constante processo de construção conceitual possibilita perceber diferentes perspectivas da realidade. Eles argumentam que:

Em primeiro lugar, se o currículo faz alusão aos conteúdos do projeto educativo e do ensino, a imprecisão provém da própria amplitude desses conteúdos, já que ensinar, num sistema escolar tão complexo e prolongado para os alunos/as, engloba níveis e modalidades que cumprem funções em partes semelhantes e em parte muito distintas – a escolarização cumpre fins diversos. Em segundo lugar, esses fins educativos tendem a se diversificar ou se traduzir em projetos educativos que implicam interpretações diferentes das finalidades educativas. (1998, p. 126).

Para os autores, a noção de currículo está diretamente relacionada à permanente preocupação com o conteúdo do ensino e com as finalidades da educação, bem como com o contexto no qual é construído e desenvolvido, por agentes e interesses específicos que lhe conferem, assim, características peculiares, conforme também ressalta Pacheco (2005, p. 38). É essa diversidade de conteúdos, agentes, contextos e interesses educacionais que possibilitam compreender diferentes perspectivas da realidade que, conseqüentemente, ampliam e renovam o campo dos estudos curriculares.

A partir das reflexões da teoria curricular, buscamos identificar as justificativas para o conhecimento apontado como relevante nos documentos curriculares de História e, conseqüentemente, a definição de qual conhecimento não o é. Dessa forma, a pesquisa focalizou alguns dos agentes produtores do currículo e o contexto de elaboração, na tentativa de reconhecer os interesses em disputa e de discutir as preocupações ligadas ao papel assumido para a escola e ao tipo de cidadão que se deseja formar.

Historiadores e o conhecimento histórico em disputa

A participação dos historiadores no processo final de elaboração da BNCC é analisada através dos documentos encaminhados ao CNE e a participação nas audiências públicas. A documentação selecionada trata do componente curricular de História e foi produzida, em grande parte, pela Associação Nacional de História (ANPUH).

A entidade ANPUH, fundada em 1961, é a maior associação dos profissionais de História no Brasil, possuindo seções estaduais em todos os estados do território brasileiro e Distrito Federal. A entidade ocupa os espaços de decisões relacionadas ao ofício do historiador nos Conselhos Municipais e Estaduais de Patrimônio Histórico, em Comissões de Educação, etc. Acreditamos que sua atuação em relação às questões curriculares é relevante, principalmente a que expressam historiadores que integram o Grupo de Trabalho Ensino de História e Educação e os que enviaram dois ofícios produzidos pela ANPUH (seções São Paulo e Santa Catarina).

A entidade, de caráter democrático, realiza eleições a cada biênio, possibilitando a circularidade entre dirigentes das seções estaduais e nacional, tal como representantes dos grupos de trabalho relacionados às temáticas de Ensino e Educação. Dessa forma, os posicionamentos encaminhados ao CNE, em agosto de 2017, não são especificamente os mesmos discutidos em outros momentos do processo de elaboração do documento curricular. Contudo, vamos nos ater ao recorte documental adotado na pesquisa.

Os documentos encaminhados ao CNE, de números 059 e 070, correspondem, respectivamente, à participação das seções estaduais da ANPUH/Santa Catarina – audiência pública realizada no dia 11 de agosto de 2017, em Florianópolis –, e da ANPUH/São Paulo – audiência pública da região Sudeste, realizada no dia 25 de agosto de 2017. Ambos os documentos tratam do componente curricular de História e, se manifestam contrários à BNCC. Na documentação disponibilizada pelo CNE não foram identificadas as manifestações das demais seções da ANPUH nas outras três audiências públicas realizadas nas cidades de Manaus, Recife e Brasília. Entretanto, percebidas na análise dos vídeos das cinco audiências públicas realizadas pelo CNE.

Identificamos a ausência da ANPUH na primeira audiência pública, realizada em Manaus. A única fala registrada que faz referência específica ao componente curricular de História é a do professor indígena Rosemir Medeiros, integrante do Fórum de Educação Escolar Indígena. O lugar social ocupado pelo docente é o de um profissional que reivindica a construção identitária indígena, temática que permeou fortemente toda essa audiência pública.

ANPUH - propostas para o componente curricular da BNCC História

O documento apresentado pela ANPUH-SC, sobre a terceira versão, trata da escolha e organização do conhecimento histórico no currículo. Identifica a presença dos conteúdos historiográficos relacionados à História africana, afro-brasileira, indígena e às questões de gênero, porém os conteúdos históricos carecem de aprofundamento e ampliação nas abordagens históricas. Segundo o ofício, a terceira versão da Base apresenta a percepção de “tempo” linear e progressivo,

marcada pela forte permanência da História quadripartite, eurocêntrica e cronológica. Em relação às noções de tempo e espaço na organização do conteúdo histórico, o documento aponta a ausência das discussões do conhecimento histórico produzido no tempo presente e da relação do passado com outras temporalidades, não atribuindo sentido espacial e temporal para o Ensino de História. O texto não apresenta defesa de nenhum aspecto da BNCC.

Fica evidente o posicionamento político da entidade, contrário ao governo em exercício, especialmente na afirmação de que o documento da Terceira versão reflete os problemas relacionados ao projeto político do governo de Michel Temer.

O documento também realiza uma análise geral da BNCC e afirma ter ressalvas em relação ao estabelecimento de “competências”, critica o processo de construção da Base – denominando-o de não democrático, por recusar as considerações colocadas pela entidade –, e posiciona-se de forma contrária à sua aprovação num movimento desassociado do Ensino Médio. Por fim, conclui que “não somos contrários à existência de uma base, mas sim desta base” (ANPUH-SC, 2017a, p. 2).

Em sintonia com o discurso de crítica à BNCC, a ANPUH-SP posiciona-se, na audiência pública da Região Sudeste, através do documento de nº 70. Este, tal como o anterior, possui três laudas e tenta adequar-se ao tempo regimental de três minutos para exposição, conferido à entidade durante a audiência pública. O texto faz uma análise geral da Base e critica: o processo de elaboração, o papel do CNE e a forma de incorporação das contribuições para as versões anteriores do texto e as ações empreendidas para a sua implementação, antes mesmo da aprovação do documento, questionando, assim, o caráter democrático das audiências públicas e a intenção do CNE de não incorporar as suas contribuições na versão final do documento.

O Parecer critica o governo, que nega que a Base seja o currículo, mas avança em diferentes formas de controle do trabalho das escolas e dos professores, bem como a centralidade assumida para a questão da aprendizagem, voltada a atender ao processo de avaliação externa:

[...] a dinâmica que rege a organização progressiva e detalhada em descritores sequenciados apresenta um ‘rumo claro’: o preparo de estudantes preponderantemente com vistas à aferição de desempenho, em especial aquelas destinadas a avaliações externas (como as provas SARESP, PISA etc.). (ANPUH-SP, 2017a, p. 2).

Em relação ao componente curricular de História, a ANPUH-SP reafirma o compromisso em contribuir com a discussão sobre a BNCC, a partir da concepção do Ensino de História que garanta autonomia ao docente na escolha dos conteúdos e nos procedimentos de ensino, com vistas a fomentar a aprendizagem. A organização dos conteúdos históricos é criticada pela recusa da segunda versão da Base, por considerar que ela mantém uma abordagem eurocêntrica da

História. Também critica o estudo da História do Brasil a partir da lógica explicativa do sistema capitalista. Argumenta que o Ensino de História, a partir das abordagens citadas, negará “o entendimento mais amplo da história da sociedade brasileira inserida nas sociedades americanas em sua diversidade cultural, social e econômica” (ANPUH-SP, 2017a, p. 03). O recorte temporal também é alvo de críticas, já que tal delimitação aborda os conteúdos históricos até a década de 1980, impossibilitando assim os estudos do tempo presente e a reflexão sobre o processo político brasileiro na atualidade.

A análise comparativa dos dois documentos produzidos pela ANPUH, representada por suas duas seções estaduais, permite reconhecer a defesa de que o conhecimento do componente curricular de História na BNCC rompa com a abordagem eurocêntrica, adote abordagens temporais para além do tempo cronológico e linear, e que, por fim, seja ampliado o recorte temporal em sua seleção, contemplando as questões da história do tempo presente.

A ANPUH critica as versões preliminares da BNCC, mas não indica claramente as mudanças ou as escolhas curriculares que devem ser realizadas. Notoriamente, no documento da ANPUH-São Paulo (2017a), a análise enfatiza as permanências curriculares identificadas entre a primeira e segunda versão, denunciando assim, que as considerações realizadas anteriormente não foram inseridas na terceira versão.

Em diálogo com as propostas curriculares encaminhadas ao CNE, analisamos os vídeos das cinco audiências públicas realizadas pelo CNE, nos pontos que se contempla a discussão sobre a disciplina de História.

Em relação ao componente curricular de História, o Fórum de Educação Indígena (2017) versa exclusivamente sobre a escolha do conteúdo histórico, principalmente os relacionados às questões indígenas tratadas na terceira versão da BNCC. A crítica refere-se à abordagem homogeneizadora das populações indígenas- de modo a negar a diversidade cultural representada pelas diferentes etnias- e à abordagem histórica centrada apenas na temporalidade do passado, negligenciando, assim, a atuação contemporânea indígena na História do tempo presente.

A fala do fórum focaliza especificamente as questões indígenas, o que se explica pelo local social a que pertence. As questões colocadas pela entidade são retomadas pela ANPUH de forma mais ampla nas audiências que se seguiram.

Na segunda audiência, realizada em Pernambuco, a ANPUH-PE (2017) critica o que se apresenta no componente curricular na terceira versão da Base, pelas seguintes questões: eurocentrismo – ênfase à história ocidental, negligenciando as experiências das populações indígenas, africanas e latino-americanas; adoção do processo histórico cronológico – negligência em relação

à complexidade temporal da história e restrição ao estudo do passado pelo passado, negando a história do tempo presente; e, por fim, desconsideração das inovações do campo da historiografia – não reconhecimento das diferentes temporalidades e espacialidades no contexto das diferenças sociais e culturais e colaboração com as teses das três raças, do homem cordial e do mito da democracia.

Além das críticas, propõe-se que: sejam integrados na BNCC os conceitos estruturantes da disciplina de História, tais como Historiografia, Fonte, Memória, Duração, Narrativa e Multicausalidade; seja cumprido o que estabelecem a lei nº 10.639/2003 e sua correlata lei nº 11.645/2008, que obrigam o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; e sejam afirmados os pressupostos metodológicos da escrita da História para compreensão do saber escolar, como produção científica e social.

Diferentemente das falas apresentadas nas audiências de São Paulo (2017b) e Santa Catarina (2017b), identificamos no vídeo da 2ª audiência pública, realizada em Recife, sugestões a fim de selecionar os conhecimentos para o componente curricular de História. Para além das críticas, a fala indica a retirada dos problemas que permanecem, mas também sugere acréscimos à proposta da BNCC, tais como: a identificação da fundamentação teórica, no campo das correntes historiográficas; a identificação dos conceitos estruturantes da disciplina de História; a escolha dos temas e conteúdos historiográficos; a organização do conhecimento em relação às noções de tempo/espço; e a utilização dos processos metodológicos da investigação histórica.

Nesse mesmo caminho, a fala do representante da ANPUH Brasil (2017b), membro do Grupo de Trabalho – Ensino de História e Educação, na quinta e última audiência pública realizada em Brasília, reitera a fala da ANPUH-PE, apontando críticas à terceira versão e sugerindo que:

A BNCC deve apresentar uma proposta para o Ensino de História que contribua para o aprofundamento dos conceitos estruturantes do componente curricular, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, historicidade, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção, narrativa.

- Que, em respeito ao cumprimento dos dispositivos legais e à garantia de uma educação democrática e que respeite as diferenças, sejam garantidos a implantação do Ensino de História da África, da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, considerando conteúdos, procedimentos e atitudes.

- Que os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado sejam transformados em problemas históricos a serem estudados e investigados. (ANPUH, 2017a, p. 3).

A comparação das falas apresentadas nas audiências de Pernambuco e Brasília mostra a sintonia no tom das sugestões para a BNCC e o avanço, para além das críticas, nos apontamentos apresentados nas falas, assim como nos dois documentos encaminhados ao CNE. Compreendemos o pouco detalhamento do que se propõe nos documentos apresentados, pois foram produzidos para exposição em um tempo regulamentar de três minutos, conforme estabelecido pelo CNE.

As escolhas curriculares apresentadas na BNCC História

O texto da BNCC História (2017a) reconhece a necessidade do conhecimento de referências teóricas para compreender a complexa relação entre as noções temporais de passado/presente e atribuir inteligibilidade aos objetos históricos selecionados e, até certa medida, parece corroborar com a crítica realizada pela ANPUH - PE. Entretanto, a proposta curricular da BNCC História não afirma vinculação a uma determinada corrente historiográfica. O texto discute as noções de tempo/espço e documentos históricos a partir dos estudos do historiador Ulpiano Bezerra de Menezes (1998), que enfatiza a necessidade do uso de critérios e procedimentos para análise dos objetos históricos (BRASIL, 2017a, p. 395).

No contexto da BNCC, o documento curricular é obrigatório e consiste em um primeiro referencial para elaboração das propostas curriculares municipais e estaduais, impactando diretamente na definição do que ensinar. Dessa forma, a ausência de referenciais teóricos mais complexos, a definição dos objetivos do ensino com base na preocupação central com o desenvolvimento de competências socioemocionais, a formação do aluno para atender as necessidades do mercado de trabalho neoliberal e os demais elementos que abordaremos a seguir, não serão opções para compor os documentos curriculares estaduais e municipais, e sim, seleções já realizadas na Base. Esse é o caminho a seguir se estados e municípios estiverem preocupados com a forma como seu trabalho será avaliado. Essa situação se agrava na medida em que as sugestões dos profissionais da área não são acolhidas, conforme verificamos no decorrer deste artigo, como por exemplo, na seleção de conceitos estruturantes da disciplina.

Na versão final da BNCC, o conhecimento disciplinar da área das Ciências Humanas é alicerçado pelos conceitos estruturantes de Tempo, Espaço e Contexto. São conceitos mobilizados para fomentar o desenvolvimento de habilidades sociais (Diálogo, Comunicação e Socialização), consideradas necessárias para a formação do aluno. No texto da BNCC História, a relação tempo/espço e as relações sociais que a produzem é alcançada pelo processo de análise do uso do objeto ou das questões a serem estudadas. Dessa forma, o objeto torna-se o conceito estruturante da disciplina de História e não se contempla a complexidade dos conceitos estruturantes sugeridos nas audiências públicas de elaboração da BNCC História.

O documento final da Base afirma a presença dos temas obrigatórios (BRASIL, 2017a, p. 354), no que definem as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 sobre o Ensino de História da África e das culturas afro-brasileira e indígena, que é tratado de forma pontual e eurocêntrica no currículo de História ao longo dos quatro anos. Optou-se por manter essas questões no campo da retórica, da afirmação genérica de princípios, pois o documento reconhece a exigência da lei em relação aos temas, mas a proposta apresentada chega a ser evasiva – ao tratar das questões étnico-raciais sem amplitude e aprofundamento – e omissa – ao negligenciar as questões complexas de gênero.

No documento da BNCC História, as unidades temáticas apresentam objetos do conhecimento histórico em ordem cronológica linear e quadripartite ao adotar a divisão histórica em períodos da Antiguidade Clássica, Medieval, Moderna e Contemporânea, distribuídos linearmente pelos quatro anos finais do Ensino Fundamental.

A ordem de abordagem dos períodos não é vista como uma problemática para a BNCC História, parece ser apenas uma escolha metodológica de organização de conteúdos, sem que se discutam as implicações disso para o estabelecimento de relações com o conhecimento histórico, contrariando, assim, as contribuições enviadas para o processo de elaboração da Base – os quais atribuem importância, não apenas ao modelo de organização do conteúdo, como também ao próprio conteúdo historiográfico. Na contramão das proposições encaminhadas ao CNE, a BNCC História sustenta a ideia de que é possível formar o aluno seguindo o desenvolvimento das competências específicas do componente, em articulação com as competências gerais da BNCC e com as competências específicas da área de Ciências Humanas, minimizando, assim, a relevância da discussão sobre a importância do conteúdo historiográfico.

Diante da situação, a BNCC História afirma que o modelo de agrupamento dos temas sugerido não precisa ser obrigatório, indicando a possibilidade de outras formas de organização do conteúdo. Entretanto, o documento da Base é prescritivo: a orientação expressa contradiz a obrigatoriedade curricular traduzida em forma de lei e não de referência.

Na versão final da BNCC História, a concepção assumida para a investigação histórica é denominada de atitude historiadora (BRASIL, 2017a, p. 396). A atitude consiste em indagações ao objeto histórico, através da identificação do objeto a ser estudado, da sua comparação com outros objetos de temporalidades e espacialidades diferentes, da sua contextualização em um evento, da sua interpretação para estimular hipóteses, argumentos e comprovações e, por fim, de um resultado final. O processo de indagação ao objeto, no sentido de transformá-lo em documento histórico, é detalhado através de explicação de como o docente poderá agir em sala de aula. A atitude historiadora resulta na construção das explicações históricas em um resultado final, no âmbito das melhores ou piores explicações históricas. Enfatizamos que para produzir as condições

para que a atitude histórica seja desenvolvida junto aos estudantes, é necessário rigor teórico e metodológico, uma vez que isso envolve processos mais complexos que os procedimentos expressos na BNCC História.

No texto da BNCC História, diz-se que no processo de ensino e aprendizagem objetiva-se articular a tríade curricular: unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades. Para isso, estabelecem-se três procedimentos que consistem em: identificar os eventos considerados importantes; analisar os documentos históricos; e interpretar diferentes versões de um mesmo acontecimento. Acredita-se, assim, que a consecução desses procedimentos garanta o cumprimento dos objetivos do ensino do componente curricular. (BRASIL, 2017a, p. 414). Neste contexto, os procedimentos a serem executados pelos docentes em sala de aula servem, ao mesmo tempo, de instrumento para a avaliação da aprendizagem. A BNCC História define, explica e exemplifica como realizar os procedimentos, e dita o passo a passo a ser seguido para alcançar os objetivos de aprendizagem, reforçando, assim, a essência obrigatória assumida para o documento curricular.

A análise da produção curricular do Ensino de História nos dois contextos da pesquisa –nos encaminhamentos ao CNE e na versão final da BNCC –, buscou compreender os diversos aspectos do conhecimento histórico escolar presentes no debate sobre a seleção curricular para o componente de História.

Considerações finais

O contexto atual do neoliberalismo projeta a escola para formar assalariados adaptáveis às constantes transformações e instabilidades econômicas, que exigem que os sujeitos sejam capazes de resolver os problemas do cotidiano, em grande parte frutos desse mesmo contexto, e de se adaptarem obedientemente ao que lhes for demandado. Não cabe nessa perspectiva a ideia de aprofundamento de um repertório cultural para a compreensão e a participação críticas no mundo. Alcançar esse nível de adaptabilidade e resiliência supõe que o aprendiz desenvolva o controle das suas emoções, para agir de forma alinhada aos interesses de cunho neoliberal.

Dessa forma, a BNCC, no que tange ao componente de História, opera um movimento no sentido de atender aos interesses do mercado econômico, quando reduz a expectativa de desenvolvimento do pensamento relacional dos estudantes e limita a relação com o conhecimento às necessidades mais imediatas do cotidiano. No atual cenário, evidencia-se a crescente força dos setores empresariais para intervir diretamente nas políticas educacionais, a partir da ação de seus apoiadores.

As contribuições encaminhadas pelos historiadores representantes da ANPUH não foram acolhidas. Consequentemente, essas não estão expressas na versão final da BNCC, por não se

alinham com as questões de cunho político-econômico e, por vezes, por ferir os interesses de grupos conservadores, igualmente fortalecidos no atual cenário político brasileiro. Entretanto, compreendemos que, se o processo de elaboração do documento é afirmado como democrático, o primeiro passo seria ouvir as diferentes vozes – o que o MEC insiste que foi feito; mas isto não basta; como segundo passo seria preciso debater e realizar escolhas, realmente considerando todos os olhares sobre o tema. Para o MEC, porém, o primeiro passo parece ser considerado suficiente para declarar que o processo foi democrático.

As vozes silenciadas são as vozes que criticaram a BNCC e o conhecimento histórico escolar nela selecionado. Vozes que sugeriram aprofundamentos, ampliações e inclusões de temas, métodos e abordagens necessárias para a cognição histórica mais complexa e problematizadora não foram expressas na versão final do documento, embora estivessem em sintonia com os campos da História e do Ensino de História.

Ao silenciar essas posições, o MEC alinha-se a determinados interesses econômicos e políticos que estão em jogo. A partir desse posicionamento, identificamos o deslocamento do conhecimento da disciplina de História no currículo escolar, dá ênfase ao conhecimento disciplinar para as competências socioemocionais – expressas nas habilidades, atitudes e valores afirmados na BNCC; o segundo, do processo de ensino para o de aprendizagem – um viés utilitarista e prático, voltado a adequar o aprendiz ao mercado de trabalho, sem questionar o que se aprende e para que, mas objetivando que o aluno esteja sempre disposto a aprender e emocionalmente preparado para resolver ou/e se adequar aos problemas econômicos e sociais. O campo desse deslocamento é árido e marcado pelos conflitos por ocasião da elaboração da BNCC, manifestados nas audiências públicas e nos documentos escritos e encaminhados ao CNE.

Dessa forma, concluímos que as vozes silenciadas divergem das escolhas curriculares e dos movimentos de deslocamento antes referidos, alinhados ao contexto político-econômico. As vozes efetivamente ouvidas, coerentes com esses deslocamentos, são legitimadas e alinhadas aos posicionamentos de entidades internacionais do capital neoliberal. Sendo assim, os deslocamentos são resultado de embates no campo mais amplo de conflitos em torno das questões curriculares, no que se refere ao conhecimento escolhido para ser ensinado na escola.

Referências

ANPUH/BRASIL. **Audiência Pública e a 3ª versão da BNCC**: o lugar da ANPUH no debate. GT de Ensino de História e Educação pela Associação Nacional de História/ANPUH, 18 de setembro de 2017a. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4343-audiencia-publica-e-a-3-versao-da-bncc-o-lugar-da-anpuh-no-debate>. Acesso em 17 abr. 2018.

ANPUH/BRASIL. Falas direcionadas ao componente curricular de História. **5ª Audiência Pública - CNE em Brasília** (vídeo), 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em 17 abr. 2018.

ANPUH/PE. Falas direcionadas ao componente curricular de História. **2ª Audiência Pública - CNE em Recife** (vídeo), 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em 17 abr. 2018.

ANPUH/SC. 59 Ofício - Parecer da ANPUH-SC sobre a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular de História. **3ª Audiência Pública - CNE em Florianópolis**, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em 17 abr. 2018.

ANPUH/SC. Falas direcionadas ao componente curricular de História. **3ª Audiência Pública - CNE em Florianópolis** (vídeo), 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em 17 abr. 2018.

ANPUH/SP. 70 Ofício - ANPUH-SP na audiência sobre a Base Nacional Comum Curricular: Conselho Nacional de Educação. **4ª Audiência Pública em São Paulo**, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em 17 abr. 2018.

ANPUH/SP. Falas direcionadas ao componente curricular de História. **4ª Audiência Pública em São Paulo** (vídeo), 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em 17 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 27 mar. 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 27 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017a. Brasília, Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 fev. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE n. 15/2017**, de 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, p. 1-46. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017. Acesso em 23 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 23 jun. 2018.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. **Falas direcionadas ao componente curricular de História**. 1ª Audiência Pública em Manaus, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 17 abr. 2018.

PACHECO, J. **Estudos Curriculares**. Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

SACRISTÁN, G.; GOMEZ, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CAPÍTULO 14

O QR CODE NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: A POSSIBILIDADE DE UM MUNDO COM LIVRE ACESSO NO COTIDIANO ESCOLAR

Koelyne Barbosa Santana
Isáide Bandeira da Silva

Neste ensaio objetivamos analisar a inserção da hiperímia Quick Response Code (*QR Code*) em uma Coleção Didática de História destinada às séries finais do Ensino Fundamental: a coleção História-Escola e Democracia (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2018), aprovada no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2020)³⁵.

Acreditamos que a análise nos dará uma dimensão de como esse recurso pode ser utilizado em sala a partir das indicações do próprio Livro do Estudante (LE) e do Manual do Professor da Coleção (MP) em interação com os conteúdos abordados nos diferentes volumes, bem como abre espaço para discussões de cunho social no decorrer dos capítulos.

Fizemos um levantamento quantitativo de quantos *QR Codes* aparecem na coleção. Tabulamos cada *QR Code*, registrando em qual volume, capítulo e páginas apareciam, bem como para que tema direcionaram. A partir dessa tabulação consideramos necessário dividir em temáticas o conteúdo para onde estudantes e professores eram direcionados, sendo elas: interdisciplinaridade, questões étnico-raciais, acesso a museus e bibliotecas e cidadania ampla. E no MP, além das quatro temáticas observadas no LE, observamos a temática relacionada a formação continuada.

Como aporte teórico dialogamos com autores que pensam e pesquisam o Livro Didático, como: Bittencourt (1997), Choppin (2004), Chartier (1988), Cortez (2019), Libâneo (1998), Ralejo (2015), Silva (2014) entre outros. Além de autores que discutem sobre Tecnologias Digitais, como Morin (2003), Martins (2021), Prensky (2001) e Levy (1999).

³⁵ No PNLD 2020 foram aprovadas 11 coleções de Livros Didáticos de História (BRASIL, 2019), dessas 11 selecionamos a coleção História: Escola e Democracia, (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2018) por ser a única que apresentou a hiperímia *QR Code* como ferramenta pedagógica.

O livro didático e as tecnologias digitais na educação

O que é o livro didático (LD)? Para Jhossen (1996), os Livros Didáticos são aqueles que trazem sequências de instruções sobre determinados temas a serem estudados. Um material escrito especificamente para educandos e educadores.

Para Chopin (2004) o livro didático possui múltiplas funções, sendo elas: referencial, instrumental, ideológica e documental. O sentido referencial se constitui como um suporte privilegiado dos conteúdos oficiais. O instrumental, porque tem métodos que podem guiar o processo de ensino e aprendizagem. Comporta a função ideológica por ser “instrumento privilegiado de construção de identidade” (p. 553) e a função documental, onde observamos que o LD é um objeto complexo, um documento que utiliza linguagem própria para um público específico e abriga vários outros documentos.

Para Bittencourt (1997) o LD é “um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado.” (p.71). Nesse sentido, o LD sofre inúmeras interferências, não só do autor, mas durante o processo de fabricação e comercialização, antes de chegar às mãos de docentes e discentes.

Nesse contexto, Munakata (1997) destaca que o mercado condiciona o que e como ensinar, sendo assim, um veículo de um sistema de valores, imposto pela indústria cultural. Afirmativa que não discordamos, mas compreendemos que é mais complexo, pois o livro didático é um produto cultural com um público alvo certo: os estudantes! E assim, tem características que precisam ser seguidas para além das regras do mercado, como as exigências governamentais, as idades dos estudantes de cada série, as questões pedagógicas, dentre outros aspectos.

Silva (2014), destaca as múltiplas possibilidades de usos do LD, existindo diversas maneiras de apropriação desse material, com isso, usando uma analogia pensada por Jhossen (1996), a autora faz uma comparação do livro didático com o caleidoscópio, um instrumento que cada vez que é usado, emite imagens diferentes para quem estará utilizando, a depender da formação e experiências de cada um.

A escola faz parte da sociedade, portanto, não pode ficar alheia as mudanças, sobretudo tecnológicas, que vem acontecendo ao longo do tempo. Prensky (2001) nos fez conhecer as expressões: nativo e imigrante digital. Para o autor, nativos digitais são aqueles nascidos a partir do surgimento das tecnologias digitais e, portanto, eles já nasceram com possibilidade de acesso a informações rápidas.

De fato, falar da inserção da tecnologia na educação é uma necessidade, já que os estudantes fazem parte dessa geração conectada, embora nem sempre tenham um acesso como imaginado “facilitado”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, homologada em dezembro de 2017, nos alerta para a necessidade da apropriação das tecnologias em sala de aula frente a cultura digital que se impõe em nosso cotidiano. Vejamos:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2017, p. 61).

Logo, estamos em meio a uma revolução, trazendo grandes exigências para aqueles que atuam no cotidiano escolar. Contudo, essas exigências educacionais não se limitam apenas aos professores, mas também, a estrutura física das escolas, a compra de equipamentos que permitam a verdadeira inserção das Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's) e também aos materiais didáticos presentes na escola, como o livro didático.

O QR Code no livro didático

O Quick Response Code (*QR Code*) consiste em um gráfico bidimensional (2D) que pode ser escaneado pela maioria dos aparelhos celulares que possuem câmera. É uma tecnologia de realidade aumentada, que permite a interação do mundo real com o virtual. Tem ganhado muita visibilidade, principalmente devido ao aumento de uso de smartphones, mas ele já existe desde 1994. “O QR Code pode conter informação tanto na vertical como na horizontal, por isso, é bidimensional. Devido a esta característica os códigos QR possibilitam armazenar centenas de vezes mais dados que os tradicionais códigos de barras” (SECRET, 2017 s/p). Foi criado pela empresa japonesa Denso Wave, cujo o objetivo era criar um código que pudesse ser interpretado de forma mais rápida por um equipamento de leitura (DENSO WAVE, 2020).

Segundo uma pesquisa realizada pela FGV, o número de celulares inteligentes em uso no Brasil têm sido mais que o número de habitantes, computando 234 milhões de aparelhos, adicionando a notebooks e *tablets* o número sobe para 342 milhões de dispositivos portáteis, isso em junho de 2020, ou seja, 1,6 Dispositivo Portátil/Habitante (FGV, 2020).

Dessa forma, a hipermídia do *QR Code* vem ganhando espaço no meio educacional, com a proposta de possibilitar que professores e estudantes estejam de posse de um material que

auxilie e favoreça o acesso a informações variadas de maneira rápida e facilitada com o uso de smartphones conectados à internet em sala de aula (CORTEZ, 2019).

As coleções didáticas recentemente aprovadas pelo PNLD buscam se adequar as exigências sociais, como a questão das Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's). Assim, uma das inquietações, que geram análises, tanto dos livros didáticos destinados aos estudantes, como sobre os manuais do professor, seria a capacidade de adaptação e inovação desses materiais, diante das mudanças ocorridas na sociedade atual, sobretudo, com a disseminação das TDIC's, presentes em vários setores da sociedade (RIBAS, *et al.* 2017) como discutiremos anteriormente.

Compreendemos que associar o livro didático as mídias digitais e especificamente ao QR Code é uma possibilidade de inovação na forma de ensinar e aprender, que possibilitam aulas que envolvam as TDIC's e permitam a mudança prevista por Chartier (1998, p. 104):

A comunicação de textos à distância, anulando a distinção, até então irremediável, entre lugar do texto e o lugar do leitor, torna pensável, acessível, esse antigo sonho. Sem materialização, sem localização, o texto em sua representação eletrônica pode atingir qualquer leitor dotado do material para recebê-lo [...]. Todo leitor, onde estiver, sob a condição de estar diante de um visor de leitura conectado à rede que assegura a distribuição de documentos informatizados, poderá consultar, ler, estudar qualquer texto, independentemente de sua localização original.

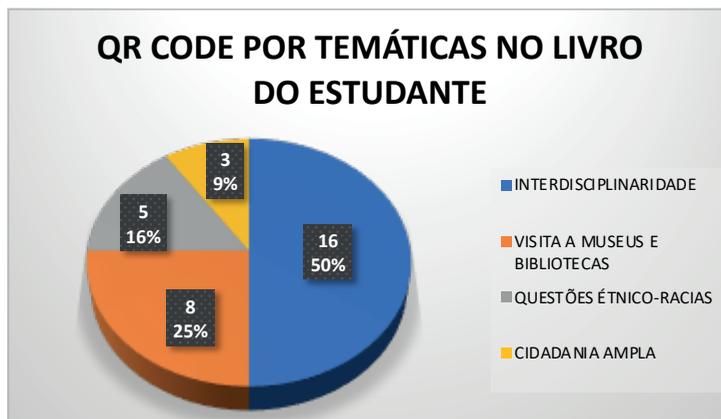
Assim, na citação acima podemos perceber como a inserção das TDIC's pode contribuir para ampliar o acesso a fontes de conhecimento, sem ter as barreiras físicas que podem limitar o alcance desse saber múltiplo.

A pesquisa

A coleção "História-Escola e Democracia" (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2018), optou por utilizar bastante o QR Code para direcionar estudantes e professores para espaços virtuais que podem conter filmes, livros, sites de bibliotecas e museus, músicas, jogos digitais, dentre outros.

Ao longo da coleção investigamos os 4 volumes direcionados aos estudantes de 6º ao 9º ano e os 4 volumes destinados ao Professor. Nos livros dos estudantes foram inseridos 32 QR Codes. No gráfico abaixo apresentamos como esses códigos se dividem a partir das temáticas que destacamos:

Gráfico 1- QR Code por Temáticas no LE

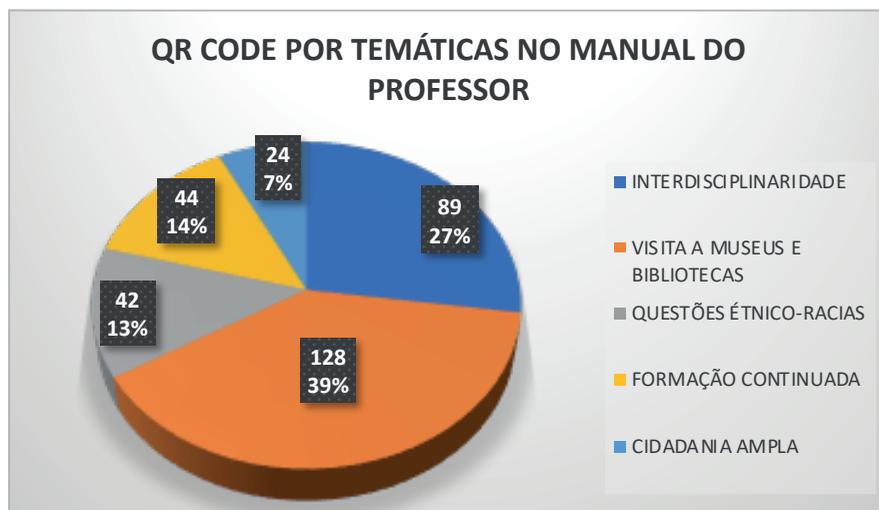


Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Dos 32 QR Codes presentes nos LE da Coleção, 50% são direcionados para propostas interdisciplinares, o que equivale a maioria. Também observamos que 25% dos QR Codes direcionam para museus e bibliotecas, 16% dos QR Codes estão relacionados às questões étnico-raciais e 9% com temáticas relacionadas à cidadania.

No Manual do Professor (MP) foram inseridos um total de 327 QR Codes. No gráfico abaixo, é possível identificar as temáticas as quais esses códigos direcionam.

Gráfico 2- QR Code por Temáticas no MP

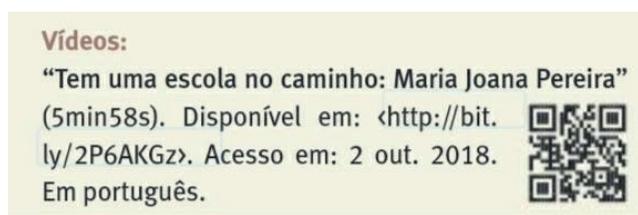


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dos 327 QR Codes, 7% estão relacionados a temáticas voltadas para a ampliação da cidadania, 14% possibilitam a formação continuada dos docentes, 13% trabalham questões étnico-raciais, 39% possibilitam visitas virtuais a museus e bibliotecas e 27% proporcionam propostas interdisciplinares.

Identificamos, por exemplo, na coleção investigada um olhar às questões étnico-raciais, ao abordar as leis 10.639/2003 e 11.654/2008 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tornando obrigatória a inclusão das temáticas da cultura afro-brasileira e indígena. Na imagem abaixo, podemos observar uma proposta pedagógica cujo objetivo é fortalecer e valorizar a educação das Relações Étnico-raciais, pois é sugerido que os estudantes assistam ao vídeo: “Tem uma escola no caminho: Maria Joana Pereira” através de um *QR Code*:

Imagem 1 –Página do MP com QR Code.



Fonte: CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, História - Escola e Democracia, 2018, vol. 3, p. 92

Ao direcionar o aparelho de celular para o *QR Code* tem-se acesso a seguinte imagem do vídeo citado, disponível no YouTube:

Imagem 2 – Canal do YouTube



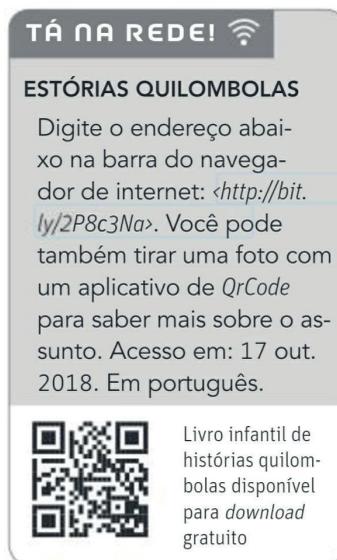
Tem uma escola no caminho: Maria Joana Ferreira

1,4 mil visualizações

Fonte: <https://m.youtube.com/watch?v=7llqg7b6gdo>. 2021

Ainda nesta perspectiva no livro dos estudantes há um QR Code que os possibilitam a baixar um livro denominado *Estórias Quilombolas*:

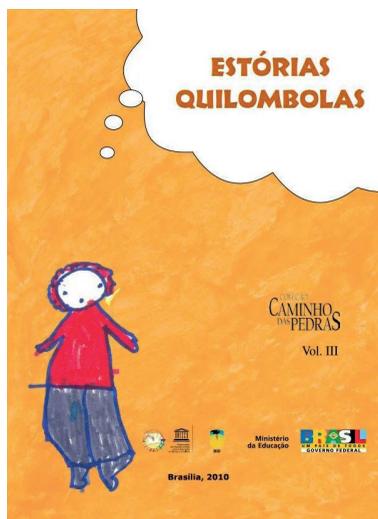
Imagem 3 –Página do LE com QR Code.



Fonte: CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, História - Escola e Democracia, 2018, vol. 2, p. 215.

Abaixo apresentamos a capa do livro que o estudante terá acesso a partir do QR Code sugerido. É possível baixar o livro no aparelho telefone como abrir no drive:

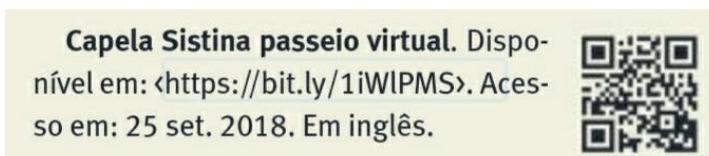
Imagem 4 – Livro Estória Quilombolas.



Fonte: MOURA; MOTA; DIAS. Estórias Quilombolas. Coleção caminho das pedras. MEC, Brasília, 2010.

Outra temática que os QR Codes muito direcionam são os acessos a Museus e Bibliotecas, como a Biblioteca Digital Mundial e o Palácio de Versalhes. No MP constatamos que a maioria dos QR Codes, 128 num total, direcionam os professores para esses espaços, como galerias de artes, textos, livros e também tour virtuais. Para exemplificar, apresentamos um QR Code que direciona para Museus do Vaticano e é possível fazer um tour pela Capela Sistina:

Imagem 5 –Página do MP com QR Code



Fonte: CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, História - Escola e Democracia, 2018, vol. 3, p. 28.

Na imagem abaixo, é possível ter uma noção do que o professor vai encontrar ao acessar o QR Code, porém ele poderá, movendo o seu celular, fazer um movimento de 360° e conhecer todo o espaço de forma virtual:

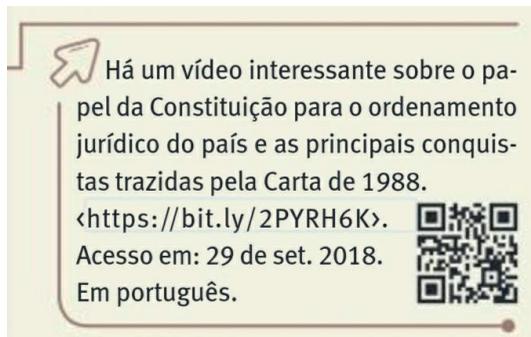
Imagem 6 – Site Vaticano



Fonte: http://www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/index.html_2021

A temática da cidadania também aparece bastante através do uso do QR Code no MP, com possibilidades de o professor trazer discussões para sua aula de aula a partir de questionamentos da sociedade atual. Para exemplificar, apresentamos um QR Code que direciona para um documentário disponível na página da TV Câmara sobre o papel da Constituição para a efetivação da democracia em nosso país:

Imagem 7 – Página do MP com QR Code.



Fonte: CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, História - Escola e Democracia, 2018, vol. 3, p. 27

Abaixo a imagem que aparece ao direcionar o aplicativo específico do celular para o QR Code, nela é possível ver o deputado Ulisses Guimarães segurando a constituição de 1988 em suas mãos:

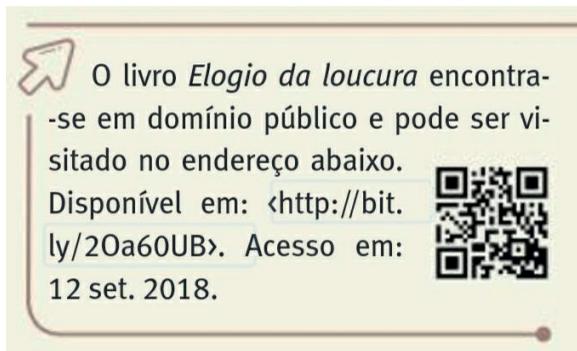
Imagem 8 – Site da Câmara dos Deputados



Fonte: <https://www.camara.leg.br/tv/192138-carta-mae/>. 2021

Outra temática no MP que nos chamou bastante atenção foi a “formação continuada do professor”, pois foram inseridos 44 QR Codes com várias sugestões de leituras de artigos, livros, alguns vídeos, imagens, sendo possível verificar o leque de opções para o professor pesquisar, conhecer, aprimorar conhecimentos já adquiridos. Como exemplo, apresentamos a seguir, um QR Code onde é possível baixar o Livro Elogio da Loucura de Erasmo de Roterdã, através do site Domínio Público:

Imagem 9 –Página do MP com QR Code.



Fonte: CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, História - Escola e Democracia, 2018, vol. 2, p. 72

Na imagem a seguir é possível verificar a página para qual o professor será direcionado ao acessar o QR Code da imagem acima, assim, o docente poderá baixar o livro ou apenas abrir no drive:

Imagem 10 – Site Domínio Público



Fonte: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2257. 2021

Diante do exposto, consideramos que a revolução tecnológica não está substituindo o livro didático, mas permitindo que mudanças aconteçam dentro das páginas desta literatura escolar. Pois ao fazerem uso dos diferentes QR Codes presentes nos livros da coleção investigada, estudantes e professores têm a possibilidade de acesso a um mundo digital, que ultrapassa os espaços da sala de aula, e assim poderão ampliar suas informações e consolidar aprendizagens.

Considerações finais

A utilização das tecnologias digitais como recurso pedagógico apresenta um grande desafio, sobretudo, pela importância de educar os estudantes para pensarem e agirem de forma crítica, para que além de consumidores de informações, eles possam analisá-las criticamente, serem produtores de conteúdos e protagonistas do processo de aprendizagem, com o auxílio de seus professores. Esse é um grande desafio para todos os profissionais do cotidiano da escola.

Observamos que todas as vezes que o código bidimensional foi inserido na coleção pesquisada, bem como a qual temática ela direciona, havia uma relação do que aparece no Livro Didático (LD) e o Manual do Professor (MP). Assim ressaltamos que é importante trabalhar de forma conjunta LD e MP que fazem parte da coleção e não somente o livro didático destinado ao estudante.

Isto posto, é possível verificar a importância da associação das TDIC's no cotidiano escola, tendo em vista que o engajamento digital direcionado poderá trazer benefícios no processo de ensino e aprendizagem, pois a associação de recursos tecnológicos utilizados como suporte pedagógico pode possibilitar uma ampliação dos saberes de forma mais consistente.

Referências

- BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN. Lei n. 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.
- CAMPOS, F.; CLARO, R.; DOLHNIKOFF, M. **História - Escola e Democracia**, v. 2. São Paulo: Moderna, 2018.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XV e XVIII. 2. ed. Brasília: Ed. UnB, 1988.
- CHOPPIN, A. **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.
- CORTEZ, L. C. S. **Uso pedagógico do QR Code em sala de aula**. UEL – Londrina, 21 a 24 de maio de 2019.
- FGV. 31ª Pesquisa Anual do Uso de TI. Disponível em: <<https://eaesp.fgv.br/ensinoeconhecimento/centros/cia/pesquisa>>. Acesso em 15 jun. 2020.

JOHNSEN, E. B. **Libros de texto en el calidoscópico** – estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Barcelona: Ediciones Pomares - Corredor, S.A., 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MARTINS, L. C. B. **As tecnologias digitais e seu papel transformador nas ações de ensino e aprendizagem. Inovação na Educação.** out. 2018. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2018/10/10/as-tecnologias-digitais-e-seu-papel-transformador-nas-acoes-de-ensino-e-aprendizagem/> Acesso em 20 jul. 2021.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. On the Horizon. **NCB University Press.** v. 9, n. 5, october 2001a. Disponível em https://marcprensky.com/?page_id=10. Acesso em 13 jun. 2020.

DENSO WAVE. **Qrcode | denso wave.** Disponível em: <<http://www.qrcode.com/en/>>. Acesso em 12 jun. 2020.

RALEJO, A. S. Livro didático e novas tecnologias: impactos na produção do conhecimento histórico escolar. **Educação Básica Revista**, v.1, n. 2, p. 5-26, 2015

RIBAS, A. C. et al. O uso do aplicativo *QR Code* como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Ensaio Pedagógico**. v. 7, n. 2, p. 12-21, jul./dez. 2017.

SILVA, I. B. O Livro didático de História no cotidiano escolar. Curitiba: Appris, 2014.

SEQRET. **No seqret - web design.** Disponível em: <<https://www.noseqret.pt/tudo-sobre-qr-codes/>>. Acesso em 15 jun. 2020.

CAPÍTULO 15

ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA EM POCONÉ/MT: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES

Lilian Santos de Andrade
Oswaldo Mariotto Cerezer

O presente texto apresenta resultados parciais da dissertação de mestrado desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória Núcleo da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Na pesquisa analisamos a implementação da Lei Federal n. 10.639/03³⁶ na educação básica no Município de Poconé/MT, sob a perspectiva dos estudos decoloniais³⁷. Para isso foram entrevistas dos dois professores de História, denominados de Professor I e II, duas professoras da disciplina de Língua Portuguesa, denominadas de Professora III e IV e uma professora da disciplina de Arte, denominada de Professora V. Todos trabalham na escola estadual da cidade³⁸ que foi lócus da pesquisa.

Para análise lançamos mão da abordagem qualitativa em educação, pois estudamos as complexas redes de práticas, saberes, significados e representações de um ambiente escolar. (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para o registro das vozes utilizamos a entrevista oral baseada nos procedimentos da história oral temática. (MEIHY; HOLANDA, 2007).

Vale ressaltar que o município de Poconé, localizado a aproximadamente cem quilômetros de Cuiabá, possui atualmente cerca de 83 comunidades, dentre elas, povos que se reconhecem como quilombolas, comunidades tradicionais, assentamentos, ribeirinhos e pantaneiros. De acordo com o IBGE (2010-2019), a porcentagem de pessoas negras³⁹ no Mato Grosso é de aproximadamente 60%.

36 Lei que tornou obrigatório o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica.

37 O conceito de decolonialidade foi crucial na pesquisa por entendermos a necessidade de lutar contra os legados e atualizações do colonialismo mesmo após seu fim formal.

38 A escolha de professores das disciplinas citadas está relacionada às orientações do artigo terceiro da Lei Federal n. 10.639/03, pois aponta que o “ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da lei n. 10639/03, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil”.

39 Para isso foram agregadas as categorias de pertencimento de cor/raça preta e parda.

Por sua vez, no município de Poconé os negros representam cerca de 81% da população. Já em todo o Brasil, os números caem para 56%. Esses dados evidenciam a presença expressiva e majoritária da população negra ou quilombola na cidade lócus da pesquisa. Vale ressaltar que das 79 comunidades quilombolas do estado de Mato Grosso, 29 estão em Poconé, que segundo o IBGE é o segundo município do estado com maior incidência de pobreza⁴⁰, atrás apenas do Município de Peixoto de Azevedo.

Nesse cenário, buscamos refletir e analisar a implementação da Lei 10.639/03 na educação básica em uma escola no município de Poconé/MT a partir dos saberes e práticas dos professores e das transformações no currículo para o ensino das temáticas africana e afro-brasileira. Para essa empreitada, utilizamos como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), as Orientações e Ações para a educação das relações étnico-raciais (2006), as Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais em Mato Grosso (2010/2012) e o Documento de referência curricular para Mato Grosso – Concepções para a educação básica, (2018) organizados pela Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (Seduc-MT).

Os questionamentos feitos aos professores entrevistados visam compreender como a escola estudada recebeu e implementou a Lei n. 10.639/03. Objetivamos compreender também como os colaboradores desenvolvem as temáticas e abordagens propostas pela lei e suas diretrizes e os recursos didáticos disponibilizados pela escola, assim como as dificuldades e resistências encontradas no trato dessas temáticas.

Em diálogo com Tomaz Tadeu da Silva (1995) entendemos o currículo como “um conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes” (p. 184) e “um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação” (p. 200-201) e por isso um campo de luta e lócus privilegiado para o ensino das relações étnico-raciais, pois através dele visões de mundo e identidades individuais e sociais são ensinadas, produzidas, legitimadas e contestadas.

Estudar o currículo é uma das maneiras de entender quais saberes têm sido produzidos e legitimados nos espaços escolares, visto que não são neutros e expressam as relações de poder presentes na sociedade. A despeito dos enfrentamentos e conquistas do final do século XX e início do XXI, os espaços escolares ainda são marcados por um currículo eurocentrado, branco, masculino e cristão, portanto, não têm reconhecido de maneira satisfatória a diversidade étnico-racial e cultural do país, gerando impactos na experiência de vida de muitos sujeitos, como os/as negros/as. Dessa maneira, compreendemos o currículo como:

40 Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/pocone/panorama>. Acesso em: 15 ago. 2021.

Uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. (SACRISTÁN, 1998, p. 16).

Esse estudo é parte da tarefa de contestação dos currículos dominantes e de proposição de “novos” caminhos, inclusive, a partir do que tem sido feito na educação básica porque o currículo é dinâmico e construído cotidianamente pelos “sujeitos da escola, no não dito [...], nos discursos, nas histórias de vida [...]. E aqui há lugar para as insurgências” (GOMES, 2019, p. 234) decoloniais. Se a Lei n. 10.639/03 e as legislações a partir dela compreendem o que os autores chamam de *currículo formal*, é na atenção ao *currículo real*, a partir da narrativa dos professores, que procuramos compreender o que efetivamente é realizado e vivido na escola (SACRISTÁN, 1998). Essa tarefa exige atenção ao *currículo oculto*, ou seja, aquelas ações que incluem um sistema de valores que “impõe normas e comportamentos vividos na escola, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas, [...] ausência de trabalho coletivo etc.” (BITTENCOURT, 2008, p. 104).

A escola é, como todo espaço da sociedade, um local aberto para rupturas, mas como parte da sociedade está inserido e permeado por suas estruturas e relações de poder materializadas em ações e visões de mundo no ambiente escolar. A análise do currículo formal, real e oculto, a partir da compreensão de que é um espaço contínuo de produção que não opera no vazio, pode evidenciar insurgências coloniais e a contestação dos currículos dominantes, mas pode, simultaneamente, evidenciar a perpetuação de um conjunto de práticas e concepções hegemônicas. Dessa maneira, pretendemos perceber as potencialidades e os enfrentamentos ainda necessários para uma educação intercultural crítica que promova o diálogo em seus diferentes âmbitos entre os sujeitos escolares e o reconhecimento dos diversos saberes e conhecimentos presentes na sociedade e na própria instituição escolar (HOOKS, 2017).

Antes e depois da aprovação da Lei Federal n. 10.639/03

Vejamos o que nos dizem os professores a respeito da implementação da lei na educação básica no município de Poconé (MT) a partir do trabalho na escola escolhida como lócus de pesquisa, mas também em outras escolas que eles atuam ou atuaram. Iniciamos com a fala do Professor II, autodeclarado preto:

Quando cheguei aqui em 2002, logo com a aprovação da lei 10.639, em 2003, eu iniciei o projeto “O negro na sociedade e na educação” na disciplina de história. A escola não tinha projeto, idealizei o projeto e a primeira ação foi com lideranças negras. [...] Lançamos o projeto com essa ideia, percebendo o hiato que havia e ainda há na escola. O aluno preto, negro é tratado sem visibilidade. Se ele desiste ou reprova, isso parece que não tem impacto na escola. Quando o aluno branco abandona a escola a gente percebe que o professor logo sente a ausência desse aluno, com o negro não. E aqui percebemos que a grande parte dos alunos que abandonam a escola no período vespertino são negros e a gente nunca se deu conta do prejuízo causado pela escola em relação a esses alunos [...] A escola, enquanto instituição, penso que nem percebeu da aprovação na época, [...] era um quadro de professores efetivos bem conservadores. A maioria está aposentada, desse pessoal acho que sobrou só eu [...]. Era um quadro dos anos 80 de formação, [...]. Eu que cheguei e provoquei na escola, individualmente, coloquei a lei para funcionar com o projeto [...] de lá para cá timidamente alguns companheiros começaram a trabalhá-la no chão da escola. [...] eu saí da sala e saí com a obrigação de fazer o projeto acontecer no chão da escola. O projeto só aconteceu de fato com toda escola no momento que eu assumi a direção da escola [...]. Também foi renovando o quadro de pessoas que vieram com a formação mais atualizada com o mundo desse governo do PT. [...] Todas as atividades, como as visitas a Vila Bela em aula de campo, foram dentro do projeto Afro [...]. Acabou que o projeto teve essa funcionalidade mais ampla, mesmo sendo apenas nos eventos. É um projeto que acontece só no evento porque se você pegar o professor que está na sala de aula, das disciplinas que são obrigatórias, e perguntar para ele o que ele fez antes do projeto até o dia, vai ver que ele não fez nada, só elencou o tema para o evento e pesquisou. Mas aconteceu e talvez ajudou a quebrar um pouco a visão de que era uma escola mais elitizada [...] A minha chegada com certeza criou um pânico para muita gente mais centralizada que não me via como diretor da escola, preto, pobre e da periferia. Isso me ajudou a quebrar um pouco essa escola conservadora. Penso que ajudou muitos colegas professores a buscarem e lerem um pouco sobre a questão da lei. [...] muitos alunos com certeza saíram daqui com outra dimensão dessa questão racial em Poconé, porque às vezes para ele [...] era normal a sociedade como está. [...] quando eu cheguei aqui, a escola era o centro da exploração pelos festeiros da festa da cavalhada. [...] Qual era a lógica? Levar todos os alunos para a torcida e recebia uma camiseta e lanche no dia da festa. [...] Questionava o porquê de participar da cavalhada [...], uma professora daqui me perguntou “e o nosso projeto da cavalhada?”, eu respondi “que projeto, não estou vendo o projeto fazendo inclusão dos nossos alunos. Estou vendo eles sendo explorados e usados. Quero saber a onde

o nosso aluno é colocado como parte desses festejos durante o ano, ele é chamado para a escolha da rainha? nessa lógica eu vou dizer que a escola não vai mais fazer parte". Viraram um caos, falaram na escola que eu era contra a cavalhada e contra a cultura. Mas eu disse que não sou contra nada. Cultura é de um grupo, geralmente a cultura não é de um povo total. Essa cultura é deles, nós aqui negros e pobres temos a cultura de festa de santo. [...] Se esse projeto é da escola, precisa fazer o debate no chão da escola. O aluno precisa entender, que aí, se ele se sentir parte ele vai por contra própria [...]. Em 2012 a prefeita ficava brigando para conseguir recurso para construir a arena da cavalhada [...]. Se vai liberar 6 milhões em Poconé, constrói então quadra nos bairros pobres. Os festeiros são um grupo fechado, a festa é deles, eles constroem. As gauchadas não constroem o CTG? É deles, a gente não pode negar, tem que respeitar. Mas não pode pegar dinheiro público e construir algo para meia dúzia participar uma vez no ano. Com dinheiro público constrói quadra, [...] contrata um professor de educação física para essa gurizada sair da rua (PROFESSOR II).

Nessa fala, o Professor II nos conta um pouco não apenas do racismo e discriminação presente na instituição escolar, mas na própria sociedade em que a instituição está inserida como, por exemplo, na forma como a maioria da população pobre e negra participa de algumas festividades locais, como a cavalhada⁴¹ e como os estudantes negros são vistos de forma subalternizada e invisibilizada na escola. A narrativa do professor a respeito das manifestações culturais da cidade, como a cavalhada e as festas de santo - especialmente da forma como os estudantes eram inseridos na cavalhada - é muito elucidativa de uma modalidade conservadora e liberal do multiculturalismo presente na sociedade brasileira. Inclusive, basilar para a ideia de democracia racial, pois pensa a diversidade como uma colagem de diferentes matrizes étnicas benéficas e harmônicas. (MCLAREN, 1997).

De alguma maneira, a atuação do professor ao confrontar essa inserção, contribuiu para a educação como prática da liberdade ao questionar certa amnésia social porque pontuou como as manifestações culturais são históricas, são construções e, portanto, não estão dissociadas dos antagonismos e tensões sociais presentes na história, tais como as relações de raça e classe.

41 As cavalhadas são uma festividade com representações teatrais de origem europeia, trazidas para o Brasil no período colonial. Ocorrem em algumas regiões do país, como Poconé. Representam concepções do período das Cruzadas (séculos XI e XV), em especial, a crença de uma superioridade e necessidade de afirmação da cristandade sob os inimigos, no caso, os mouros. Apesar das transformações, a sua presença nas manifestações populares nos países europeus, bem como em suas respectivas colônias, está associada à difusão da ideia de vitória do cristianismo. Segundo Gisele Gonçalves (2013, p. 15-16) "as cavalhadas representam uma reminiscência dos torneios hípicas da Idade Média, na Europa Feudal, nos quais os aristocratas exibiam, em espetáculo público, sua destreza e valentia, com nobres a cavalo regidos por normas cavaleirescas. O ideário cavaleiresco, ao longo do processo histórico, inclui as cruzadas, e destas sobressaem os combates entre os mouros e cristãos. Nos períodos de paz, os cavaleiros organizavam jogos e passatempos que eram altamente apreciados pela nobreza, [...] nas cavalhadas também se inclui a representação das lutas históricas entre os soldados cristãos [...] contra os mouros."

(HOOKS, 2017). Sabemos que não é possível falar em essência e que as identidades e as culturas são híbridas, mutáveis e não fechadas em si mesmo, auto fundantes e transparentes.

A abordagem da diversidade que vê a cultura como “caldeirão” homogêneo e assimilacionista de subculturas à cultura dominante, em que toda diferença é submetida a uma identidade monolítica, é problemática porque além de afirmar certa essência de cada cultura, é utilizada de forma a parecer que há uma superação dos preconceitos e uma harmonia social nesse “caldeirão”. Ignora os legados e perpetuações de lógicas coloniais nas formas de conhecer e nas relações sociais. Ao ignorar as tensões sociais, silencia sobre as diferenças, reafirma e mascara a lógica de dominação e seus saberes hegemônicos de matriz eurocêntrica, branca, masculina, heteronormativa e cristã, visto como neutros e universais. (MCLAREN, 1997).

Ao explicar sua atuação no enfrentamento de diversas problemáticas escolares, o professor pontuou que quando a Lei Federal n. 10.639/03 foi aprovada, ela foi ignorada pela maioria dos professores da escola que eram conservadores, mas ele iniciou um trabalho por projetos com participação da comunidade escolar e de lideranças negras do município. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREB e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004 e nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais de 2006, o trabalho por projetos é indicado como uma das atividades importantes para promover transformações no cotidiano escolar.

Além disso, o trabalho por projetos na perspectiva intercultural crítica⁴² é uma possibilidade de ensino na tarefa de inserir os saberes não-hegemônicos e pode permitir uma reinvenção da escola, reestruturando os tempos e espaços escolares, reorganizando o currículo de forma mais integrada e interdisciplinar e abrindo espaço para o potencial criativo e dialógico dos sujeitos escolares. Para que isso ocorra é necessário que a escola inteira se comprometa com novos parâmetros educativos e concepções éticas, políticas e epistemológicas desde uma perspectiva intercultural-crítica, de modo a promover uma educação em que haja o diálogo entre os sujeitos escolares. (KOFF, 2016).

Na escola pesquisada o projeto surgiu como uma iniciativa individual desse professor e de seu incômodo com o racismo presente na escola que para ele é também consequência da formação dos sujeitos da instituição. A partir do seu trabalho outros professores passaram a mobilizar as temáticas da lei em torno do projeto. Entretanto, o projeto apenas ganhou notoriedade e passou

42 Faz parte do projeto de decolonização, ou seja, da luta contra os legados do colonialismo no presente. Vai além do multiculturalismo crítico, que reconhece a existência de uma pluralidade de saberes e culturas. A interculturalidade crítica afirma a necessidade de diálogo entre as diferentes culturas e sujeitos, de modo a promover a justiça social, econômica, cognitiva e relações igualitárias entre os grupos, dentre outras coisas. É uma estratégia de combate as diferentes formas de opressão de consequências simbólicas e materiais para os sujeitos. Trata-se de construir uma escola com relações de solidariedade, diálogo efetivo e espaço para os diferentes sujeitos, saberes, epistemes e culturas.

a acontecer com toda escola quando o professor assumiu a direção em 2010. Percebemos como a gestão da escola possui um papel importante para a implementação da lei. Para ele, o seu trabalho nesse momento foi favorecido pela renovação do quadro de professores com uma formação mais progressista em relação a da década anterior. As Professoras III, IV e V entraram na escola após sua gestão.

Podemos aferir que essa transformação em relação à atuação dos novos profissionais, quando comparados aos do início da aprovação da lei, esteja relacionada, em alguma medida, as mudanças que ocorreram ainda que pequenas, nas formações iniciais e continuadas desde a aprovação da lei. Porém, se o professor também afirma que foi preciso uma renovação dos quadros da escola para que ocorressem algumas mudanças, significa que ainda há uma fragilidade na formação continuada para que possibilite mudanças nas práticas dos professores.

O Professor II acredita que o projeto foi importante para quebrar algumas concepções hierarquizantes na escola, como a ideia de que era uma escola elitizada, porque muitos professores e estudantes passaram a ter contato com as temáticas e transformaram suas visões de mundo. Atribuiu a sua própria chegada na escola a contribuição para o rompimento do conservadorismo ali presente, por ser quem é: preto, pobre e periférico. As Professoras III, IV e V relataram como o trabalho com esse projeto na escola estudada foi muito importante para iniciarem a estudar as temáticas étnico-raciais e no caso das Professoras III e IV, foi fundamental para estudarem essas temáticas no mestrado e se colocarem na luta por uma sociedade mais justa. Apesar das diferentes limitações, o Professor II chamou atenção sobre como o trabalho da escola acabou incentivando outras escolas da cidade a trabalharem as temáticas raciais.

Penso que muitos alunos tiveram uma desalienação desse processo que ainda é presente no município. Penso que o projeto foi fundamental e positivo [...] por mais limitadas que tenham sido muitas dessas ações realizadas em função do quadro de pessoal, estrutura e materiais, mas todas foram muito positivas porque mexeram, trouxe para a escola um referencial, o de ser referência no projeto afro no município [...]. Somos a escola que pautou isso com mais evidência, talvez por ser de Ensino Médio [...] penso que se a escola não iniciasse aqui a ideia de cumprimento da lei nº 10.639/03 as outras escolas não iriam, começaram porque os alunos passaram a cobrar porque viam o nosso [...] porque sempre abrimos para a comunidade em todas as ações e sempre estão presentes. Não só os alunos, como também pessoas da comunidade, pais e lideranças negras [...] que passam invisíveis na comunidade. (PROFESSOR II).

O Professor II e a Professora IV, autodeclarada negra/preta, apontaram o incômodo com uma das limitações da atuação do projeto após sua ampliação no chão da escola, porque muitos professores não o desenvolvem ao longo do ano inteiro em suas aulas, restringindo-o apenas ao dia do evento. Algumas pesquisas em diferentes escolas do país apontam para essa mesma ocorrência. É notável um expressivo

número de professores/as, em sua maioria negros(as), que tomam iniciativas sustentando experiências que procuram reverter a lógica quase naturalizada que diferencia, inferioriza e hierarquiza a população negra e pobre na escola. Elaboram projetos e atividades educacionais que pretendem mudanças, [...] apóiam debates e alimentam a busca e o fortalecimento de ações de valorização da diversidade cultural e étnico-racial [...], porém, no geral, são iniciativas isoladas que nem sempre têm continuidade ou se tornam visivelmente significativas. Se por um lado o trabalho é importante, por outro, na maioria das vezes, não chega a alterar os silêncios e as práticas racistas e preconceituosas [...] na rotina da organização escolar. (BRASIL, 2006, p. 86).

A essa limitação do projeto, o Professor II atribui como consequência a dificuldade de uma análise mais profunda da realidade escolar que possibilite uma maior atuação e enfrentamento de suas problemáticas. Vejamos:

Quando trabalha, trabalha com eventos externos, [...] reúne naquela doidera [...], mas do ponto de vista do trabalho do dia a dia com o aluno, de fazer a reflexão, não tem isso. A gente trabalha os eventos, compra o material, como todas as escolas fazem, tem um projeto, só na data que é para fazer, e passa e não faz uma reavaliação, não levanta a situação de como se dá a aprendizagem dos nossos alunos, de quem é branco, de quem é negro, não tem isso. [...] Você não tem esse trabalho de questionamento para cobrar dos governantes políticas mais consistentes. Aí, você vê como agora, muitos negros que são contrários as políticas afirmativas. [...] Essa não preparação de nós professores acarreta prejuízos, [...] são pouquíssimos materiais, há ainda a própria resistência de muitos na escola em colaborar para o trabalho nesse sentido, há uma resistência da própria escola, da gestão, dos colegas professores. Porque se você é o único que tem um pouco dessa formação e os outros não tem, qualquer atividade que você propõe de maneira coletiva com as disciplinas que podem estar juntas, vê que as pessoas pesquisam as coisas soltas, sem relação com a comunidade, com o aluno, sem uma reflexão que seja mais capaz do aluno compreender, perceber que ele é parte desse processo de exclusão [...] Não conseguimos trabalhar a lei, a escola não tem as condições estruturais para trazer esse menino, para que ele fique

na escola como um espaço de ficar. [...] Temos um colega que está desapegado de qualquer relação com a vida social do trabalhador [...]. Vem, dá o conteúdo e tchau. Não deixa nada e não leva nada de indignação desse mundo que o cerca. O professor tem que sair daqui indignado para falar que amanhã vai provocar isso. Mas só quer saber que dia o salário será pago. [...] dá um conteúdo sem uma relação com a vida, que não provoca e volta sem levar um sentimento do aluno. Essa escola é a que o governo atual quer, uma escola que não faz crítica, que não vê o aluno com problema social e econômico. Nada. Enxerga-o como uma tábua. Que pensa “você veio aqui para aprender e o problema é seu, eu vou embora, se reprovou ou se não reprovou.” (PROFESSOR II).

Entre as dificuldades estruturais para implementação da lei, como a falta de materiais didáticos e professores com formação adequada, ele cita o racismo estrutural presente nos diferentes âmbitos da sociedade brasileira, inclusive na instituição escolar e que afeta diretamente jovens negros. Vivemos em um mundo estruturalmente desigual, onde diferentes mecanismos sociais, materiais e simbólicos, visam legitimar e reafirmar a perpetuação das desigualdades (raça, classe, gênero, sexualidade etc.).

A educação pode ser, portanto, o lugar no qual tais lógicas são reafirmadas ou, como defende o Professor II, permitir uma revolta com o mundo que nos cerca, especialmente a partir da compreensão de que tudo é histórico e passível de mudança, reafirmando uma educação que não mate sonhos, mas reafirme a esperança e a possibilidade de pensar e construir mundos outros e mantenha as relações de poder abertas. (HOOKS, 2017). O ensino deve estar preocupado em não apenas “colocar o aluno diante de um conteúdo disciplinado e frio [...], mas diante de algo que desperta um posicionamento ético e político, de indignação frente à injustiça” de modo a problematizar o passado, o presente e repensar as possibilidades de futuro. (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 1244).

O professor chama resalta que a partir da lei há necessidade de transformação geral da escola, pois não se trata de apenas inserir algumas temáticas em sala de aula, mas mudar a interação entre os sujeitos escolares, por exemplo.

A escola é formada culturalmente para atender a classe branca, qualquer coisa que é do negro, é negada no chão da escola, por exemplo, as músicas, as danças, a questão cultural, a religião. São vistas como negra é ruim. O negro ele vem para a escola com a coisa dele e a escola não está preparada e nega ou cria uma antipatia com aquele aluno porque ele tem todo um gingue negro que é visto como malandro. Ano passado um aluno veio aqui com problema de indisciplina, veio matricular, falei para

matriculem, mas falaram que ele era problema. Mas é problema da cor. Então, ele disse que ia em casa pegar o documento e voltava. Não voltou mais. Quando questionei a funcionária, disseram que não voltou mais. Pensei, negaram matrícula para ele. A secretaria precisa abrir a porta da chegada. Quando chega o aluno negro com um visual que incomoda o tradicional e é visto como problema, antes de conhecê-lo, pode estar negando a matrícula. Precisamos melhorar essa coisa porque é cruel. [...] O aluno não é bobo e percebe que houve uma discriminação. [...] Esses dias [...] ouvi “esses povos são todos mal-educados”, eu disse que não é que são mal-educados, mas sim que são de ambientes que não estamos acostumados a conviver. Precisamos reconhecer que talvez o ambiente que você costuma participar é diferente, mas esse é um ambiente de pobres que estão com uma necessidade enorme de comida, vêm e muitas vezes é um desespero. Você percebe que a escola está distante de uma realidade com a qual trabalha. A escola precisa entender que trabalha com esse grupo de pessoas, que precisa conhecer. [...] A secretaria tem que estar ambientada com esses alunos senão toca ele para fora, e aí a lei não valeu nada se a lei valer só para dentro da sala de aula. A lei tem que valer desde o portão, tem que ser um processo desde o portão e para isso precisa melhorar a formação. [...] era para equipar com materiais, com equipamentos, com aulas para os alunos saírem e visitarem ambientes que muitos desconhecem. Assim teríamos uma lei que daria conta [...]. A lei está meio apagada e com certeza com esse governo não vai ter um centavo para a atividade da lei. [...] Se a gente enquanto educação, pois somos formadores, não pegarmos a lei e dissermos “vamos colocá-la em prática, vamos buscar parceiros para que ela de fato aconteça”, ela será apagada, [...] porque as minorias que são as classes dominantes não querem e a maioria que somos nós, da classe trabalhadora, nós talvez estejamos tímidos de fazer o enfretamento. (PROFESSOR II).

Essa fala do colaborador aponta para o que foi dito nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais de 2006 a respeito das mudanças necessárias na educação, pois além de se pensar a reorganização das disciplinas há que se pensar como o cotidiano escolar – em seus tempos, espaços e relações – pode ser visto como um espaço coletivo de aprender e conhecer, respeitar e valorizar as diferenças (BRASIL, p. 81) de forma a garantir o que está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREB e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004, p. 18-19):

- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; [...]

- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros os povos indígenas e também as classes populares as quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados; [...].

Os Professores I, III e V relataram opiniões diferentes a respeito do trabalho com as temáticas étnico-raciais serem realizados o ano inteiro na escola, especialmente, em suas aulas. Vejamos:

A escola tem há 16 anos o projeto que nós trabalhamos no mês de novembro que é o dia da consciência negra, mas não só no dia, trabalhamos o ano todo. Não é apenas trabalhar o dia, mas chegar o dia e ver quais suas importâncias, quais mudanças, quais são os ganhos, o que nós avançamos, eu sempre digo pros meus alunos, é preciso rever várias situações sobre as datas para comemorar porque só ocorreu porque algo aconteceu. Muitas coisas em nosso país só acontecem por conta de lutas ou de alguém que morreu para quebrar uma situação que se estava vivendo na sociedade naquele momento. [...] temos de rever quais foram essas lutas [...] para mudar a sociedade [...]. Nós temos que avançar e não retroceder. Antes de 2003 nós – eu mesmo na escola quando estudava –, comemorávamos o mês de maio, a importância da libertação dos escravos em nosso território. [...] Antes o que era importante era o mês de maio, da libertação dos escravos, falava-se apenas da libertação e morria por ali. Bem diferente de hoje que nós avançamos e muito, passou-se a trabalhar mais a valorização do negro e do índio porque as pessoas na sociedade são miscigenadas, o país é miscigenado [...]. Na época que o projeto surgiu eu não estava aqui, tinha recém-saído e ido para outra escola do estado. Avalio o projeto de forma positiva, porque a escola tem ganhado muito. O nosso diretor atual foi conhecer a África pelo projeto que a escola estava desenvolvendo a nível municipal e estadual. [...] Nas escolas quilombolas as transformações começaram a partir da lei porque houve uma mudança, um estudo e reconhecimento das localidades que antes eram comunidades rurais e começaram a ser certificadas a partir de 2010 como quilombolas, é muito recente ainda. (PROFESSOR I).

Nesse relato, o professor I, autodeclarado negro, chamou atenção também para a importância da lei para uma transformação na forma como aprendemos e enxergamos a história. Antes, comemorava-se apenas a abolição da escravidão, hoje estudamos os negros e indígenas como sujeitos da história. Vejamos o que disseram a Professora III, autodeclarada preta/negra e a Professora V, autodeclarada branca:

na escola houve uma boa aceitação, tanto que virou marco do projeto escolar [...]. Foi também com esse projeto que a escola ganhou prêmios, como por exemplo, a viagem para a África do atual diretor. [...] pode ser que se não existisse esses projetos esses temas não seriam tão debatidos. [...] como quando entrei já havia esse projeto sempre acho que, essas temáticas, foram trabalhadas e bem aceitas pelos alunos e colegas, que já ficam esperando o mês de novembro. A gente trabalha o ano todo, mas é nesse finalzinho do ano que a gente faz toda culminância do trabalho, com todas as apresentações que os alunos fazem. Houve anos em que chegaram mais recursos e aí o projeto foi mais expansivo nesses anos, porque você tem mais maneiras de trabalhar e aí torna-se um projeto maior, quando não vem recurso ele fica limitado porque é de acordo com o que e como a gente consegue fazer. Alguns anos houve viagens para Vila Bela e Chapada, desde que eu cheguei em 2011 [...] Mas desde 2018, [...] as viagens pararam porque não vieram mais recursos, quando não vem recurso não tem como fazer aulas de campo dessa proporção, nada disso. [...] tem que ter o dinheiro. Eu gosto muito de trabalhar com esses projetos, acho muito importante até para os alunos, mas é um trabalho em longo prazo, tem uns alunos que você vai despertar a criticidade [...] e outros não. (PROFESSORA III).

Desde que eu entrei focam mais no projeto “O negro na sociedade e na educação”, [...] nos primeiros anos que eu entrei, era muito forte essa questão. Agora que eles deram uma pausa devido à questão financeira. Acho que é interessante trabalhar, porém muitas vezes, [...] éramos obrigados a acolher esse projeto e trabalhar praticamente o ano todo e em novembro expor tudo. As aulas, por exemplo, que eu programava para outras coisas, tinha que ceder para trabalhar esse projeto, mesmo não querendo, [...] porque ia atrapalhar o andamento do meu conteúdo. [...] porque eu tenho uma aula apenas no segundo e terceiro ano, a não ser no primeiro ano que são duas [...]. Essa questão eu não gostei muito. O ano inteiro você tinha que estar [...] pensando nesse afro, nas reuniões era falado e exigido que você colocasse dentro do seu conteúdo para chegar em novembro e você já ter uma bagagem. (PROFESSORA V).

Ainda que por motivos diferentes, na fala de ambas as professoras há a compreensão de que houve uma diminuição nos recursos enviados à escola e de que isso tem um impacto direto nas ações escolares, no caso específico no projeto afro e nas atividades dele decorrente. Esse é um problema que merece atenção, em específico desde o golpe ocorrido em 2016 e a aprovação da PEC n. 55/2016 que congela investimentos públicos por 20 anos, em diferentes áreas, inclusive na educação.

O Golpe deu início a um período com uma série de medidas e políticas governamentais de ataque ao povo brasileiro. (HERMIDA; LIRA; 2018). No caso específico desse estudo, chamamos atenção para as medidas de combate às desigualdades raciais, entre elas, podemos citar a extinção do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos e da SEPPIR. Porém nem todos os ataques ocorreram de forma tão explícita. Se a Lei n. 10.639/03 continua existindo após o Golpe de 2016, é preciso lembrar que sua existência está comprometida com a extinção de algumas instituições, programas e, especialmente, com os cortes orçamentários na educação promovidos desde o Golpe e corroborados pelo atual governo em níveis nacional e estadual. Portanto, essa é também uma forma de inviabilizar o desenvolvimento das exigências postas pela lei.

No relato acima, a Professora V também demonstrou um incômodo no trabalho com o projeto da escola “O negro na sociedade e na educação” ocorrer ao longo do ano inteiro, “atrapalhando” o andamento do conteúdo de sua disciplina. Muitas vezes, a preocupação no cumprimento dos conteúdos formais e a compreensão de que as temáticas de História da África e dos afro-brasileiros, bem como do racismo e discriminação, são conteúdos separados dos conteúdos formais e de menor relevância estão na base desse tipo de incômodo. Percebemos pela motivação da professora a trabalhar essas temáticas:

Geralmente como é voltado para arte, eu foco muito na história da arte [...], e tento preparar os alunos para o ENEM [...]. Quando tem algum evento voltado para questão afro [...] do qual é exigido pela gestão escolar, aí a gente trabalha em confecção de alguma coisa relacionado [...] montando artesanatos que falam sobre a questão cultural da África, do povo... Voltado também para questões raciais, são temas que geralmente a preparação pro Enem exige. (PROFESSORA V).

A Professora V trabalha as temáticas mais em razão da cobrança feita pela gestão escolar e provas oficiais como o ENEM, do que pela compreensão do racismo presente na instituição escolar e nos diferentes âmbitos sociais, que são temas necessários no combate ao racismo e exclusão de negros e negras dos processos de ensino e construção do conhecimento, ainda que diga que são temas importantes. Ações como essa acabam contribuindo para o epistemicídio dos saberes não hegemônicos nos espaços escolares, uma vez que se não forem cobrados, não serão trabalhados - quando são, muitas vezes, não parte da compreensão de sua importância e nem permite as transformações éticas e políticas que exige o cotidiano escolar.

O epistemicídio também ocorre quando são ignoradas a presença e participação de povos africanos na arte brasileira e de outras regiões do mundo. Parte da história afro-brasileira é negada,

bem como é negada a compreensão de que nenhum povo ou cultura é auto fundante. Como já afirmamos em outros momentos, ensinar história e cultura africana e afro-brasileira no sentido de educar para a EREER, diz respeito a transformações éticas, políticas e epistemológicas nos conteúdos ensinados, e não mera inserção de novos temas e conteúdo ou exclusão de outros. É preciso entender o porquê de se aprender o que se aprende, quais saberes e visões de mundo são silenciadas e quais as consequências disso.

A Professora IV chama atenção nesse sentido:

As pessoas falam, por exemplo, trabalham a Lei 10.639/03, mas porque são obrigadas, porque a escola desenvolve algum projeto, mas não traz isso dentro de si, não interioriza isso o estudante e as pessoas percebem. (PROFESSORA IV).

Ainda sobre o trabalho desenvolvido na escola lócus da pesquisa, comparando com as outras escolas que trabalharam ou trabalham, os colaboradores disseram que:

Eu vejo muitas diferenças entre as escolas em que atuo, na escola do município, não sei se é por ser ensino fundamental, mas eles não trabalham a fundo a temática étnico-racial. Mas acredito que nem no fundamental II não é trabalhada não sei se é porque não desenvolveram nenhum projeto sobre isso [...], nem livros didáticos e/ou literários voltadas para essa questão eles escolhem. Essas questões e temáticas não são trabalhadas no município. Aqui temos o trabalho, o projeto, o ano inteiro falando sobre isso. No município [...] a gente sabe que existem muitos casos, relatos de racismo, mas não dão evidência. (PROFESSORA III).

Desde que eu entrei nessa escola, eles sempre defenderam essa tese racial, sempre foi prioridade em questão de evento [...]. Eu nunca entrei em nenhuma escola que trabalhasse tanto essa questão. (PROFESSORA V).

As escolas do município não trabalham essas questões étnico-raciais, a que trabalha um pouco essa questão no município é a escola municipal localizada no distrito do Chumbo, pelo fato de ser uma escola quilombola e os professores estarem engajados nesse processo das questões étnico-raciais, mas aqui no município (zona urbana) trabalham somente no mês de novembro, é um trabalho bem superficial por questão mesmo de preparação dos próprios professores o que não culpamos o professor, mas o próprio sistema que faz com que isso aconteça porque não oferece oportunidades e condições. Comparando com essa escola, acredito que ela é uma das pioneiras a trabalhar essas questões étnico-raciais aqui no município até mesmo antes da lei n. 10.639/03. Acredito que nossa escola ainda precisa melhorar bastante, mas eu acho

que estamos começando a fazer esse trabalho. E o que eu percebo que tem que acontecer na escola é trazermos esse trabalho pro ano todo porque não podemos deixar para trabalhar essas questões etnicorraciais somente em novembro como se fosse uma obrigatoriedade [...] aqui não houve tanto aquela resistência para trabalhar a lei quando ela se tornou obrigatória [...] houve algumas resistências, mas nada que tenha impedido que o projeto acontecesse [...] e foi bem recebido pela comunidade, foi um movimento que outras escolas participaram [...]. Acredito que o que está acontecendo é que precisamos melhorar esse projeto e esse trabalho no município de Poconé, porque não pode acontecer só aqui nessa escola. [...] O projeto afro [...] idealizado pelo atual diretor, o objetivo dele era trazer e incluir essa valorização dos alunos negros para que se sentisse visto enquanto gente. [...] A ideia era que cada área iria trabalhar um assunto e eu lembro que a nossa turma de linguagem trabalhou as pessoas negras de Poconé que fizeram história [...] acho que ano passado retomaram essa ideia. A gente saiu pra descobertas, fomos nos quilombos e aí também surgiu meu amor pelos quilombos. [...] na área de humanas trabalharam as religiões de matriz africana e pesquisamos se havia aqui em Poconé, quem eram e o que faziam. Na parte da biologia, física e química trabalhamos, por exemplo, o que tinha e dava para ser feito com os remédios passados pelas benzedeadas. A matemática estudou quantas pessoas havia no município, e dessas, quantas eram consideradas negras. (PROFESSORA IV).

As Professoras III, IV e V percebem muitas diferenças no trabalho com as temáticas étnico-raciais nas escolas que trabalham ou trabalharam. Na escola estudada, segundo elas, desenvolvem e abordam muito mais essas temáticas. No caso, a Professora V compara com as escolas que trabalhou em Cuiabá e as Professoras III e IV comparam com escolas em que trabalham e trabalharam no município de Poconé.

Vale ressaltar que a escola estadual lócus de pesquisa possui uma sala chamada Sala Afro, sendo a Professora IV e o Professor II seus idealizadores. Ela surgiu em 2015 como uma proposta que visava ampliar o Projeto Afro já desenvolvido pela escola, mas não chegou a ser oficializada, apenas foi criada e passou a ser utilizada pelos professores. Trata-se de uma sala interdisciplinar, a ser utilizada tanto pelos professores no projeto Afro, como ao longo do ano em suas disciplinas ou em trabalhos interdisciplinares. Criaram a sala equipada com objetos para trabalhar temáticas relacionadas à história e cultura africana e afro-brasileira, tais como adereços, objetos decorativos, artesanatos, trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, roupas e tecidos para atividades como danças etc. A sala ainda existe, porém está precária.

A Professora IV explicou que muito do que foi construído nessa sala se perdeu por não haver muito controle sobre o uso da sala e ninguém designado especificamente para cuidar dela, especialmente após a professora ter ficado afastada da escola em 2018 para licença qualificação de mestrado. A ideia dos professores idealizadores é recuperar essa sala nos próximos anos para dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos.

[...] a gente tem que se organizar e trabalhar [...] para nos fortalecer [...], recuperar tudo isso [...] porque nós tínhamos as roupas da capoeira, nós tínhamos a dança do maculele e mais três ou quatro danças que os próprios professores criaram e ficou como um marco. [...]. Agora a ideia é que a gente volte a recuperar essa sala, inclusive, o diretor já me falou que eu posso contratar uns cinco a seis pessoas para a reforma. Vamos retomar essa sala e vamos precisar de ajuda. (PROFESSORA IV).

A Professora IV chama atenção anteriormente para as relações entre a comunidade escolar nas atividades propostas para a educação das relações étnico-raciais. A Lei nº 10.639/03, suas Diretrizes e o documento das “Orientações e ações para a EREER” sinalizam a importância das relações entre a escola e a comunidade ao seu redor. As propostas de ações pedagógicas para o ensino da História e cultura Africana e afro-brasileira, bem como a EREER e para uma educação intercultural crítica, para que sejam efetivas, precisam ser pensadas em diálogo com e para a comunidade, inclusive, como maneira de proporcionar uma melhor reflexão e análise da realidade escolar.

É indispensável a construção de um ambiente escolar que favoreça a formação de toda a comunidade escolar sobre as relações étnico-raciais, inclusive a partir da própria comunidade, pois também possui contribuições ao currículo. No relato da professora, assim como de outros professores, percebemos que a escola tem desenvolvido atividades nesse sentido, seja quando promove eventos que demandam a presença física da comunidade, até mesmo quando constrói atividades em diálogo com o movimento negro, com grupos sociais e culturais da comunidade.

Apenas o Professor I que atua na escola estudada e em uma escola quilombola no município não considera haver diferenças no trato com as temáticas étnico-raciais entre elas. Vejamos:

Quando iniciei em 2005 na escola [...]ela ainda não era certificada como escola quilombola, era conhecida como uma escola rural, a grade era igual a grade urbana do município, nem do campo não era a grade. Os ensinamentos eram totalmente diferentes dos dias atuais. [...] Foi a partir daquele momento, entre os anos de 2007 e 2008 em diante, que começou a modificação do sistema de trabalho, tornando-se uma escola voltada ao ensino quilombola. [...] Não há muita diferença no trabalho com essas questões nessa escola e nas escolas quilombolas. O primeiro trabalho

como educadores, primeiro é trabalhar a questão da identidade, [...]. Primeiro o estudante se conhecer, para depois buscarmos junto aos próprios alunos, que já possuem um conhecimento hereditário, mas não tinham o conhecimento específico de serem descendentes de africanos, vindos do período da escravidão no Brasil. Depois nós como educadores precisamos entender todo esse processo de construção da nossa sociedade [...]. Há uma diferença enorme quando estudamos cada vez mais e passamos a entender primeiro, os africanos vindos como uma forma de escravo para o nosso território, que se tornou depois o que nós chamamos de afrodescendentes, e, outra situação, é separar essa questão do afrodescendente com a questão quilombola. Porque o quilombo ele foi criado aqui no nosso país, então, é preciso entender quais são os descendentes, quais são as regiões quilombolas, como se formou, quem que são as pessoas dessa denominação chamada quilombola. Há ainda um grande estudo pela frente, mas houve uma transformação [...], no modo de vida dessas pessoas desde esse período ao atual. Ambas escolas têm uma boa abertura para trabalhar essas questões independente da sua localidade porque apesar de quem estar na escola na cidade, [...] com modos de vida diferentes, ainda assim a busca de conhecimento, tanto de quem está no campo, como de quem está na cidade, é pelo despertar para uma igualdade, de buscar mais conhecimento voltado a essa historicidade afrodescendente do nosso território e localidade. Hoje o trabalho com essas questões na escola quilombola está inserido no PPP da escola e está bem mais fácil porque quem está lá busca interagir mais dentro da sua identidade, por exemplo, as vestimentas, muitas pessoas já vêm com maior facilidade e utilizam turbante, roupão, [...] valorizam o cabelo que têm e buscam mais conhecimento da sua especificidade que é afrodescendente e [...], naquela localidade se tornou uma identidade quilombola. O conhecimento que é identitário e está dentro do estudante, só falta eles desenvolverem mais [...] porque [...] quando foi criada a lei 10.639/03, fomos nos conhecendo mais ainda e despertando a valorização da nossa identidade [...] foi um grande avanço para a escola, mesmo que existam barreiras [...], quando nós fazemos um desfile [...] percebemos que quando as meninas e os meninos vão desfilarem não tem essa questão de mais negro, mais pardo, perceberam que são afrodescendentes. [...] antes estavam retraídos [...] pelas formas de racismo que são várias, isso tudo é uma abertura, uma nova lei áurea para a sociedade atual, mais liberdade de expor [...] o seu jeito. (PROFESSOR I).

Na fala do Professor I, percebemos a importância da Lei n. 10.639/03, mas também de outras políticas educacionais recentes no Brasil e importantes na luta contra as desigualdades raciais, em especial, na educação. Referimo-nos as políticas educacionais voltadas para a especificidade

da educação quilombola, que são recentes no Brasil, apesar de representarem antigas lutas. Em 2012, por exemplo, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Amparadas pela Constituição Federal de 1988 e ameaçadas desde 2016. As políticas públicas destinadas às comunidades remanescentes de quilombos começaram a ser efetivadas no país a partir dos anos 2000 com o surgimento da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), do Programa Brasil Quilombola e da Secretaria Especial de Políticas e Promoção para a Igualdade Racial (SEPPIR).

Para o Professor I, essas políticas educacionais foram fundamentais para valorização da identidade negra e dos saberes das localidades em que trabalha, ele percebe essa importância, por exemplo, na maneira como os estudantes negros passaram a vivenciar sua negritude. Dada sua importância política, o trabalho com a identidade na educação é indispensável, principalmente em razão das discriminações e preconceitos que certos sujeitos sofrem, nesse caso, os negros. A atenção para identidade no ensino tem contribuído para o questionamento das hierarquias construídas historicamente entre os diferentes grupos raciais e étnicos e para questionar as identidades hegemônicas pela compreensão da diferença como riqueza da humanidade. (GOMES, 2019). Nas Orientações Curriculares: Diversidade Educacionais de Mato Grosso de 2012 há direcionamentos nesse sentido quando é pontuado que

Os conteúdos curriculares devem ser abordados numa perspectiva de educar para o respeito à diferença e desencadear a afirmação da identidade negra e/ou indígena dos/as alunos/as, sendo necessária uma integração de conhecimentos que propiciem:

- Desconstrução de idéias preconceituosas e pejorativas que circundam a compreensão do senso comum quanto às práticas sociais, culturais, políticas e corporais de grupos indígenas e populações negras;
- Desenvolvimento de atividades curriculares que garantam aprendizagens sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira;
- Conhecimento e valorização da história dos/as negros/as na África e diáspora africana;
- Conhecimento e identificação das contribuições indígenas e seus descendentes, africanas e afrodescendentes no processo de formação do país; [...]
- Reconhecimento dos espaços e territorialidades ocupadas por populações negras e indígenas, seja no campo ou nas cidades.

Podemos dizer que as práticas do Professor I estão de alguma forma, situadas na chamada pedagogia crítica, pois não ignora as experiências e saberes dos estudantes, ademais não se trata de um simples reconhecimento de suas experiências, mas também do questionamento de seus elementos problemáticos, um exemplo disso é quando o professor explica como os alunos passaram a valorizar sua identidade negra, elemento imprescindível na luta contra o racismo. (ARROYO, 2011).

Nos diferentes relatos dos professores, percebemos que o trabalho desenvolvido para o ensino das relações étnico-raciais não é linear. Em pesquisa de grande fôlego a respeito da implementação da Lei n. 10.639/03, Nilma Lino Gomes e Rodrigo de Jesus (2013, p. 32) chegaram a uma conclusão importante para sua compreensão:

O caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvelam imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade.

O cenário descrito anteriormente é imprescindível para reflexão de como tem sido a implementação da lei na educação básica no município de Poconé (MT) a partir do que nos disseram os professores colaboradores. Percebemos as práticas e imaginários racistas que estiveram e ainda estão presentes de diferentes formas e em diferentes âmbitos escolares, os desafios e os problemas estruturais enfrentados pelos professores, o que tem sido feito e o que ainda é preciso ser feito. Acreditamos que os professores entendem que o caminho para uma implementação efetiva ainda é longo, mas que muitas transformações ocorreram e estão ocorrendo. Diante disso, podemos dizer a partir das narrativas dos professores, que apesar dos limites e descontinuidades, esse processo possui muitos avanços se comparado as outras escolas que eles trabalham, trabalharam ou conhecem.

Saberes e práticas docentes: o trabalho com os temas e abordagens propostos pela Lei n. 10.639/03 e suas diretrizes e orientações curriculares

Nas respostas dos professores a maneira como desenvolvem os temas e abordagens propostos pela Lei n. 10.639/03 e suas diretrizes há uma variedade de saberes e práticas mobilizadas. Também perguntamos a eles quais recursos didáticos a escola possui que contribua para o planejamento e desenvolvimento das aulas e ações pedagógicas e quais utilizam. As práticas pedagógicas que demonstram como os professores desenvolvem as temáticas raciais também estão contempladas direta e indiretamente em outros tópicos dessa pesquisa.

Começamos por alguns dos desafios enfrentados. Apesar do Professor II ter apontado, em alguns momentos, a importância de sua entrada na direção para que alguns projetos antes realizados apenas por ele se tornassem realizados em toda escola, como foi o caso do Projeto Afro, ele também apontou algumas barreiras na proposição de algumas ações por estar na direção da escola. Outras barreiras estão intimamente relacionadas a questões estruturais, seja na fragilidade dos livros didáticos oferecidos aos professores, seja na não permanência de investimentos públicos para manter recursos didáticos como computadores e Datashow. Se quando houve investimento para esses recursos os professores ainda estavam aprendendo a utilizá-los, agora que sabem, eles não existem mais. Podemos concluir que, em longo prazo, essa situação ficará ainda mais agravada se levarmos em consideração a aprovação da PEC n. 55/2016 que congela investimentos públicos por vinte anos, em diferentes áreas, inclusive na educação. Os professores estarão em condições ainda mais precárias para o planejamento e execução de suas aulas e ações pedagógicas. Observemos:

Com a minha chegada à direção [...] o governo federal estava liberando recursos [...] para investir em ações do Ensino Médio Inovador. [...] investimos no equipamento. A escola tinha 15 data-show's novos. A ideia era instalar um em cada sala pronto para facilitar o trabalho de sair do quadro e usar o material. Houve um investimento muito grande [...] e isso facilitou muito o trabalho do professor. Tínhamos [...] 10 notebooks, era uma coisa que nenhuma escola tinha [...]. Mas de lá para cá foi um desmonte, a escola perdeu quase metade [...] queimou, encostou etc. [...] Tivemos equipamentos que facilitam muito, mas esbarrou no quadro de funcionários que não tava sabendo lidar com isso. Começamos a perceber a deficiência do professor com esses equipamentos. Ter internet, notebook e rodar vídeo sem a reflexão do material, [...] isso também pode ter acarretado prejuízo. Hoje temos o olhar um pouco diferente. O professor trabalha um pouco melhor com os materiais digitais [...]. Os livros são muito empobrecidos, costumo usar revistas e vídeos. Hoje têm muitos vídeos bons nas

redes sociais, alguns cadernos que buscamos baixar para poder subsidiar de fato o trabalho porque os livros continuam muito fragilizados e acho que vai continuar ainda mais. Há muitos materiais, vários autores apareceram e muitos nesses últimos dez anos, muitos autores tiveram incentivos de recursos públicos e publicaram muitos materiais bons e isso ajuda muito para levar a sala de aula [...] Durante o período que eu estive na sala eu procurei ao máximo trabalhar, buscar, pesquisar, fizemos alguns seminários com esses temas no chão da escola, buscando pessoas, trouxemos para cá Maria Rosa, Benedito Pinto, pessoas negras da comunidade, para falar um pouco da vida deles, das dificuldades, para o aluno perceber. [...] Na direção eu tenho muita dificuldade porque por mais que proponha acabo tendo que respeitar a autonomia dos professores nos encaminhamentos e acabo não tendo como encaminhar e fico aguardando o professor encaminhar [...] quando eu estava na sala desenvolvi uma atividade com eles chamada “a história de meu bairro”. O aluno do bairro se organizava e ia resgatar a história do bairro com alguém que conhecesse e trazia isso em vídeo [...]. Mostrava, por exemplo, como surgiu, porque o nome bairro [...], das ruas [...] entrevistavam as pessoas mais antigas. [...] quantas famílias negras há no bairro. [...] dividiram com os professores e pesquisaram a média de renda e filhos daquele bairro entre famílias brancas e negras, até para comprovar que mesmo sendo branca, a família branca no bairro pobre tem menos filhos que a família negra etc. Fizemos com todos os bairros, foram duas noites de apresentação. (PROFESSOR II).

Para salientar algumas atividades já realizadas na escola citadas por ele, podemos mencionar a realização de seminários ministrados por pessoas negras da comunidade a respeito das temáticas que versam a lei, a utilização de vídeos e produções bibliográficas recentes, e atividades de valorização e conhecimento da realidade local, inclusive, chamando atenção para os recortes de raça dentro da classe social. A importância das atividades promovidas pelo professor em parceria com pessoas da comunidade e do movimento negro, bem como de atividades de conhecimento da realidade local em seus recortes de raça, é apontada tanto no texto da Lei n. 10.639/03 quanto no das suas diretrizes e orientações curriculares estaduais e nacionais. Em especial, no texto das DCN para a ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é orientado aos sistemas de ensino providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescente de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais. [...]
- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais. (PARECER CNE/CP n. 003/2004, p. 23-25).

A Professora III disse utilizar especialmente a internet, vídeos, livros, textos, artigos e filmes para desenvolver aulas com as temáticas e abordagens propostas pela lei. Nas recomendações por áreas do conhecimento as Orientações e Ações para a EREER (2006) há a proposição do uso de diferentes textos e linguagens, especialmente na área de linguagens, como é o caso da Professora III e V. Nesse mesmo sentido, a Professora V expôs o uso de música, dança e artesanato nas aulas, com abertura criativa para que os estudantes utilizem suas próprias experiências. Ainda que de certa forma essa abertura ocorra, segundo a professora, pelas lacunas em sua formação, podemos considerar que nessa brecha há a possibilidade de os alunos terem suas experiências reconhecidas e valorizadas. Notemos:

[...] faço uma aula teórica com os alunos, primeiro apresentando todo esse tema, [...] também uso toda questão da dinâmica do debate, então eu faço a aula prática depois que eu expliquei todo o conteúdo e tirei as dúvidas dos alunos. [...] na aula [...] prática geralmente nós trabalhamos com os primeiros anos porque é o único ano do ensino médio que tem duas aulas de artes na semana, então me dá abertura para fazer uma aula teórica e uma prática voltada [...], ou seja, seria uma continuação, mas usando música, dança e até mesmo alguns artesanatos, mas eu deixo fluir, a questão do artesanato porque como a minha formação é em música e eu não tenho habilidade no artesanato eu deixo livre para que os meus alunos também tragam as experiências que eles próprios têm e juntos ali nós desenvolvemos algo que fale para o crescimento desse assunto abordado. [...] Valendo nota [...] senão os alunos não levam a sério e não fazem. [...] muitas vezes a gente trabalha em cima trazendo a questão cultural do que nós trabalhamos, por exemplo, relacionado à comida, roupa, a gente monta às vezes [...] teatro [...]. Isso é quando eles deixam dar essa aula porque dependendo da turma é complicada porque existem alguns que dificultam as aulas para que as aulas andem bem sem tumulto, mas você precisa ter aquele jogo de cintura para envolver todos. (PROFESSORA V).

Assim como o Professor II, a Professora V pontuou a falta de recursos didáticos na escola para execução de muitas atividades, especialmente na disciplina de Artes:

[...] existem alguns materiais, [...] mas em pequena quantidade. Eu mesma muitas vezes preparei minha aula em pendrive e não consegui dar a aula. É claro que você tem que reservar para ter acesso. Para reservar muitas vezes você planejou tal dia, mas o dia que você quer dar essa aula já tem outra pessoa reservada para aquele dia [...] e então só consegue reservar para daqui a 15 dias, 20 dias, mas aí o tema já passou e você precisa correr com seu conteúdo [...]. o professor que quiser trabalhar esse tema

tem que correr atrás das coisas [...], trazer de casa, mas fornecido pela escola com as questões de mídia, essas coisas, internet, esquece, porque a escola nem internet boa não tem. [...] Em arte é muito precário [...] não tem livros, não tem materiais, nada, você tem que se virar e correr atrás [...] vem um livro que eles mandam para usar o mesmo no primeiro, segundo e terceiro ano. [...] tem que ficar com ele por quatro a cinco anos se não me engano. Imagina o aluno, fica usando esse livro por três anos [...] não aguentam mais o livro, os livros são pobres em literatura, em conteúdo [...]. Mas você é obrigada a usar, então você tem que inventar, reinventar aulas diferentes para atrair o aluno porque eles não levam muito a sério a disciplina de artes, eles acham que arte tem obrigação de passar porque não tem muita importância no currículo. (PROFESSORA V).

Como veremos a seguir, a valorização dos conhecimentos dos estudantes será um aspecto-chave na narrativa dos Professores IV e I. Principalmente no sentido proposto pelo parecer da lei em que o uso das experiências deve contribuir para um “processo de afirmação de identidades” e “rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas.” (PARECER CNE/CP n. 3/2004; p. 19). A Professora IV enfatiza a necessidade de combate aos processos de silenciamento, esquecimento e perpetuação de preconceitos e representações negativas a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira no país. Pontua as consequências negativas desses processos, inclusive na vida dela:

O que a gente precisa é desbravar uma biblioteca, buscar, trazer para sala de aula porque na própria sala de aula temos os nossos alunos. Se você for falar de uma questão de quilombo, negritude, preconceito, nossos alunos nos servirão de base para começar a falar sobre esses assuntos. Quantos ali não vêm de uma favela que nada mais são do que quilombos contemporâneos. Basta lembrar como se formou esses bairros mais pobres. Aqui em Poconé se você olhar os bairros nobres, o centro, ali está a elite, porém onde que está o povo preto? Podemos começar só por aí mesmo, porque tem mil e uma coisas para falar sobre isso porque se a gente for esperar só por tecnologia, está difícil... Geralmente eu uso nas aulas as próprias pessoas do município, me coloco também, uso as minhas poesias, nem falo que são minhas e tenho sobre mulheres pretas, e também busco na internet porque têm filmes, letra de músicas, poesias e muito outras coisas que dá para trazer para trabalhar em sala de aula. Com uma letra de música você explora mil e uma coisas, pode associar a um conteúdo em história, matemática, gramática, produção de texto etc. Só temos de ter mais criatividade e pensar no que eu quero, qual objetivo quero realmente alcançar, o que quero que meu aluno consiga perceber com minha aula [...] se você não dá visibilidade às coisas

são esquecidas porque ninguém se lembra do que está escondido, do que você não conhece. Então você precisa falar, trabalhar, questionar, mostrar para o aluno que ele é aquele preto da sala de aula que ele tem seus valores, seus conhecimentos, que ele é importante. As religiões de matriz africanas, por ex., [...] têm certo medo para algumas pessoas. Quando você fala que é do candomblé eles tem uma visão totalmente equivocada sobre as religiões de matriz africana. Isso eu descobri no meu próprio mestrado na comunidade quilombola que pesquisei, porque quando eu falava que eu sou do candomblé, eles achavam [...] que eu fui ali fazer algum mal. São coisas que temos de desmitificar, descolonizar. (PROFESSORA IV).

A Professora IV evidencia a sala de aula e a própria escola como um ambiente dialógico, mostrando-se aberta ao diálogo com os diferentes sujeitos nesses espaços. O Professor I também chamou atenção para os saberes dos estudantes e histórias silenciadas, inclusive na história de Poconé:

A história de Poconé ainda é um campo de pesquisa que há muita coisa para se conhecer, [...] quais são realmente os fatos do processo inicial da fundação de Poconé. Nós sabemos que tinha e ainda tem um grupo indígena nessa região, que a cidade começou no momento do surgimento do ouro, principalmente nessa região do pantanal. É muito superficial essa colocação de um nome, de um fundador, no início, mas nós sabemos que na realidade são vários porque há pessoas que vieram depois, e, que fizeram a história, e, houve outras que vieram antes, que fazem parte da história, mas não conhecemos ainda, mas precisamos conhecer melhor [...]. Na escola quilombola, [...] além do nosso trabalho pedagógico e em consonância com os demais professores e outras áreas, fazemos o trabalho por bimestre. A cada bimestre nós temos um tema gerador para ser trabalhado. Trabalhamos a importância do tema dentro de cada disciplina de forma geral e no final de cada bimestre nós apresentamos os trabalhos, sendo teatros, poemas, instrumentos (por exemplo, construções de instrumentos que foram modificados e adaptados que são instrumentos do continente africano, trazidos pelos africanos que foram escravos, bem como, outros tipos de instrumentos que foram construídos nos seus esconderijos, nos quilombos, que também se modificaram). [...] Eles têm uma boa adaptação ao tipo de trabalho que nós desenvolvemos porque eles já têm esse conhecimento que está lá na raiz, vou dar um exemplo, a questão de trançar palha. Muitos casebres ou casas eram todas de telhado de palha. Existe um tipo de sistema de trançado que ele já conhece porque os(as) avôs(ás) e bisavôs(ás) ensinaram como fazer esse sistema. Então eles têm facilidade em colocar esse trabalho na prática, o que nós repassamos é a questão da

teoria para transformar na prática [...]. Na escola urbana desde quando eu retornei, mesmo que em menor grau, também fazemos um trabalho em conjunto, com os demais colegas de trabalho. Unimo-nos e buscamos a experiência um do outro e sai um grande trabalho, a escola dá essa abertura. [...] dentro da minha disciplina e tema que vou abordar, mostrando um pouco da geografia, sociologia e outras disciplinas porque isso ajuda muito o desenvolvimento do aluno na disciplina [...], além da pesquisa que a gente sai para o campo fazer porque hoje o espaço já não é mais aquele espaço distante entre quem está na cidade e quem está lá no campo, na comunidade rural e escola quilombola. [...] As pessoas do campo estão sempre vindo e dialogando, são pessoas que saíram do campo, de localidades quilombolas, e que hoje estão na cidade e muitas vezes estudando em uma escola na cidade [...]. Essas trocas de conhecimento hoje estão mais curtas do que antes. Poucos alunos do distrito vêm estudar aqui na cidade, só vem bem depois pra cidade em busca de trabalho [...]. O diferencial entre os trabalhos nas duas escolas está só na questão da estrutura, que são totalmente diferentes. A estrutura da nossa escola quilombola é bem menor do que a estrutura que temos na cidade, [...] por exemplo, a estrutura física, a questão dos computadores, esses meios de informatização, lá são bem mais precários [...], se nós tivéssemos [...] o trabalho seria bem melhor. Os alunos daqui têm o laboratório e podem ir além da pesquisa a campo. (PROFESSOR I).

Apesar dos limites de alguns nos recursos pedagógicos na escola quilombola, é interessante notar, na narrativa acima, o diálogo entre os professores no trabalho com temas geradores, no caso da escola quilombola. Além disso, há a utilização do teatro e da poesia que possibilitam, como proposto na lei, uma abordagem interdisciplinar para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Ocorre a abertura para um ensino em que há a valorização e reconhecimentos dos saberes ancestrais, presentes no cotidiano da comunidade, e que compõem parte da história afro-brasileira. Todo esse trabalho na comunidade quilombola não pára por lá, pois, como o próprio professor afirma, há trocas constantes entre as pessoas do campo e cidade por diferentes motivos. Nesse espaço de trocas de saberes, podemos incluir até o próprio professor colaborador, visto que atua tanto na escola quilombola, quanto na escola lócus de pesquisa na zona urbana do município. Esse relato refere-se, a compreensão de que o “ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras não pode prescindir do conhecimento dos espaços de tradição e de cultura afro-brasileira, estabelecendo vínculos com a ancestralidade, com a história de vida dos alunos.” (BRASIL, 2006, p. 198).

Além disso, quando as vivências e experiências sociais dos estudantes são parte dos processos de aprendizagem, como ocorrido no relato dos professores, há um passo importante no combate

as injustiças sociais. Assim como os sujeitos, a pluralidade e diversidade de experiências e saberes humanos não devem ser hierarquizadas. É preciso pontuar que “a injustiça social assenta na injustiça cognitiva. A luta contra a injustiça cognitiva nos leva para além da distribuição mais equitativa do saber científico e reconhecer que toda experiência produz conhecimento.”(ARROYO, 2011, p. 117).

Os desafios escolares na implementação da Lei n. 10.639/03

Quando questionados sobre as maiores dificuldades em trabalhar as temáticas e abordagens propostas a partir da Lei n. 10.639/03, um ponto em comum na narrativa dos professores foi a questão da identidade; em relação aos estudantes e aos docentes. Outras dificuldades aparecem nas falas, mas a identidade é sempre um ponto-chave:

A maior dificuldade, primeiro é pelo interesse do próprio aluno a querer focar porque parece que não é com eles. É uma situação que também é alimentada na escola do sexto ao nono ano do ensino fundamental, pouco se trabalha com isso [...]. O aluno pode até fazer a atividade no livro, mas não se posiciona dessa forma. (PROFESSOR II).

Percebo resistências porque [...] mexe muito com a gente, com a identidade, pois faz você se perguntar quem é você. [...] Porque a gente vem de uma negação da identidade negra e de repente vem um professor que diz que você tem de se autoafirmar, isso leva tempo. [...] A principal dificuldade é a aceitação do próprio aluno, porque a essas pessoas foi incorporado o biotipo de que eles são morenos, então quando você fala “eu sou preta”, eles falam “professora, para com isso, a senhora é morena clara”. Quando você fala que isso não existe, que é como se fossem apelidos que os próprios colonizadores fizeram e nos deram para amenizar a situação, para desvalorizar mesmo, a questão de mulato [...] quando vou falar desse assunto [...] eles começam [...] dizendo [...] que eu tenho de deixar para ciclano, que ciclano realmente não fala [...]. Quando eu saí [...] para fazer o mestrado, a gente já tinha feito um trabalho que estava começando a surgir alguns frutos, até mesmo em relação ao nosso biótipo [...].As maiores dificuldades está nos professores porque os nossos professores, eles também não se entendem e não se aceitam enquanto negros, eu já ouvi ali “eu não aguento mais falar de preto”, “eu não sou preto”, se ele não perceber a importância dessas questões, não se sentir como personagem dessa história, não tem como ele falar para o aluno. Às vezes nos reunimos e fica algo muito mecânico, muito automático, só para aquele dia, [...] as crianças tão ali só para ganhar nota, não é aquele envolvimento de corpo e alma como a gente gostaria. (PROFESSORA IV).

Percebemos a força do ideal de branqueamento e, conseqüentemente, do afastamento da negritude. Fanon (2008) explica como a identidade do colonizado é feita por meio de uma imposição do colono, que cria um binarismo assimétrico do eu e do outro, do avançado e do atrasado, do belo e do feio. A imposição externa é, por vezes, aceita de forma irrefletida, por isso o sonho do colonizado é se tornar o colono. Nesse sentido, a construção positiva da identidade negra na escola é uma tarefa imprescindível para o ensino das relações étnico-raciais, mas não é uma tarefa fácil e simples, em razão dos diferentes mecanismos de perpetuação das lógicas coloniais em diferentes espaços sociais, inclusive, a escola.

Muitos estudantes, por não se perceberem como negros, e os estudantes brancos, que também não entendem seu lugar racializado no mundo, não percebem a relação de suas vidas com o que tem sido ensinado. Os professores não estão imunes a esses processos, até mesmo os reproduzem. Projetos escolares visando o ensino das relações étnico-raciais podem ter suas potências fragilizadas em razão de professores que se envolvem apenas parcialmente, pois não compreendem sua importância.

Como veremos na narrativa abaixo, do Professor II, a não compreensão do que significa o ensino das relações étnico-raciais também permite que seja compreendido apenas como um tema fechado em si, dissociada dos demais e que não faz parte do padrão a ser ensinado. Sem também uma gestão que estimule o ensino das relações étnico-raciais, não ocorre o conhecimento das nossas vidas e história e persistem os silêncios e as ideias e ações negativas para com a história e cultura afro-brasileira e para com os sujeitos negros:

A outra dificuldade é que internamente na escola você fica só [...] você acaba sendo criticado porque parece que está fugindo do normal da escola. [...] As pessoas ainda acham que esses temas são bobagens, que a escola tem que estar com o conteúdo formal que é produzido tradicionalmente [...] dependendo da direção, vêem como perda de tempo, e aí você acaba não tendo muito espaço, então a dificuldade do aluno continua sendo essa falta de conhecimento da vida histórica de toda sociedade e dele também [...] Mas não foi tão difícil, sempre tinha alguém que conseguíamos mobilizar [...] até funcionários [...] nesses últimos anos está muito mais tranquilo para trabalhar, ainda há resistência de alguns encaminhamentos, mas é muito tímida. O aluno quando vem para cá matricular no primeiro ano sabe que a escola tem o projeto afro e que os professores vão trabalhar essa questão na sala. Não recebi nenhuma reclamação nesse período que estou na direção. Claro que tem ainda algumas questões, como a da religiosidade, ainda é muito presente um distanciamento do aluno querer debater isso e o professor às vezes fica tímido de trabalhar porque não

domina, também porque as religiões afro têm características que precisamos aprender muito sobre, senão acabamos cometendo falhas na hora de encaminhar. É um município que tem muito presente a questão das religiões afro, mas às escondidas para não ser massacrada porque é vista como negativa. [...] Quando vem o aluno que é [...] daquela religião e isso é revelado, nós professores temos dificuldades de tratar isso de maneira a fazer com que os alunos respeitem como acontece com as outras religiões. [...] A maioria daqui é católico, a outra religião é a evangélica, mas é tida com respeito [...] porque tem um comportamento considerado positivo para comunidade. Mas quando o aluno é de religião afro, ele não se manifesta [...]. Precisamos aprender muito sobre essas questões, de repente até realizar um seminário na escola. Fizemos um seminário afro uma época que trabalhou um pouco isso, acho que em 2012, trouxemos algumas pessoas [...] é um tema muito profundo. (PROFESSOR II).

O Professor I, que também trabalha em uma escola quilombola, citou que em relação a identidade, as resistências ainda são bem maiores nas escolas urbanas, como é o caso da escolhida como lócus desta pesquisa:

A maior dificuldade ainda bate na tecla da identidade, alguns não aceitam [...], mas chegará o momento que essa resistência se quebrará porque quando o aluno [...] entra no ensino médio, por exemplo, na nossa escola [...] vão se conhecendo, [...] quando eles chegam ao final do ensino médio, já estão [...] se identificando realmente com quem realmente são, e sabem, quais são seus propósitos [...]. A resistência a respeito da identidade aqui na cidade é bem maior porque eles encontram com vários fatores da sociedade [...] no estudo das temáticas hoje vejo que não tem muita resistência por parte dos alunos e professores porque quando nós fazemos esses trabalhos e apresentações os próprios alunos já têm conhecimento porque é trabalhado independente do dia da feira do projeto. (PROFESSOR I).

A falta de tempo e condições estruturais também aparece em algumas narrativas. Nesse ponto, chamamos atenção para o fato de todos os professores colaboradores possuírem dois empregos; dado importante para pensarmos a precarização da profissão docente no Brasil e seus impactos na atuação profissional. A maioria dos professores possui dois cargos ou até mesmo profissões paralelas a profissão docente. A busca para complementação dos baixos salários tem impacto direto na saúde desses profissionais, bem como para os processos de ensino. As normas e princípios de valorização da profissão docente não tem tido lugar expressivo em uma sociedade neoliberal que transforma tudo em mercadoria, não há condições de possibilidade para um trabalho digno e para implementação do direito social a educação. (HERMIDA; LIRA, 2018).

Apenas a Professora V disse que a maior dificuldade ao trabalhar as temáticas e abordagens propostas a partir da Lei n. 10.639/03 foi não poder dar sua opinião:

Você precisa sempre tentar valorizar e saber as palavras certas que vai usar porque se falar de uma forma que eles interpretem como uma forma de discriminação, [...] eles crescem, pensam que estamos falando algo que esteja diminuindo a raça deles. Então você tem que ter muito cuidado, mesmo que às vezes a sua intenção não é em nenhum momento ser racista, você está tentando passar um conteúdo e tentando colocar da melhor forma possível, mas alguns interpretam mal. [...] ali não tem muito questão de preconceito porque eles são grande maioria então eles se respeitam, a raça e tal. A dificuldade é que muitas vezes você [...] fala algo que está ali, tenta abordar o tema [...], você não pode dar opinião, sua opinião particular, por exemplo, eu sou totalmente contra cotas para negros, [...] porque eu acredito que eles não precisam de cotas porque eles são capazes, independente de cor. [...] “porque ele vai ter [...] essa vantagem?” [...], só que eu não posso falar isso em sala de aula porque quando você vai abordar esse assunto, eles falam “ah professora, você é mais branca do que eu, para você tudo é mais fácil [...] a gente tem que ter a cota sim”. Eles defendem essa questão de cota e você não pode falar a sua opinião, tem que ficar quieta porque senão causa um desconforto em sala de aula [...], mesmo não concordando você tem que dançar conforme a música. (PROFESSORA V).

A crença no mito da democracia racial ainda fundamenta muitas falas e ações racistas no presente, por exemplo, quando o argumento contra as cotas raciais da professora é baseado na proposição de que todos somos iguais e temos as mesmas capacidades. Esse tipo de argumento escamoteia os diferentes mecanismos que impedem até hoje a ascensão social dos negros no Brasil. Além disso, a compreensão da realidade e das desigualdades não se refere à mera questão de opinião, mas de elementos concretos que estruturam nossas vidas e relações sociais. (ALMEIDA, 2019). Por outro lado, os estudantes parecem não compactuar das ideias da professora.

A professora quando não fala o que pensa, não é porque percebe as falhas de seu pensamento, mas porque sabe que não encontra respaldo para suas ideias naquele ambiente, caso contrário, talvez expressasse. Quando o medo de mudanças sociais se alia às tentativas de minimização dos antagonismos em sala de aula, impede-se que a sala de aula se torne um local democrático para discussão e compreensão da realidade. O desconforto dá lugar à práticas de recusa a mudanças. (HOOKS, 2017). A manutenção do *status quo* ocorre, por exemplo, quando a professora prefere ficar quieta para não causar desconforto em sala de aula.

Considerações finais

A partir da narrativa dos professores percebemos os diversos elementos, relações de poder e força que envolve a implementação da Lei Federal n. 10.639/03 na educação básica. A saber: a falta de recursos, a presença do racismo, o sucateamento da profissão, mas também o engajamento de muitos professores, gestores e demais membros da comunidade escolar. Notamos que assim como a própria história, a implementação da lei estudada na educação básica não é linear. Mesmo após quase vinte anos de criação, sua efetivação demandará constante atenção de toda sociedade, na figura de professores, estudantes, pais, pesquisadores etc. Isso porque a lei faz parte de um compromisso do Estado brasileiro na construção de uma sociedade justa.

A implementação exige ainda atenção ao cenário brasileiro dos últimos anos em especial, citamos aqui os ataques a educação, entre eles: a aprovação da PEC n. 55/2016, conhecida como “PEC do fim do mundo”, que congela investimentos públicos por vinte anos; a extinção de órgãos responsáveis por pensar e promover políticas públicas específicas para as desigualdades raciais, como a SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial), da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) e o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos; a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) e por fim citamos a última versão aprovada da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Nela houve a diluição das disciplinas curriculares em grandes áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas e suas tecnologias). Reduziu os saberes e conteúdos relacionados à história e a cultura africana e afro-brasileira as áreas do conhecimento, em específico, as humanidades.

Por fim, lembramos que a liberdade é uma luta constante e que a história não é imutável. Como educadores e sujeitos da história, precisamos ter esperança e fortalecer formas de organizações de combate às medidas autoritárias e reacionárias não apenas na escola, mas nos diferentes âmbitos da vida. Precisamos reafirmar cotidianamente a luta por justiça social, por uma educação antirracista, decolonial e intercultural crítica e pela democracia radical.

Referências

- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território e disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GOMES, N. L.; JESUS, E. R. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 47, jan./mar. p. 19-33, 2013.
- GOMES, N. L. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. (Org.) COSTA, J.; TORRES, N.; GROSGOQUEL, R. Belo Horizonte. Autêntica, 2019.
- GONÇALVES, G. S. **A cavahada de Santo Amaro**: uma tradição da baixada campista. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2013.
- HERMIDA, J.; LIRA, J. **Políticas educacionais em tempos de golpe**: entrevista com Dermeval Saviani. Educação & Sociedade. Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, 2018.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KOFF, A. M. N. S. e. Educação intercultural crítica e trabalho centrado em projetos: um diálogo produtivo para reinventar a escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016, p. 304-320.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.
- PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAPÍTULO 16

O PAPEL DAS “FONTES HISTÓRICAS/DOCUMENTAIS” PARA O ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E OUTRAS LINGUAGENS

Nileide Souza Dourado
Léia de Souza Oliveira
Eliane Maria Oliveira Morgado

O papel das “fontes históricas/documentais” para o ensino de história, educação e outras linguagens é o objeto do presente texto, mesmo que de forma breve, mas, com apropriação de documentos variados, busca-se pensar metodologicamente e demonstrar o processo operacional do historiador/professor na transformação do objeto/documento em “documento histórico” no ensino de história, educação e em outras linguagens.

Portanto, ressalva-se que o estudo vai pautar em transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira, as vezes separando, outras vezes reunindo, isolando e atribuindo a estes um novo estatuto e valor histórico a partir das histórias de vidas, narrativas, linguagens resultantes do registro de memória, nos processos crimes, administrativos e trabalhistas, nas cartas, correspondências administrativas estabelecidas entre os poderes/instituições e pessoas, entre outros, sempre na perspectiva de possibilidades de auxiliar a prática docente no ensino de história e a utilização de fontes históricas/documentais em sala de aula.

No contexto desta escrita, vale ressaltar que as “fontes históricas/documentais” e a historiografia vêm oferecendo, ao longo dos anos, opções teórico-metodológicas de estudo a partir de novos objetos e temáticas diferenciadas, contribuindo para novas abordagens para a pesquisa em história, ensino de história e outras linguagens. Vez que o desafio aqui é de se pensar o ensino de História, cuja necessidade urge em desenvolver alternativas, práticas pedagógicas complementares que ajudem ao professor/historiador criar possibilidades de aprendizagens sobre os acontecimentos históricos passados e contemporâneos.

Michel de Certeau, em seu clássico livro *A escrita da História* (2000, p. 81), ao tratar as fontes e a redistribuição do espaço, apresenta a seguinte consideração: o “estabelecimento das fontes solicita um gesto fundador representado sobre a combinação de um lugar, de um aparelho e de técnicas”. O autor sublinha ainda que:

Em história, tudo começa com o gesto de “separar”, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Essa nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física, e em “desfigurar” as coisas constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto, proposto a *priori*. Ela forma a “coleção” [...] ele as exila da prática para as estabelecer como objetos “abstratos” de um saber. Longe de aceitar os “dados”, ele os constitui. O material é criado por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso, e que o destinam a um reemprego coerente. E o vestígio dos atos que modificam uma *ordem* recebida e uma visão social. Instauradora de signos, expostos a tratamentos específicos, esta ruptura não é, pois, nem apenas nem primordialmente, o efeito de um “olhar”. É necessário aí uma operação técnica. (CERTEAU, 2000, p. 81).

Antes de devanear sobre o papel das fontes históricas/documentais, antecede dizer sobre o uso do “documento”, o qual também tem sua história: “uma vez que alguns impõem olhares para o documento como verdade, outros percebem como testemunhos neutros do tempo passado, existindo, ainda, aqueles que fazem leituras do documento, descontroem seus discursos e analisam seus vieses.” (MORGADO, 2007, p. 25).

Nessa mesma ótica, Heloisa Belloto (2004, p. 35) enriquece essa discussão sobre a abrangência do “documento” que possui uma conceituação clássica e genérica: “[...] é qualquer elemento gráfico, iconográfico, plástico ou fônico pelo qual o homem se expressa [...] é o livro, o artigo de revista ou jornal, o relatório, o processo, o dossiê, a carta, a legislação, a estampa, a tela, a escultura, o filme, o disco, a fita magnética, o objeto utilitário [...]”

Para Bittencourt (2011, p. 333) O uso de ‘documentos’ nas Aulas de História justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade.

Assim, dando prosseguimentos com a história das “fontes históricas/documentais” é oportuno fazer também, uma breve divagação sobre os estudos elaborados por José D’Assunção Barros, em seu livro *Fontes Históricas: introdução aos seus usos historiográficos* (2019), especialmente, com referência ao esclarecimento dos termos “fontes históricas/documentos históricos” estabelecido no corpo da obra, onde o autor argumenta que essas palavras costumam ser empregadas, nos meios historiográficos como sinônimos ou dizer tratar-se de um vocabulário em disputa “fontes ou documentos?”. Sublinha assim Barros (2019, p. 18):

São “fontes” ou “documentos” históricos tanto os textos escritos de todos os tipos como também o são as fotografias, os objetos da cultura material ou quaisquer outros conteúdos e materiais que os historiadores utilizem como vestígios para apreender a história um dia vivida e para concomitante, escreverem a História no outro sentido, o de produto de um campo de saber.

Para José D’Assunção Barros (2019, p. 15) a definição de “fonte histórica” é a que se segue:

“Fonte histórica” é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no Presente.

Por outro lado, esclarece também o autor que a expressão “documento histórico” era muito empregada desde o século XIX, quando os historiadores utilizavam como fontes de informação e como caminhos de análise e esclarece também que:

[...] alguns tipos de textos como aqueles produzidos pelas instituições, pelos organismos do Estado e dos poderes constituídos, ou ainda, como as crônicas de época oficiais patrocinadas por esses mesmos poderes, entre outras possibilidades. Essa escolha de fontes era essencialmente orientada por um modelo específico de História Política que perdurou amplamente no primeiro século da historiografia científica [...] e também por causa da enfática ideia de *prova* que esses textos assumiram no trabalho dos historiadores -, a designação “documento histórico” surgiu como uma tendência no vocabulário historiográfico, o que inclusive parecia aproximar do trabalho dos juristas o tipo de trabalho que os historiadores desenvolviam [...]. (BARROS, 2019, p.18).

Mediante novas possibilidades teóricas e metodológicas, a prática historiográfica foi passando por transformações, inclusive, o universo de fontes possíveis aos historiadores se expandiram, para além das possibilidades textuais e de certa forma, a palavra “documento” teve seus sentidos possíveis também expandidos. Tanto que, de acordo com Barros (2019, p. 19):

Começou-se a se entender que tanto um texto (um documento estatal ou uma receita de bolo) como um objeto material (uma cadeira, por exemplo), ou ainda uma foto ou uma canção, são todos “documentos” nesse sentido ampliado [...].

Nessa perspectiva, com a mudança de sentido proporcionada pela palavra “documento”, segundo Barros (2019, p. 19),

[...] favoreceram o surgimento de outra palavra muito evocada nos dias hoje para os mesmos conteúdos, materiais, vestígios e indícios que os historiadores tinham passado a chamar de “documentos históricos”. “Fonte” (ou “fonte histórica”) é esse termo mais fluido que passou a ser empregado alternativamente à palavra ‘documento’.

Todavia, não pode ficar de fora, a noção ampliada de “documento” pelos fundadores da revista *Annales d’histoire économique et sociale* (1929), pioneiros de uma nova história:

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. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. 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.

Concluem, portanto, essa parte dizendo que:

Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir, finalmente, entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entajuda que supre a ausência do documento escrito? (FEBVRE, apud LE GOFF, 1996, p. 540).

De todo modo, para Barros (2019, p. 19), pode-se dizer que nos dias de hoje, “fontes históricas” e “documentos históricos” (neste último caso considerando a palavra com seu sentido estendido) são expressões praticamente sinônimas no âmbito específico da historiografia.

Argumenta por fim o autor que são comuns nos atuais meios historiográficos, outras expressões como “vestígios” e “registros históricos”:

[...] a expressão “vestígios” - uma palavra que parece aproximar da historiografia a investigação criminal ou a prática arqueológica - é bastante adequada para lançar luz sobre o fato de que muitas fontes são efetivamente produtos ou resíduos de sociedades processos que já desapareceram ou findaram [...]. (BARROS, 2019, p. 19-20).

Já o termo “registros históricos” para o autor “tem como vantagem a referência ao aspecto informacional de diversas das fontes históricas; e como desvantagem o fato de que deixa de fora o aspecto não voluntário de outros tipos de fontes [...]” (BARROS, 2019, p. 19).

Vale destacar que, diante dos fatos apresentados até o momento, pesquisadores do ensino de história e da educação tem se preocupado, de forma mais detida e problematizada, com a pesquisa, a prática da sala de aula; a formação e a prática do professor de História e a construção dos conhecimentos pelos alunos, com destaque também, para o universo das “fontes documentais.”

Nesse sentido, Renilson Rosa Ribeiro (2018) reforça que à análise nesse campo se encontra nas mãos de professores de História e alunos, tidos como auxiliares e criadores de interpretações do mundo no ensino de História.

Argumenta ainda Ribeiro (2018, p. 20) que essa análise, interpretação e discussão acontecem concomitantemente “[...] com o auxílio e emprego de fontes documentais como relatos orais (de professores e alunos), manuscritos (registros internos de escolas, registros de professores, relatórios de estágios, atividades e textos dos alunos), além das impressas (documentação oficial e livros didáticos). [...]”.

Há que considerar que o professor assume uma função mediadora na sala de aula, uma vez que ao ensinar história não reproduz o conhecimento, mas transmite sua própria representação da história sobre determinados conteúdos e leva o alunado perceber como se constitui a história, como os conteúdos históricos se contextualizam com as “fontes históricas/documentais”.

Desse modo, através das fontes históricas/documentais de diferentes tipologias e espécies documentais como carta, artigo e jornal, testemunhos/narrativas orais, o processo, escolhidas/selecionadas para análise no presente estudo.

Correspondências, o caminho das cartas

Segundo Heloisa Liberal Bellotto (2006, p. 45; 49; 93), a “identificação diplomática dos documentos dará ao historiador a real dimensão e o real significado dos temas e subtemas neles tratados. Sublinha ainda a autora que a diplomática se ocupa da estrutura formal dos atos escritos de origem governamental e/ou notarial.” No caso a categoria correspondência(atos) que em geral, derivam de atos normativos, determinando-lhes a execução, como alvarás, circulares, avisos,

exposições de motivos e “cartas”. Mesmo em desuso, Bellotto (2006, p. 92) apresenta definição da espécie documental ‘carta’:

Forma de correspondência do alto escalão da administração pública em comunicações sociais decorrentes de cargo e função públicos. Nas entidades privadas da área comercial, industrial, bancária, social etc., é a forma de correspondência largamente utilizada para transmitir informações, solicitar favores, fazer convites etc.

Nesse sentido, sugere-se a leitura da fonte a seguir:

Documento 1 – Correspondência - Carta

33, Doc. 275, AHU.

0, setembro, 20, Cbá.

plicação a V. Mag.^a na petição incluza os moradores destas Minas, lhes faça ce permittir que nesta Real Villa se estabeleça Igreja de Mizericordia com vitalidade para os enfermos pobres, consignando p.^a a sua factura, e permittencia alguma porção dos dizimos desta Comarca na forma que dizem se concedeo os serenissimos Reys deste Reyno à Mizericordia da Cidade do Rio de Janr^o e tendo effeito erigir-se, a q. pertensem se digne V. Mag.^a conceder-lhe a mesma ce; como tambem q. seja da real proteção de V. Mag.^a, e q. goze de todos os ilegios concedidos à da d.^a Cidade do Rio de Janr^o; e outrosim pedem a V. Mag.^a lhes faça merce mandar q. a custa de sua Real Fazenda sejam enviados p.^a Minas tres ou quatro Religiosos Missionarios p.^a se empregarem no exercicio da conservação, e redução dos infieis destes sertões, por ser esta hua das mais cipaes obrigações do Reyno, e com especialidade nesta Com.^a por estar habido numeroso gentio bravo, aqui não tem chegado a Ley da fêe por falta dos Missionarios. E attendendo à grande distancia, que hã destas Minas à Corte requererão os dittos moradores na petição incluza informasse a V. Mag.^a e o contheudo na petição, em q. supplicão a concessão das dittas mercês. Quanto a primr.^a parte da supplica hê certo q. estas Minas estão povoadas à de dezoito annos poco mais , ou menos, e por ordem de V. Mag.^a se erigio povoação em Villa à tempo de treze, sem que athê o presente haja nella Igreja fizericordia, nem hospitalidade pra os enfermos pobres, que são bastantes, os morrem ao desamparo de queixas[?] adquiridas nestes sertões, que tem do com dispendio de suas fazendas, e perdas de m.^{tas} vidas: as doenças mais ins são lepra, obstruções, idropsias, cezões, alguas malinas, e pleurizes, e de s morrem m.^{tas} pobres por não terem com q. se curar, nem ter chegada athê o nte a esta terra medico de profissão, nem cirurgiões capazes mais que hum, s os mais q. aqui tem vindo são barbeiros. Um requerimento, que o Procurador do Povo destas Minas fes a Camara Villa, do qual vay o traslado com outro requerimento, q. estes moradores a a V. Mag.^a p.^a a concessão das feitorias q. pretendem levantar sobre as mardo Rio Paraguay grande, dei o meu parecer, e no 6.^o ponto de f. 123 em diante erei as rezões, que havia para se erigir nesta Real Villa Igreja de Mizericordia hospitalidade p.^a os enfermos pobres, e me parece ser o requerimento dos m.^{tas} digno da Real attenção de V. Mag.^a p.^a lhe conceder a m.^{ta} q. pedem, ando certidão, da que se concedia à Mizericordia da Cidade do Rio de Janr^o ndim.^o dos dizimos daquella Comarca, como tambem a do comprehisso ilegios.

Emquanto à segunda parte do requerimento sobre os Missionarios, hê certo q. athê o presente se não tem visto Missionario algum nesta Comarca para a propagação da fêe, de que tem rezultado grande prejuizo ao serv.^o de D.^o e de V. Mag.^a; e sobre este particular dei tambem o meu parecer no d.^o req.^o do Procurador do Povo, e consta do referido traslado de f. 117 em diante sobre o 5.^o ponto, concluindo que a conversão dos infieis hê a primr.^a, e principal obrigação, com que por Christo Senhor Nosso foi estabelecido o nosso Imperio Português, e me parece q. neste exercicio se deve cuidar primr.^a do que em tudo o mais, por ser obrigação que incumbe a V. Mag.^a de d.^o divino, e com especialidade nestas conquistas, por os Snores. Reis antepassados terem feito contrato com os summos Pontifices, tomando sobre si a obrigação de mandarem pregar a fêe a todas as terras dellas, e tendo effeito a concessão das feitorias, podese aplicar hum por cento do rendimento dellas para ajuda da Congrua sustentação dos Missionarios, e outro para a Mizericordia e hospitalidade dos enfermos, pobres, o que tudo ponderão largamente no parecer, que dei sobre o d.^o requerimento, e V. Mag.^a mandará o que mais for do seu Real agrado, e serv.^o.

Villa Real do S.^o Bom Jesus do Cuyabá de Setembro 20 de 1740 an.^o

O Ouv.^o g.^o, Intend.^o
da Cap.^o, e Provedor
da Faz.^o da Com.^a do
cuyabá.

João Gon.^o Pereyra

As perspectivas de análise histórica da fonte epistolar apresentada, oferece ao pesquisador uma gama extensa de vertentes interpretativas propiciadas pelas informações contidas nas cartas uma vez que ela permite conhecer melhor os agentes históricos que se correspondem, mas também contribui na compreensão da conjuntura e do cotidiano na qual a carta e seus autores

estão inseridos. Esta carta remonta o período colonial, cuja correspondência era trocada entre a Coroa e os administradores coloniais, para solucionar questões relativas a assistência médica e eclesiástica, a construção de uma Igreja de Misericórdia, com hospitalidade para os enfermos pobres que padecem de doenças recorrentes enfrentados pela população do Cuiabá. Há que se advertir que não apenas a constituição de um corpus de cartas seja adequado aos propósitos das pesquisas como fonte ou objeto, estas por sua vez devem ser confrontadas com outros documentos.

Dando continuidade às análises dos documentos “fontes históricas/documentais, na perspectiva das cartas, Teresa Malatian (2009, p. 195) observa que o uso de correspondências – cartas vem crescendo como fenômeno editorial paralelo ao da oferta de biografias, iniciado na década de 1980. Malatian revela que “[...] uma nova perspectiva historiográfica levou ao florescimento da narrativa, à revalorização do indivíduo, da privada e dos estudos sobre cultura, abrindo um espaço importante para os escritos biográficos e autobiográficos [...]”

Ressalva ainda a autora que o crescimento da cultura epistolar remonta ao século XIX, quando preenchia funções definidas como educação do eu, ou interiorização de normas de convivência em determinados meios sociais, além de satisfazer à busca de intimidade e privacidade que acompanhou a implantação da ordem burguesa no Ocidente.

A historiadora Michelle Perrot (2009, p. 197), em Fragmentos de diálogos codificados, argumenta que a adoção de códigos de sociabilidade que implicavam o controle de si ocorreu desde a primeira metade do século XIX “[...] quando a virtude doméstica se tornou o centro da sociabilidade e estabeleceram-se controles estritos sobre a divulgação de zonas interditas do eu. Esse controle marca também a expansão das trocas de cartas[...] as cartas expressavam a vida segundo regras de boas maneiras e apresentavam uma imagem de si controladoras da espontaneidade e da revelação da intimidade [...]”

É importante destacar que as cartas são ricas fontes de informações sobre o contexto histórico e, justamente por isso, são objeto de estudo de diversas áreas e temáticas. Já Giselle Martins Venancio, em “Cartas de Lobato a Vianna: uma memória epistolar silenciada pela história” (2004, p. 111) apresenta as suas ideias sobre “cartas/correspondências” afirmando que:

As correspondências são vestígios de histórias em migalhas e, por isso, objetos passíveis de compreensão apenas como partes de um “jogo”. Para que se tornem “fontes de memória” e objetos de análise histórica precisam ser seriadas, ordenadas em sequências cronológicas e/ou temáticas. Daí a dificuldade de se trabalhar com esse documento,

que, de tão fragmentado e disperso, exige do pesquisador o cuidado, a atenção e a precisão de um bom jogador. Talvez por isso, embora as cartas ocupem tradicionalmente, na historiografia, um lugar de fonte, não sejam ainda muito numerosos os estudos históricos que elegem a correspondência como seu objeto privilegiado.

Destaca ainda Venâncio que as cartas são documentos relacionais. Através da leitura de um conjunto de correspondências pode-se entrever um outro grupo contíguo. Argumenta ainda, que as cartas funcionam como uma via privilegiada para investigar relações pessoais porque permitem distinguir marcas de relações mútuas. A prática epistolar de um só existe em função de um outro, para quem se enuncia uma fala e de quem se aguarda uma resposta.

Jornal, a imprensa periódica

A imprensa periódica como fonte histórica para a pesquisa constitui-se em ferramenta subsidiária e complementar para os estudos interdisciplinares, fornece informações que após releitura crítica traz relevante contribuição para a compreensão da sociedade, em função do seu alcance e de sua influência no modo como as pessoas apreendem a realidade e lhe dão sentido.

Na década de 1930, a Escola dos Annales⁴³ já assumia uma posição que contrariava a concepção de que, os periódicos se constituíam em fontes de pesquisa pouco adequada para a escrita da história. Contudo, o potencial informacional registrado nos periódicos não era reconhecido de imediato e permanecia sem relevância como fonte para o campo historiográfico.

Já nos finais do século XX assiste-se uma revolução na prática historiográfica, com o surgimento da terceira geração dos Annales⁴⁴ que realiza grandes deslocamentos e geram novos problemas, novas abordagens, novos objetos, que remodelaram o campo epistemológico da história.

Eliane Morgado (2011, p. 11) assinala que é no contexto da renovação dos estudos históricos que a própria concepção de documento e sua crítica são ampliadas. Se anteriormente somente as fontes escritas eram privilegiadas, agora uma infinidade documental passa a ter valor como fontes para a pesquisa. Ressalta a autora ainda que gradativamente a imprensa é tomada como importante fonte, e mesmo como objeto, para fazer a análise dos discursos e procurar desnudar o jogo de interesses que regem a sociedade e que ela, a imprensa, de modo velado, procura atender.

43 Esta nova concepção de interpretação da História, que ficou conhecida como Escola dos Annales, põe em causa toda a historiografia tradicional, surgindo como reação às escolas metódica e positivista. Visava, sobretudo, substituir uma visão demasiadamente política e institucional da História, que caracterizava as correntes anteriores, por uma História mais vasta, que incluísse todas as aditividades humanas; uma perspectiva da História menos ligada à narrativa dos acontecimentos e mais ligada à análise das estruturas. Entre os seus principais protagonistas destacam-se na primeira fase Lucien Febvre e Marc Bloch e, posteriormente, Fernand Braudel.

44 A 3ª geração dos *Annales* é conduzida por Jacques Le Goff. Ficou mais conhecida como a “Nova História”, segundo a qual, toda atividade humana é considerada história.

As possibilidades ensejadas por este tipo de fonte são enormes, e as suas possibilidades de pesquisa são variadas, e têm sido amplamente utilizadas na pesquisa acadêmica e no ensino de história. Os enfoques de estudos são diversificados e vão desde as variedades históricas, nos jornais especializados, partidários e/ou porta voz de militantes, alternativos ou de humor; seja em suas diferentes partes e seções, como editoriais, noticiários, culturais, literárias, carta de leitores, seção comercial, artigos assinados; ou ainda, nos diversos gêneros e linguagens que se articulam nos veículos, como artigo de fundo ou editorial, a notícia e a reportagem, as crônicas, críticas e ensaios, as cartas e pequenos comentários, a fotografia, o desenho, a charge e a caricatura, o classificado e o anúncio comercial etc.

Em abordagens diferentes a imprensa periódica tem sido tomada como fonte ou como objeto de estudo. Entre muitas possibilidades exploradas, podemos citar alguns estudos que se utilizaram dos periódicos para subsidiar suas análises como fez a historiadora Luiza Volpato (1993), que além de outras fontes, serve-se da imprensa periódica para estudar a vida cotidiana dos escravos em Cuiabá nos anos de 1850 a 1888 e através dela perceber nas relações próprias do dia a dia a sua luta e resistência diante da escravidão.

O estudo da historiadora Regina Beatriz (2006, p. 166) sobre a colonização nas fronteiras não dispensou o jornal e “[...] por intermédio de alguns textos dos órgãos de imprensa local, distingue-se, para análise, indícios de um discurso que propõe regras de civilidade, tanto no campo que versa sobre infraestrutura e melhoramentos do ambiente citadino, quanto na ordem das posturas e condutas, orientando comportamentos das pessoas na vida social como na cidade [...]”

Destaca-se na produção historiográfica educacional, o estudo de Elizabeth Madureira Siqueira (1999) que investiga o nascedouro e a realização da instrução pública em Mato Grosso na segunda metade do século XIX. Para tal estudo utiliza-se também das fontes periódicas na perspectiva de buscar contribuições dos estudos históricos educacionais, seja no âmbito da historiografia da educação mais geral, seja daquela produzida sobre Mato Grosso.

Compõe o repertório de fontes analisadas pela historiadora Sibeles de Moraes (2009) os periódicos *A Cruz*, *A Gazeta Oficial*, *A Província de Matto Grosso*, *A Reacção*, *A Situação*, *O Estado*, *O Liberal*, *O Pharol* e a *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso*, para captação dos significados e jogos de interesses que se entrecruzam nas divergências e acordos entre a igreja e o Estado.

A historiadora Nileide Souza Dourado (2007) enseja em sua obra, estudar a história dos deslocamentos populacionais na primeira metade do século em Mato Grosso e faz um imbricamento das fontes com as narrativas orais, a produção bibliográfica e os jornais.

Já o cineasta Luís Carlos de Oliveira Borges (2008), servindo-se fartamente da imprensa mato-grossense dentre outras fontes, inicia a construção de um inventário da memória social do cinema brasileiro e mato-grossense que resultou na coletânea Memória e Mito do Cinema. Teve como preocupação adicional descrever a forma como o cinema era apresentado na imprensa, que espaço ocupava, e, ainda, como era feita a paginação e impressão dos periódicos.

O jornal como objeto de estudo foi a opção de análise da dissertação de mestrado da historiadora Leia de Souza Oliveira (1995), que privilegia o *Jornal O Estado de Mato Grosso* para compreender como a imprensa difundiu a imagem do Estado Novo para legitimar projeto de Vargas em Mato Grosso. Da mesma forma a escritora Yasmim Nadaf (1993), elege a revista *A Violeta* para estudar o universo cultural feminino reinante em Mato Grosso na primeira metade do século XX.

Seguindo nessa perspectiva de análise, Bittencourt (2011, p. 335) argumenta que “os documentos escritos são os mais comuns e os que tradicionalmente tem sido usado por historiadores e professores em suas aulas de História.” Ressalva ainda que, documentos usados com fins pedagógicos de diferente natureza se destacam como “os textos legislativos, artigos de jornais e revistas de diferentes épocas, trechos literários e, mais recentemente, poemas e letras de música [...]”

No que tange o uso da imprensa escrita como fonte e objeto de estudo histórico, Bittencourt (2011, p. 335) destaca que há vários tipos de imprensa, assim como há várias maneiras de estudá-la. Esclarece que as possibilidades de utilizar jornais como fonte histórica em sala de aula são múltiplas:

A análise dos conteúdos das notícias (políticas, econômicas, culturais etc.), da forma pela qual são apresentadas as notícias, as propagandas, os anúncios, as fotografias etc. e de como esse conjunto de informações está distribuído nas diversas partes do jornal, entre outras.

Para a análise do conteúdo, tem sido importante a reflexão sobre a autoria dos acontecimentos, dando-se destaque ao papel do jornalista como agente significativo na criação do fato histórico. O jornal, como veículo de comunicação fundamental na sociedade moderna, exige igualmente tratamento bastante cuidadoso quanto à análise externa, devendo ser considerado como objeto cultural, mas também como mercadoria, como um produto de uma empresa capitalista [...] (2011, p. 335-336).

Conforme o excerto da fonte impressa abaixo,

Documento 2 – Noticiário

[...] o qual como nenhum outro, deve merecer a maior atenção dos cientistas ou governantes, porquanto constitui por si só o maior mal social, o fator etiológico mais importante, ao lado da syphilis, responsável pela decadência da nossa nacionalidade, da degeneração da raça, estiolando a no deboche, amesquinhando o caráter, debilitando-o a robutez e corrompendo o brio nacional. (*A Reacção*, Cuiabá, 18 de outubro de 1929, n. 19, p. 1).

A notícia veiculada no impresso *A Reacção*, publicado na cidade de Cuiabá na segunda metade do século XX, estampa na primeira página do jornal a questão do alcoolismo entre os trabalhadores pobres, em virtude de seu potencial desestabilizador da ordem social e das forças produtivas. Eram considerados indivíduos que se desviava da ‘ordem’, ainda que não de forma organizada, era potencialmente perigoso para o ‘progresso’ da nação.

Vale ressaltar que muitos noticiários publicados fazem referência ao alcoolismo, e aponta como principal consequência do seu consumo: aumento dos índices de criminalidade, geração de indivíduos degenerados, diminuição de eficiência no trabalho, gastos com hospícios, produção de influências maléfica na sociedade mato-grossense.

O potencial informacional dos impressos periódicos pode dar pistas sobre as ações de agentes sociais de determinada época emoldurados pelo discurso das elites sociais, possuidoras de um desejo civilizatório e higienizador.

Portanto, ajustar o indivíduo ao meio físico e social é transformá-lo em um trabalhador forte e dócil. Um corpo só se constitui como força de trabalho quando inserido em um sistema de sujeição: “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.” (FOUCAULT, 1987, p. 28).

Memórias, as fontes orais e as narrativas de vidas

O uso das fontes históricas e os instrumentos metodológicos que orientam as ações na condução do trabalho do historiador também pode perpassar pela *história oral*, *história de vida*, *história temática e tradição oral*, como fonte para as suas pesquisas enquanto possibilidade metodológica para a produção do conhecimento. A história oral e a história de vida, temática e ou tradição oral não se apresentam, como uma metodologia que nega as fontes documentais, iconográficas ou outras formas de registro histórico. Ela se constitui em um recurso que complementa outras fontes de dados e, muitas vezes, responde questionamentos e preenche lacunas. Sua utilização na investigação histórica requer do pesquisador domínio de sua estrutura teórica metodológica, formas de abordagem e interpretação dos resultados obtidos por meio das narrativas.

De acordo Dourado (2007, p. 42), uma dimensão encontrada nas fontes orais são as possibilidades de apreender as tensões entre os grupos sociais e os sujeitos individuais nos contextos em que elas são produzidas. Deste modo, fornecem potencialmente, elementos que permitem reconstruir as práticas dos grupos e dos sujeitos em seus afazeres valores, normas e comportamentos dos sujeitos. Ainda destaca a mesma autora que devido à importância e às intenções para com a nova historiografia, torna-se necessário destacar os ramos da história oral. Meihy (1994, p. 58) apresenta três ramos distintos da história oral: história oral de vida, história oral temática e tradição oral:

A história oral de vida encampa os registros da experiência pessoal. É uma velha prática que, no entanto, se remoja em face à história oral. Enquanto a história oral temática, está mais vinculada ao testemunho e à elaboração sobre algum assunto específico.

Essas duas variantes da história oral apresentam algumas características metodológicas que as distinguem uma da outra.

Dourado (2007, p. 42) ainda ressalta que já a história oral temática, é tida como outra versão, ou melhor, uma contra-história de um fato já documentado, opta por fazer um recorte dessa experiência. Ela vai se distinguir da história de vida principalmente por centrar-se em questões muito mais extremas, “objetivas” e factuais, enquanto a história oral de vida centra-se nas impressões mais subjetivas.

Na tradição oral, terceira variante da história oral, Meihy (1994, p. 58) a distingue das outras variantes, principalmente por estar mais atenta às transmissões do arcaico e, segundo asserção geral, “percebe o indivíduo enquanto um veículo da transmissão de mito, tradições antigas que na maioria das vezes transcendem o depoente”, aproximando, desta forma, tradição oral e memória.

Esses desdobramentos da história oral configuram-se como coisas diferentes. Por isso, à referência a oralidade tem que especificar a que ramo da história está se referindo, de modo a evitar certas confusões.

Os estudos de Dourado (2007) se inserem na perspectiva da história oral temática, que tem como tema as memórias de viagem dos itinerantes como provocadoras de recuperação das experiências, visões de mundo, representações passadas sobre os deslocamentos pelas estradas dos sonhos, por onde trilham centenas de nordestinos, nortistas e pessoas de outras localidades, rumo do Leste mato-grossense. As experiências concretas desses viajantes, significa recuperar novos enfoques, centrados nas versões de pessoas comuns, para a história de deslocamentos populacionais, nas décadas de 1920 e 1950.

É notório pensar que a história oral, a história de vida e ou a temática e tradição oral são consideradas fontes históricas/documentais. Logo, a pessoa que presta um relato não é a fonte. Podemos chamá-la de depoente/entrevistada/relatora. Menos de fonte. Essa pessoa é quem nos ajuda a construir o documento sonoro. A fonte, nesse caso, é a palavra que adquire um caráter documental, por estar convertida em documento sonoro gravado. E por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais: das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte.

Documento 3 - Relatos de Memória⁴⁵

Lembro de Poxoréu, assim, aqui era rico, mas tinha muita briga. Brigavam bastante que matavam até gente. Já os índios Bororo eram tranquilos, eles eram pacíficos, mas eu tinha um medo danado deles. Lá na Bahia não tinha índio. Aqui, eles andavam no meio da rua com umas flechonas e ficavam pedindo. (Santos. Relato...11 jan. 2002).

Esse mundo vivido e rememorado pela relatora é aquele recordado nas histórias de diversos atores sociais que participaram, em outras épocas, da construção do lugar, hoje Poxoréu, cuja ocupação e ordenação foram se definindo de maneira específica pelas práticas e relações sociais estabelecidas. Entre os grupos instalados, destacam-se: os índios os fazendeiros, os garimpeiros, os comerciantes e outras categorias sociais.

Sua fala faz emergir outras configurações e estratégias individuais e coletivas, como no caso da sua relação com o mundo das brigas e mortes. Maurice Halbwachs (1990, p. 83), apresenta considerações que permitem compreender o rememorar da relatora:

O lugar da reconstrução da lembrança não é o acontecimento único, isolado, mas o tempo de um determinado grupo, ou seja, é o grupo e não o indivíduo que garante a permanência do passado no presente, configurando o tempo longo, sendo que os indivíduos desaparecem, mas não desaparece a possibilidade de reconstrução da memória, pois ela tem o grupo como suporte.

O fragmento da narradora possibilita, assim reconstituir a memória histórica de Poxoréu, palco de ininterruptas construções e reconstruções históricas de diversos grupos e representativos, por vários períodos, da fronteira que viveu momentos da alteridade⁴⁶, pois, segundo José de Souza Martins:

45 Cf. Dourado (2007, p. 128-129).

46 O tema da alteridade, nesse tipo de contato, está proposto no estudo de Todorov (1984, p. 5), sobre a conquista da América, em que ele trata "da descoberta que o eu faz do outro" e do fato de que "o eu é um outro".

[...] é essencialmente o lugar do conflito, é quando ocorre o encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os índios de um lado e os civilizados de outro; como os proprietários de terras, os fazendeiros de um lado, e os camponeses pobres, de outro. (1997, p. 150-151).

Depreende-se, portanto, que a narradora participou de várias descobertas, tendo conseguido, desse modo, ao relacionar-se com pessoas ou grupos heterogêneos, presenciando diferentes encontros, acompanhar a fusão de diferentes tempos históricos, a exemplo daquele que marcou seu encontro com os índios, por ocasião de sua chegada. De acordo com as investigações de Martins (1997, p. 50-151) a fronteira só deixa de existir quando o outro se torna a parte antagonista do nós.

Processos judiciais/administrativos

Os processos judiciais/Administrativos se constituem em uma fonte histórica/documental potente e multifacetada para as pesquisas nas Humanidades e Linguagens. Tais processos, antes de constituírem uma fonte de pesquisa, é uma fonte institucional, produzida pela justiça e administração, por isso, impregnada por seus valores. Na leitura e auscultação das narrativas dos sujeitos que integram esses tipos de fontes, há que se considerar que ali retratam posições de acusados, de vítimas, de testemunhas, que foram colocadas naquela situação de litígio, por uma circunstância, que no caso desse estudo, foi criada em função de um desrespeito a uma legislação. Portanto, os processos judiciais/administrativos são constituídos de documentos, com muitas vozes se entrecruzando.

Vale ressaltar que em especial, um processo judicial, basicamente é formado por um conjunto documental, onde constam o objeto da reclamação, os argumentos da defesa da reclamante (trabalhadora), a contestação do reclamado (empregador) e os argumentos de sua defesa, as Atas das audiências, os depoimentos das testemunhas de ambas as partes, as sentenças das diversas instâncias, os termos de acordos, os recursos. É uma peça riquíssima propiciando na análise da “realidade histórica” uma dimensão humanizada, demarcada por tensões, acordos e conflitos, contribuindo assim, para construção de novas problemáticas para pesquisas.

Sabe-se que há variadas temáticas no âmbito do processo judicial, perpassando por processos crimes que registram como vítimas mulheres com descendência negra, mulheres vítimas com pertencimento às camadas menos abastadas da população são explícitos por entre os autos, com ampla perspectiva de contribuir para o aprimoramento do ensino de História, no que diz respeito a problematização sobre a memória; e refletir sobre a importância do uso de processos crimes como fonte histórica/documental para uma educação histórica sensível, desenvolvida com o uso e a análise qualitativa destes documentos pelo pesquisador/historiador, na perspectiva da história cultural, que pressupõe um trabalho interativo e dialógico.

Documento 4 – Narrativas/Testemunhos

Na narrativa abaixo, destaca-se essas várias falas. O acusador, utiliza o ato de desqualificar o objeto da ação, transformando a vítima em réu, numa tentativa de livrar a empresa do pagamento de indenizações e a vítima reforça sua narrativa em defesa.

[...] Que recebeu em sua residência funcionário encarregado de fazer a leitura do relógio, a fim de verificar consumo energético para o mês de fevereiro.

[...] Que ao terminar de fazer a leitura do relógio de sua residência, esta perguntou ao funcionário qual era o consumo para o próximo mês, o que este respondeu que o consumo era de 500 KWH.

[...] Ao tomar conhecimento do alto consumo, pediu ao funcionário encarregado da leitura, que fizesse uma verificação no seu relógio, pois o consumo estava muito alto e com certeza o relógio havia disparado ou coisa semelhante.

[...] Que tal pedido não foi atendido pelo funcionário encarregado da leitura. O funcionário ainda afirmou que tal solicitação a mesma não fazia como funcionária da empresa, mas sim como simples consumidora.

[...] Que ao terminar o período de férias da reclamante esta apresentou no seu setor de trabalho, a fim de fazer o seu expediente normal.

[...] Que ao terminar o expediente, a reclamante foi chamada até a sala do economista Carlos Vilella, onde também se encontrava o Sr. Felisberto Semion, Chefe do Escritório, Senhora Amélia Tavares e o Leiturista Fidelis de Tal... Que para surpresa da reclamante esta tomou ciência de que contra a mesma havia uma denúncia, feita pelo Leiturista, dizendo, que a reclamante havia pedido para abaixar o consumo de energia de sua residência.

[...] Que em virtude dessa denúncia a senhorita Amélia Tavares, chefe direto da reclamante, colocou a mesma a disposição do diretor de operações da empresa, resultando em sua dispensa por justa causa em 27 de fevereiro.⁴⁷

A propositora da ação demonstra seu inconformismo com a posição da sua chefia, pois de vítima passou a algoz. É uma fonte riquíssima por seus detalhes, instigando o estudante a agir como juiz ou como advogado, se posicionando a depender da sua relação com o objeto pesquisado e ao professor apontar/indicar pistas a serem seguidas nesse caminhar pelas fontes.

Velasco (2022, p. 68) trabalha em sua obra, a importância da fonte judicial, afirmando que:

Os processos criminais, do ponto de vista qualitativo, constituem uma documentação extremamente rica e minuciosa, permitindo ao pesquisador acompanhar e analisar os procedimentos judiciais, a ação dos atores envolvidos e seus discursos, delimitados pelo contexto e traduzidos pela redação do escrivão. Constituem, pela sua própria estrutura narrativa, testemunhos e “depoimentos” que retratam, ainda que de forma implícita, mas nem sempre, e necessariamente parcial aspecto das relações sociais tanto quanto das representações sobre elas que os diversos atores portam. Os processos corporificam em suas linhas, e muitas vezes nas suas entrelinhas, todo o desenrolar da montagem, negociação e expressão final dos conflitos. Revelam os dramas individuais e coletivos de sujeitos anônimos que se tornam atores no cerimonial da justiça. A partir de uma leitura atenta desses documentos torna-se possível recuperar os valores, as noções de justiça, honra e moral, as concepções de mundo

47 TRT-MT – 23ª REGIÃO. Processo n. 93/1971. Reclamante: Zunete de Souza. Reclamada: Centrais Elétrica Mato-grossense S/A. Objeto: Salário, Aviso Prévio, Indenização, Férias Proporcionais. Valor: 2.935,00.

que se revelam no entre jogo de forças que se estabelece no interior do campo judiciário e na disputa aí aberta [...]”.

Depreende-se, portanto que, o processo operacional do historiador/professor na transformação do objeto/documentos diferenciados em “fonte histórica/documentais” para o ensino de história, educação e outras linguagens revelam que o ensino de história associado às necessidades da história ensinada, o uso de práticas pedagógicas reflexivas possibilitem análises teóricas mediante o uso de documentos/objetos impressos ou escritos como o livro, o artigo de revista ou jornal, o processo, a carta, a música, a fotografia, fônico (expressão do humano) que propiciam aos professores e estudantes reflexão sobre a escrita e a memória histórica.

Considerações para uma vida...

Esse exercício com fontes históricas/documentais no contexto da experiência dos arquivos e núcleos documentais evidencia o quanto o Brasil é um país marcado por diferenças regionais acentuadas, diferentes geografias, variados níveis sociais, econômicos e culturais. Em suma, fazemos parte de uma realidade plural e complexa. Diante disso, pode-se questionar: qual o sentido dos termos identidade, memória e pertencimento? O que significa ser paulista, baiano, paraense ou mato-grossense no contexto de um país culturalmente plural e repleto de singularidades de experiências espaciais e temporais? Como devemos pensar o ensino de História frente a tais questionamentos e o diálogo com as fontes documentais? De que formas o ensino de História pode potencializar a criação do sentimento de pertencimento, de valorização do patrimônio cultural e ao mesmo tempo fornecer elementos para um pensamento reflexivo sobre a realidade vivida e compartilhada?

Tais indagações podem levar os professores a pensar, primeiramente, que a formação histórica dos estudantes não ocorre apenas no ambiente escolar, mas em diversos lugares, como por exemplo em arquivos, bibliotecas e sítios arqueológicos. O meio em que as pessoas vivem está imbuído de marcas do presente e do passado. Selva Guimarães (2012, p. 238) registra que nele, pode-se encontrar vestígios, monumentos, imagens, objetos e múltiplas manifestações de importância para a compreensão do imediato e de outros tempos por parte dos estudantes. O regional, o local, o cotidiano são lugares constitutivos da memória das sociedades e apresentam-se como campos férteis de possibilidades educativas e formativas no contexto da aprendizagem em história, conforme se observa nos micros recortes feitos a partir de um conjunto diversificado de fontes apresentados ao longo desse texto.

Na perspectiva legislativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, estabelece, em seu artigo 26, que os currículos do Ensino Fundamental e Médio, além de ter uma base comum, devem ser complementados por características regionais e locais de cada sociedade, de sua cultura e economia. A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) para a educação básica, por exemplo, afirma tais preceitos ao afirmar que o professor pode selecionar temas históricos e procedimentos de estudos pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural da localidade, da região onde o estudante mora, sempre em articulação com o contexto nacional e mundial, conforme exposto na competência específica do componente História número 1:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 402).

Cabe destacar, portanto, que ensino de História local e regional, na perspectiva da formação das identidades e da consciência histórica dos indivíduos, pode contribuir significativamente para o estabelecimento de diferentes formas de resistências aos processos de padronização e homogeneização culturais promovidas pela dinâmica da globalização (CAIMI, 2010), que procura apagar as diferenças e a diversidade das experiências históricas.

Compreender o ensino de História a partir de temáticas locais e regionais, a partir do diálogo com os arquivos, precisa servir como uma das possíveis formas de orientação dos estudantes, no tempo, de constituição do pensamento e consciência histórica com a missão de reconhecer as diferentes experiências históricas das sociedades e das realidades cotidianas.

Nesse sentido, é vital pensar nas potencialidades do ensino/aprendizagem das histórias locais, mediadas pelas fontes documentais, em sala de aula, pois segundo Flávia Caimi (2010, p. 64):

Dentre as principais potencialidades da história regional/local se destaca a possibilidade de dar evidência a fontes, temas e sujeitos que não tiveram visibilidade no âmbito da chamada “macro-história”, contribuindo, assim, para o conhecimento de múltiplas experiências históricas e o reconhecimento das diversas identidades que compõem a sociedade brasileira.

Com base nessas considerações, entendemos que o ensino das histórias locais pode inserir o estudante de maneira consciente e reflexivo em sua comunidade, levando-o a descobrir as suas identidades, entendendo sua história, as histórias do seu lugar de pertencimento e a relação de ambas com um contexto maior, em diferentes escalas e projeções.

Para Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia (2005), uma estratégia de ensino/aprendizagem pautada nesses fios condutores pode oferecer oportunidades ao estudante a elaborar pesquisas mediante a busca de informações, tentando recuperar a memória familiar/comunidade, ampliando sua compreensão sobre a sua realidade, como também destacar as mudanças, os conflitos e permanências que marcam os processos complexos de constituição histórica das sociedades, tendo por referência o que os documentos oferecem como potencialidades para a prática historiadora em sala de aula.

Fontes Orais

SANTOS, Carmozina Lima dos. Carmozina Lima dos Santos: depoimento [10 jan. 2002]. Entrevistadora: Nileide Souza Dourado. Poxoréu-MT, 2002.

Referências

- BARROS, J. D'A. **Fontes históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BELLOTTO, H. L. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORGES, L. C. O. **Memória e mito do cinema em Mato Grosso**. Cuiabá: Entrelinha, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- CAIMI, F. E. Meu lugar na História: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, M. M. D. (Coord.). **Coleção Explorando do Ensino – História**, v. 21. Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 56-82.
- DE CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.
- DOURADO, N. S. **Entre caminhos e memórias**: narrativa do cotidiano de itinerantes rumo a Poxoréu-MT: primeira metade do século XX. Cuiabá: Entrelinhas; EdUFMT, 2007.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GUIMARÃES, S. O Estudo da História Local e a construção de identidades. In: GUIMARÃES, S. **Didática e prática do ensino de história**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- GUIMARÃES NETO, R. B. **Cidades da mineração**: memórias e práticas culturais: Mato Grosso na primeira metade do Século XX. Cuiabá: Carlini & Caniato; EdUFMT, 2006.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.
- MALATIAN, T. M. **Cartas, narrador, registro e arquivo**. PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (Org.). O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARTINS, J. S. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

- MEIHY, J. C. S. B. Definindo história oral e memória. **Cadernos do CERU**. São Paulo, n. 5, série 2, 1994.
- MORAES, S. **O Episcopado de D. Carlos Luiz D' Amour em Cuiabá**. 1878-1921. Cuiabá: EdUFMT, 2009.
- MORGADO, E. M. O. Memória da imprensa de Mato Grosso: periódicos dos séculos XIX e XX. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**. Cuiabá, v. 4, p. 1-25, 2011.
- NADAF, Y. J. **Sob o signo de uma flor**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1993.
- OLIVEIRA, L. S. **Tempo de esperança**: A imagem do Estado Novo na imprensa mato-grossense. Dissertação (Mestrado em História Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1995.
- PERROT, M. Fragmentos de diálogos codificados. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (Org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.
- RIBEIRO, R. R. **Fazer história**: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula. Curitiba: Appris, 2018.
- SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. 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.
- SIQUEIRA, E. M. **Luzes e Sombras**: modernidade e educação em Mato Grosso (1870-1889). Tese (Doutorado História da Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 1999.
- TODOROV, T. **La conquista dell'America** – il problema dell'altro. Torino: Giulio Einaudi, 1984.
- VELLASCO, I. A. **As seduções da ordem**: violência, criminalidade e administração da justiça – Minas Gerais, século XIX. Bauru: Edusc, 2004.
- VENANCIO, G. M. Cartas de Lobato a Vianna: uma memória epistolar. In: GOMES, A. C. (Org.). **Escrita de si**: escrita da história. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.
- VOLPATO, L. R. R. **Cativos do Sertão**: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá: 1850/1888. São Paulo: Marco Zero; Cuiabá: EdUFMT, 1993.

UMA IMAGEM, UMA HISTÓRIA, SOBRE A CAPA

Alexandra Lima da Silva



Título da imagem: O moinho. Autora: Alexandra Lima da Silva. Técnica: Guache sobre o papel, 2021.

A imagem *O moinho* foi criada durante a pandemia de Covid-19. Foi inspirada na música *O mundo é um moinho*, composta por Cartola em 1976. Na obra de Cervantes, “Moinhos de vento” também estão presentes, e remetem à episódios de loucura e devaneios. Ainda que inspirada na música de Cartola e na obra de Cervantes, meus moinhos remetem mais a vontade de ser livre no mundo, infinito. Também significam, para mim, o lugar do sonho, pois a força dos ventos pode nos levar para mundos impensados e surpreendentes.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Alexandra Lima da Silva é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora associada da Faculdade de Educação da mesma universidade. É bolsista do CPNq (pós-doutorado Sênior) e Procientista/Uerj.

André Dione é doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Departamento de História, campus Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Bergston Luan Santos é doutor em Educação e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor de História no Instituto Federal Norte de Minas Gerais (IFNMG).

Carla Silvino de Oliveira é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Carmem Zeli de Vargas Gil é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora associada da Faculdade de Educação da mesma instituição.

Caroline Pacievitch é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora adjunta no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Clarice Bianhezzi é doutoranda em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora assistente no Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Diego Omar da Silveira é doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor assistente no Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski é doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento de História, campus Nova Andradina, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Eliane Maria Oliveira Morgado é doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Historiadora do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDHIR) na mesma instituição.

Erinaldo Cavalcanti é doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professor adjunto do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará (UFPA) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Everton Carlos Crema é doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora no Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

Isaíde Bandeira da Silva é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora adjunta associada N do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do ProfHistória da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Docente permanente também do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras da UECE.

Jaciely Soares da Silva é doutora em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora de Didática e Fundamentos da Educação no Instituto Federal Norte de Minas Gerais (IFNMG).

Jaqueline Zarbato é doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento de História, campus Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Juliana Alves de Andrade realiza estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), sob a supervisão da professora doutora Flávia Eloisa Caimi. Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Licenciatura em História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Rede ProfHistória-UFPE. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECs).

Koelyne Barbosa Santana é mestra pelo Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras – MIHL da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Rede Municipal e Estadual de Ensino, atuando na E.M.E.I.F. Centro Comunitário César Cals e na E.E.M Liceu de Baturité.

Leia de Souza Oliveira é doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Historiadora do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDHIR) na mesma instituição.

Lilian Santos de Andrade é mestre em Ensino de História pelo ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Professora de História na educação básica do Estado de Mato Grosso (Seduc-MT).

Luís Fernando Cerri é doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor associado do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Presidente da Associação Brasileira dos Pesquisadores do Ensino de História (ABEH).

Mairon Escorsi Valério é doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor adjunto do Colegiado de Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e do Mestrado Profissional em Educação na mesma instituição.

Maristela Carneiro é doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), atuando junto ao Departamento de Artes e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea – ECCO.

Nileide Souza dourado é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Historiadora do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDHIR) e do docente do ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História na mesma instituição. Professora de História aposentada na rede estadual de ensino de Mato Grosso (Seduc-MT).

Oswaldo Mariotto Cerezer é doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

Oswaldo Rodrigues Junior é doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor adjunto do Departamento de História, do Programa de Pós-graduação em História e Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas – NPPD/UFPR.

Renilson Rosa Ribeiro é doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp). Professor associado do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem na mesma instituição.

Rubia Napolini Yatsugafu é doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e PhD em Línguas Românicas, com ênfase em Literatura Brasileira e Portuguesa, pela Universidade da Geórgia (UGA) - EUA. Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), atuando junto ao Departamento de Ensino e Organização Escolar e na Comissão Permanente de Curricularização da Extensão.

Susane Rodrigues de Oliveira é doutora em História pela Universidade de Brasília (UnB). Professora adjunta do Departamento de História da mesma instituição.



paruna

ISBN 978-659972996-6



9

786599

729966

