

Série Chão da Escola

Ensino de História e Formação de Professores | v. 2

Oswaldo Mariotto Cerezer
Oswaldo Rodrigues Junior
Renilson Rosa Ribeiro
Organizadores

OS SABERES PARA A VIDA

A formação e os fazeres dos professores
de História no Brasil contemporâneo

paruna



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

Série Chão da Escola

Ensino de História e Formação de Professores | v. 2

OS SABERES PARA A VIDA

**A formação e os fazeres dos professores
de História no Brasil contemporâneo**

Oswaldo Mariotto Cerezer

Oswaldo Rodrigues Junior

Renilson Rosa Ribeiro

Organizadores



Cuiabá, MT
2023

© Osvaldo Mariotto Cerezer, Osvaldo Rodrigues Junior, Renilson Rosa Ribeiro, (Orgs.), 2023.

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)

Os saberes para a vida [livro eletrônico] :
a formação e os afazeres dos professores de
História no Brasil contemporâneo / organização
Osvaldo Mariotto Cerezer , Osvaldo Rodrigues Junior,
Renilson Rosa Ribeiro. -- Cuiabá, MT : Paruna
Editorial, 2023. -- (Série chão da escola : ensino de
história e formação de professores ; 2)

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN: 978-65-85106-22-1

1. Educação 2. Formação (Educação) - Brasil

3. Extensão universitária 4. História - Estudo e ensino
5. Práticas educacionais 6. Professores - Formação
profissional I. Cerezer, Osvaldo Mariotto. II.
Rodrigues Junior, Osvaldo. III. Ribeiro, Renilson Rosa.
IV. Série.

C414

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
@parunaeditora
www.paruna.com.br

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



PREFÁCIO

O gesto e a voz da ancestralidade encorpam o acontecimento presentificado, prefigurando o devir, numa concepção genealógica curvilínea, articulada pela performance. [...] o tempo, em sua dinâmica espiralada, só pode ser concebido pelo espaço ou na espacialidade do hiato que o corpo em voltejos ocupa. Tempo e espaço tornam-se, pois, imagens mutuamente espelhadas.

(Leda Maria Martins, 2021.)

Os saberes para a vida: a formação e os fazeres dos professores de História no Brasil contemporâneo: eis mais um título no rol das grandes produções no/do campo do Ensino de História. O que diferencia essa obra? Vamos deixar essa pergunta no ar para que as interpretações possam ser livres...

Composto por dezoito capítulos, o presente livro nos convida, não apenas a lê-lo com atenção e afeto, mas a realmente degustá-lo pela originalidade que o caracteriza, a partir de um mapeamento problematizado do que tem sido feito no âmbito das pesquisas sobre a formação docente no Brasil.

Abarcam-se, entre outros pontos, a discussão sobre decolonialidade, negacionismo, o papel da extensão universitária, o contexto da pandemia da Covid-19 e as possibilidades das tecnologias digitais. Além disso, são trabalhadas as desigualdades sociais, a voz dos povos indígenas, o livro didático, a prática de ensino de História, assim como o debate sobre identidade, memória docente, narrativas históricas, antirracismo, patrimônio cultural, história local etc.

Suas vinte e seis autoras/es falam a partir de diversos Brasis, situados em regiões e contextos de produção diferentes e com percursos e experiências de ensino e pesquisa dos mais diversos. Contamos, assim, com a contribuição de Astrogildo Fernandes Silva Júnior, Ary Albuquerque Cavalcanti Junior, Ana Paula Alves Sartori, Éder da Silva Novak, Luís César Castrillon Mendes, Arnaldo Martin Szlachta Junior, Wilian Junior Bonete, Fabiana Francisca Macena, Mirian Regina Camargo Barroso, Osvaldo Rodrigues Junior, Márcia Elisa Tete Ramos, Fábio Leonardo Castelo Branco Brito, Shirley Cláudia da Silva e Souza, Renilson Rosa Ribeiro, Kátia Maria Abud, Alexandra Lima da Silva, Ana Maria Marques, Osvaldo Mariotto Cerezer, Simone Carneiro da Silva, Wilma de Nazaré Baia Coelho, Mauro Cezar Coelho, Mônica Martins da Silva, Carlos Eduardo de Oliveira, Nileide Souza Dourado, Mairon Escorsi Valério e Augusto Ridson de Araújo Miranda.

Nota-se a experiência organizativa de Osvaldo Mariotto Cerezer, Osvaldo Rodrigues Junior e Renilson Rosa Ribeiro nos detalhes, nos cuidados para a criação de uma inteligibilidade que vai permitir à leitora/or uma degustação em grande estilo. Essa experimentação vai ganhando sentido na medida em que suas referidas discussões vão tecendo novas possibilidades investigativas e interpretativas, no diálogo com e contra as proposições de suas autorias, no eterno recriar de ideias que o estudo e a própria sala de aula dos cursos de formação de professoras/es permitem. A sensibilidade de Alexandra Lima da Silva no trabalho de capa intitulado “*Esperança*” dá o tom artístico e sensível, síntese do que a obra propõe.

Nessa grande teia de produção, composta por muitas mentes e corações, incluindo editora, diagramadora, revisora, entre outras/os profissionais, interessa-nos demarcar a publicação desta obra como um acontecimento presentificado, como um voltejo que, no ir e vir da temporalidade não linear, pode ser apropriada de diferentes maneiras por aquelas/es que desejam pensar a formação docente em sua historicidade.

Como nos questiona Albuquerque Júnior (2016, p. 23):

Se somos educadores, se somos *professores*, no sentido latino do termo, na área de História, ou seja, se adotamos essa profissão, se a professamos, se dela falamos e a ela nos dedicamos, se cultivamos o saber nessa área do conhecimento, se a ela devotamos nossos esforços, precisamos antes de mais nada saber que regime oferecemos a nossos alunos, que regime de historicidade oferecemos como experiência, como experimentação, como prova, como alimento para nossos alunos.

Nas curvas do tempo espiralar que iniciamos esse prefácio, por que falar do gesto e da voz da ancestralidade? Que gestos são esses? Que vozes são essas? Mais uma vez vamos estrategicamente deixar essas perguntas no ar... Destacamos, por ora, que esse livro permite um mergulho no sentir, em escutar sujeitos que têm vez na escrita da História do ensino de História e, portanto, nessa leitura-degustação, recheada de desafios que envolvem o nosso exercício profissional hoje, o aflorar de emoções diversas talvez aconteça. Permita-se.

Vamos resistir. Vamos enfrentar. A vida de todes importa. *Os saberes para a vida: a formação e os fazeres dos professores de História no Brasil contemporâneo* é a materialização de um compromisso ético e político em prol da mudança social, é um caminho interessante e criativo, do ponto de vista das diferentes abordagens contempladas, para contribuir no esforço de construção de uma sociedade mais justa e igualitária por meio da pesquisa acadêmica feita com rigor.

Assim, abrindo a obra, o ensaio *Práticas de formação de professores de História em perspectiva decolonial*, de Astrogildo Fernandes Silva Júnior, procura defender os diálogos entre escola

e universidade, demarcando essa aproximação como potência para o processo de ensino e aprendizagem e formação cidadã dos jovens estudantes da educação básica. Já o texto *A Ditadura Militar no Brasil e o ensino de História: problemáticas e possibilidades frente ao negacionismo*, de Ary Albuquerque Cavalcanti Junior, comenta sobre docentes que passaram a vivenciar episódios de desrespeito à liberdade de cátedra, assim como a tentativa de silenciamento e negacionismo de temas como a Ditadura Militar no Brasil.

Em *'História do Brasil' para não indígenas: prática extensionista em contexto de pandemias e reformas educacionais*, Ana Paula Alves Sartori, Éder da Silva Novak e Luís César Castrillon Mendes abordam o retrocesso conservador, com debates intensos e ilusões inerentes às guerras narrativas, alertando para as opiniões e notícias falsas, interpretações infundadas e distorções sobre o passado e o próprio presente. No ensaio *Formação docente e Ensino de História: a experiência dos webinários do LAEH/UFPE em tempos pandemia Covid-19*, Arnaldo Martin Szlachta Junior e Wilian Junior Bonete discutem de que forma a realização de atividades como estas, em diálogo com os debates sobre divulgação científica, podem contribuir para a formação docente e para as pesquisas em ensino de História.

Por sua vez, o texto *Repensando silêncios, desigualdades e o ensino em História: possibilidades e outras narrativas*, de Fabiana Francisca Macena, propõe-se a pensar sobre impasses e os desafios enfrentados atualmente no cotidiano escolar, defendendo a construção de narrativas outras, em que histórias múltiplas e plurais possam efetivamente se fazer visíveis. O estudo *'Queremos mais histórias indígenas e xavante': As representações indígenas no livro didático de História - leituras de estudantes Xavantes de Campinápolis, Mato Grosso*, de Mirian Regina Camargo Barroso e Osvaldo Rodrigues Junior, tem por objetivo investigar as práticas de leitura do livro didático de História dos estudantes Xavante do município de Campinápolis/MT.

No texto *A linguagem educacional e a ressignificação de terminologias e lutas*, de Márcia Elisa Tete Ramos, é apresentada uma discussão inicial sobre palavras, termos, conceitos e expressões atualmente empregadas na retórica educacional de currículos, editais do PNLD, livros didáticos, discursos midiáticos e políticos. A investigação *Um saber que profana: a filosofia da diferença como inspiração para uma pedagogia bailarina da História*, de Fábio Leonardo Castelo Branco Brito, propõe um ensaio conceitual, afirmando que a proposição de uma escrita da História que não necessariamente se localiza nos paradigmas mais tradicionais desse campo traz consigo novas questões para o campo do ensino de História.

O ensaio *O (não) lugar da História de Mato Grosso no currículo do Ensino Médio brasileiro*, parte de um trabalho de pesquisa dissertativa de Shirley Cláudia da Silva e Souza, sob a orientação de Renilson Rosa Ribeiro, procura apresentar o espaço do ensino de História no Ensino Médio

da educação básica nos currículos nacionais para identificar e compreender o lugar da história regional e local. Em *Um sentido para a prática de ensino de História*, Kátia Maria Abud comenta, logo de início, que a atuação dos professores vem sendo objeto de diferentes estudos entre os pesquisadores de ensino, incluindo-se o questionamento da prática que o historiador/professor desenvolve nos seus trabalhos.

Já o texto '*Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui*': *prática e memória docente como lugar de dor e cura*, de Alexandra Lima da Silva, consiste em uma reflexão a partir das vivências da autora, uma mulher de 41 anos, docente de História, negra, solteira e sem filhos, com vinte anos de docência em instituições públicas de ensino. No estudo *Prática de Ensino/Estágio Supervisionado em História e a revolução bell hooks*, dedicado a quem acredita na Humanidade e na educação como uma prática de amor e liberdade, Ana Maria Marques objetiva contar da virada epistemológica da autora do texto em função da leitura e da convivência com intelectuais negras e dos reflexos desse movimento em sua prática pedagógica.

O ensaio *Memórias, narrativas e Ensino de História da colonização de Santa Rita do Trivelato, Mato Grosso*, de Osvaldo Mariotto Cerezer e Simone Carneiro da Silva, busca compreender o processo de colonização do referido município a partir da criação e expansão dos núcleos de urbanização no estado de Mato Grosso, contribuindo para os estudos sobre história local. No texto *Estágio Supervisionado em História: uma discussão em curso*, Wilma de Nazaré Baia Coelho e Mauro Cezar Coelho abordam que a formação de professores está inserida na pauta da discussão educacional há décadas, problematizando, entre outros pontos que, por muito tempo, a preocupação com a formação docente foi associada à ampliação da oferta de cursos de formação inicial.

Em *Antirracismo e branquitude crítica na formação de professores de História: reflexões situadas no Estágio Supervisionado*, Mônica Martins da Silva traz para o centro a abordagem da história e cultura dos povos africanos, afrodescendentes e de povos indígenas, tanto como eixo conceitual e metodológico, como princípio ético-político. O estudo *Patrimônio cultural e história local: memória e identidade do Bairro Pedregal em Cuiabá, Mato Grosso*, de Carlos Eduardo de Oliveira e Nileide Souza Dourado, desenvolve investigações sobre a produção e aprendizagem da História fora do espaço escolar, considerando lugares como os museus, o teatro, os centros culturais e o espaço urbano geral.

Caminhando para o fechamento da obra, o ensaio *Ensino de história no projeto educativo da teologia da libertação: por uma memória-histórica subalterna*, de Mairon Escorsi Valério, procura desvendar o roteiro histórico que nos leva a pensar os modos de uso e representação do passado feitos pela teologia da libertação e seus agentes sociais e compreender a centralidade que

a aprendizagem histórica teve para a teologia da libertação e seu projeto de educação popular. Por fim, *Representações e reconhecimentos intersubjetivos de graduandos sobre professores-referência dos Cursos de História da Universidade Estadual do Ceará (UECE)*, derivado de um processo de doutoramento de Augusto Ridson de Araújo Miranda, visa problematizar as representações e os reconhecimentos intersubjetivos dos estudantes acerca de seus docentes e de uma docência universitária referencial na formação de professores.

Na confiança e responsabilidade que me foi depositada na escrita desse prefácio, como parte da rede de afetos carinhosamente tecida, desejo que a leitora/or possa se sentir envolvida/o e adentrar nesse universo dessa multiplicidade de saberes.

Boa Vista/RR, novembro de 2023.

Marcella Albaine Farias da Costa

Professora e pesquisadora do Ensino de História
Universidade Federal de Roraima

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História. In: GABRIEL, C. T. et al. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

MARTINS, L. M. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

APRESENTAÇÃO

UM LIVRO DE RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTO — 12

Oswaldo Mariotto Cerezer | Oswaldo Rodrigues Junior | Renilson Rosa Ribeiro

CAPÍTULO 1PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA
EM PERSPECTIVA DECOLONIAL — 15

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

CAPÍTULO 2A DITADURA MILITAR NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA:
PROBLEMÁTICAS E POSSIBILIDADES FRENTE AO NEGACIONISMO — 29

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

CAPÍTULO 3“HISTÓRIA DO BRASIL” PARA NÃO INDÍGENAS: PRÁTICA EXTENSIONISTA
EM CONTEXTO DE PANDEMIAS E REFORMAS EDUCACIONAIS — 43

Ana Paula Alves Sartori | Éder da Silva Novak | Luís César Castrillon Mendes

CAPÍTULO 4FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA
DOS WEBINÁRIOS DO LAEH/UFPE EM TEMPOS PANDEMIA COVID-19 — 65

Arnaldo Martin Szlachta Junior | Wiliam Junior Bonete

CAPÍTULO 5REPENSAO SILÊNCIOS, DESIGUALDADES E O
ENSINO EM HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E OUTRAS NARRATIVAS — 78

Fabiana Francisca Macena

CAPÍTULO 6“QUEREMOS MAIS HISTÓRIAS INDÍGENAS E XAVANTE”:
AS REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA –
LEITURAS DE ESTUDANTES XAVANTES DE CAMPINÁPOLIS, MATO GROSSO — 97

Mirian Regina Camargo Barroso | Oswaldo Rodrigues Junior

CAPÍTULO 7A LINGUAGEM EDUCACIONAL E A
RESSIGNIFICAÇÃO DE TERMINOLOGIAS E LUTAS — 123

Márcia Elisa Teté Ramos

CAPÍTULO 8UM SABER QUE PROFANA: A FILOSOFIA DA DIFERENÇA
COMO INSPIRAÇÃO PARA UMA PEDAGOGIA BAILARINA DA HISTÓRIA — 137

Fábio Leonardo Castelo Branco Brito

CAPÍTULO 9O (NÃO) LUGAR DA HISTÓRIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO
BRASILEIRO: UM PERCURSO ENTRE A CONSTITUIÇÃO, A LDB E OS PCN — 150

Shirley Cláudia da Silva e Souza | Renilson Rosa Ribeiro

CAPÍTULO 10

UM SENTIDO PARA A PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA — 165

Katia Maria Abud

CAPÍTULO 11

“VOCÊ NÃO SABE O QUANTO EU CAMINHEI PRA CHEGAR ATÉ AQUI”:
PRÁTICA E MEMÓRIA DOCENTE COMO LUGAR DE DOR E CURA — 175

Alexandra Lima da Silva

CAPÍTULO 12

PRÁTICA DE ENSINO/ESTÁGIO SUPERVISIONADO
EM HISTÓRIA E A REVOLUÇÃO BELL HOOKS — 190

Ana Maria Marques

CAPÍTULO 13

MEMÓRIAS, NARRATIVAS E ENSINO DE HISTÓRIA DA COLONIZAÇÃO
DE SANTA RITA DO TRIVELATO, MATO GROSSO — 204

Simone Carneiro da Silva | Osvaldo Mariotto Cerezer

CAPÍTULO 14

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA:
UMA DISCUSSÃO EM CURSO — 222

Mauro Cezar Coelho | Wilma de Nazaré Baía Coelho

CAPÍTULO 15

ANTIRRACISMO E BRANQUITUDE CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SITUADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO — 240

Mônica Martins da Silva

CAPÍTULO 16

PATRIMÔNIO CULTURAL E HISTÓRIA LOCAL: MEMÓRIA E
IDENTIDADE DO BAIRRO PEDREGAL EM CUIABÁ, MATO GROSSO — 256

Carlos Eduardo de Oliveira | Nleide Souza Dourado

CAPÍTULO 17

ENSINO DE HISTÓRIA NO PROJETO EDUCATIVO DA TEOLOGIA
DA LIBERTAÇÃO: POR UMA MEMÓRIA – HISTÓRICA SUBALTERNA — 275

Mairon Escorsi Valério

CAPÍTULO 18

REPRESENTAÇÕES E RECONHECIMENTOS INTERSUBJETIVOS DE
GRADUANDOS SOBRE PROFESSORES-REFERÊNCIA DOS CURSOS
DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE) — 290

Augusto Ridson de Araújo Miranda

SOBRE OS AUTORES(AS) — 308

SOBRE A CAPA — 311

APRESENTAÇÃO

UM LIVRO DE RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTO

A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra.

Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade* (2022, p. 91.).

Vivendo no exílio forçado pela Ditadura Militar que se instaurou no Brasil em 1964, Paulo Freire escreveu no prefácio do ensaio *Educação como prática da liberdade*, que aquele era um livro para todas¹ que se esforçam pela humanização e libertação da sociedade brasileira.

Na obra, Freire esboça os principais elementos da vasta bibliografia que o tornaria Patrono da Educação Brasileira e um dos autores mais referenciados e utilizados nas universidades de todo o mundo. Entre as linhas mestras, a crítica ao projeto colonial português enquanto uma empreitada comercial.

A atualidade do pensamento de Freire está justamente na compreensão das formas estruturais com que a colonização se constituiu enquanto um processo violento, que contribuiu para desumanizar os povos indígenas que habitavam essas terras e os povos africanos que para cá foram trazidos para serem escravizados.

Tal compreensão dialoga com o exercício proposto pelas autoras dos textos que fazem parte deste volume da série *Chão da escola: ensino de história e formação de professores*. Desde o primeiro ao último texto desta coletânea, as autoras dedicam as páginas que se seguem a questionar o empreendimento colonial europeu apontando como caminho para as pesquisas e práticas no ensino de História, as formas pós-coloniais ou mesmo decoloniais de resignificação da disciplina escolar.

Criada no Brasil para fazer parte do currículo escolar do Colégio Pedro II, fundado em 1837, a disciplina escolar de História se constituiu enquanto uma pedagogia cívica, voltada inicialmente à propagação de uma identidade nacional sustentada por um mito fundador, o “mito das três raças”, que contribuiu para a construção e consolidação do “mito da democracia racial” no país.

¹ Utilizaremos nesta apresentação a escrita no feminino, por considerar que o discurso é sempre uma forma de subverter as lógicas patriarcais de mundo impostas pelo projeto colonizador europeu.

A partir do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, e do Colégio Pedro II, disseminou-se o "mito fundador", que se propunha, dentre outras violências, a imortalizar o empreendimento colonizador enquanto base da formação do Brasil.

A defesa do colonizador enquanto agente "civilizador" infelizmente não faz parte do passado brasileiro, mas permanece encrustada no imaginário social. Defendido pela extrema-direita que governou o país nos últimos quatro anos, tal discurso foi institucionalizado e propagado por negacionistas históricos alçados a posições de comando e prestígio em ministérios, fundações culturais e organismos governamentais.

O projeto colonizador jamais morreu. Ele sempre esteve e disputará os espaços públicos das escolas, universidades e das mídias, cada vez mais digitais.

Este livro é um exercício de resistência e enfrentamento a este projeto colonizador, denunciado por Freire ainda na década de 1960, e que segue a nos espreitar na segunda década do século XXI. Passamos pelo processo de redemocratização, aprovamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996 e, na sequência, um conjunto de legislações que contribuíram para avançarmos na tentativa de demolir o edifício colonial. No entanto, as suas bases seguem ainda firmes e sólidas a violentar as populações indígenas e africanas que, sim, fizeram este país.

Esta obra é uma contribuição para caminharmos na direção de uma pedagogia decolonial para o ensino de História no Brasil, que não se prenda apenas a realizar a crítica ao projeto colonial, mas a construir formas outras de pensar o mundo a partir das experiências e condições latino-americanas, como indica o professor Luiz Fernandes de Oliveira.

Rámon Grosfoguel, no ensaio *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*, denuncia as formas de constituição do privilégio epistêmico e da inferioridade epistêmica. Tendo como base o sexismo/racismo, o colonizador europeu não apenas promoveu violência física na forma de genocídio contra os povos judeus, muçulmanos, indígenas, africanos e mulheres, mas também transformou os genocídios em epistemicídios. A noção de epistemicídio proposta por Grosfoguel nos é pertinente nesta apresentação, pois ela nos permite descortinar os processos de construção das subjetividades e subjetivações, que o projeto colonizador ainda insiste em nos impor.

Outro intelectual fundamental do pensamento decolonial, Anibal Quijano se dedica a demonstrar como a partir da ideia de raça foram construídas as noções de superioridade/inferioridade nos processos de colonização da América. Dessa forma, desde o início do projeto colonizador europeu nas américas, os postos de mando e administração das colônias foram assumidos por homens brancos, em sua maioria europeus ou descendentes diretos deles.

Tanto Grosfoguel, quanto Quijano destacam a centralidade da categoria raça para pensarmos os processos de colonização, subalternização, apagamento e silenciamento dos povos indígenas e africanos que habitaram e habitam as Américas. Freire, mesmo em um contexto anterior, já denunciava a desumanização e submissão impostas pelo projeto colonizador.

Consideramos a necessidade de retomarmos o pensamento freiriano como uma ferramenta intelectual e política de enfrentamento ao projeto colonizador defendido pela extrema-direita no Brasil contemporâneo. Neste sentido, consideramos que os dezoito ensaios que compõem esta coletânea assumem este exercício de contribuir para construirmos caminhos outros para o ensino de História no Brasil. Caminhos estes que, esperamos que nos levem não apenas a questionar o empreendimento colonizador no campo social, político, econômico e cultural, mas também a forjar formas outras de ler o mundo historicamente. Leitura essa que deve ter como protagonistas os povos indígenas e africanos que fazem as Américas cotidianamente.

Esperamos que a obra seja inspiração para novas formas de resistência, enfrentamentos e construção de práticas decoloniais que contribuam para a humanização e libertação defendidas por Freire. Em tempos de neofascismos e extremismos de direita que nos impõe formas de violência cotidianas, este livro é um chamado para a resistência e o enfrentamento.

Cuiabá/Cáceres/São Carlos, primavera de 2023.

Oswaldo Mariotho Cerezer

Oswaldo Rodrigues Junior

Renilson Rosa Ribeiro

(Organizadores)

CAPÍTULO 1

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVA DECOLONIAL

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Considero que, para formar professores e professoras de História na contemporaneidade, temos que ter em mente a importância de transgredir, ou seja, ir além da lógica do capitalismo, do individualismo e contribuir para a transformação da sociedade. Nesse texto proponho buscar em minhas memórias a experiência de formar professores e professoras por meio do componente curricular Estágio Curricular Supervisionado. Acredito que narrar, escrever, rememorar é sempre um ato de existência, é uma possibilidade de reinventar, reviver.

Atuei por nove anos com a disciplina Estágio no Curso de História, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Campus Pontal. Ao longo desse período sempre busquei relacionar o ensino de História com as relações étnico-raciais. Ressalto que, ao longo da história do ensino da disciplina, houve mudanças e permanências em relação às suas finalidades, porém, prevaleceu o objetivo de construir um determinado projeto de sociedade em consonância com os valores dominantes, de forma que se manteve uma versão excludente, opressora e silenciadora de diversos sujeitos que fizeram e fazem parte da constituição do país, prevalecendo o monopólio cultural detido pelo Norte, um ensino eurocêntrico e um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como por exemplo, sobre os/as afrodescendentes e indígenas.

Como professor e formador de professores e professoras de História, acredito que, ao se trabalhar com as relações étnico-raciais no ensino da disciplina, é imprescindível abranger as diferentes experiências constituintes do patrimônio histórico-cultural das sociedades sem hierarquizá-las. É fundamental, portanto, estabelecer um diálogo entre diferentes, aberto para transformação de novas culturas e não para preservação de sua “essência”. Insisto que a compreensão do mundo excede os parâmetros estabelecidos pela presunção de superioridade disseminada pela modernidade ocidental.

Ao longo das aulas de Estágio na universidade procurei estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática vivenciada nas escolas que foram campo do estágio. Considero que a prática não se constitui apenas com a aplicação direta de dados da teoria, ou seja, a relação teoria-prática não é causal nem determinista, mas se constitui como processo complexo. Considerar a prática como local em que se aplica a teoria é um pensamento reducionista. Minha opção foi de trabalhar o Estágio como prática investigativa, na formação dos/as professores/as de História.

No Brasil, as investigações, tendo como objeto de pesquisa o ensino de História, apresentaram um expressivo crescimento nos últimos vinte anos. Pesquisadores/as centraram seus esforços em indagar, compreender e explicar os diversos processos que se experimentam no ensino dessa disciplina dentro e fora dos sistemas escolares. Pesquisas realizadas nos Programas de Pós-graduação dos Institutos de Ensino Superior de Minas Gerais, por pesquisadores/as do Observatório do Ensino de História e Geografia, no período correspondente aos anos de 1993-2019, identificaram que a maior parte da produção, referente ao ensino de História, se concentra na área educacional. São indícios de que existe, no imaginário dos/as historiadores/as, uma relação hierárquica entre a investigação histórica e o ensino de História.

Acredito que o ensino de História seja um campo de investigação que mantém uma relação ao mesmo tempo íntima e estranha com a produção do conhecimento da historiografia profissional. A produção particular de conhecimentos históricos dentro da escola tem vínculos irredutíveis com a historiografia profissional, porém também se caracteriza por estar fora dela, possui uma lógica distinta, susceptível de se converter em objeto de investigação. Nesse sentido, se apresenta em um espaço fronteiro entre história e ensino.

Quanto às especificidades da pesquisa no ensino de História, destaco que este privilegia estudar o tempo presente e, com isso, não pretende tirar o olhar da historiografia profissional, pelo contrário, considero necessário que os/as historiadores/as o observem como um uso da história, cuja procedência não necessariamente seja a produção dos/as historiadores/as. Uma das implicações dessa perspectiva é a exigência de construir categorias de análises particulares para o ensino de História como objetivo de investigação. O método do historiador é insuficiente para compreender os processos de ensino e aprendizagem de História na atualidade. Em primeira instância a fonte é sempre o sujeito – professor/a ou estudante.

A construção do ensino de História como objeto de investigação desborda as fronteiras disciplinares da história profissional. Ao mesmo tempo essa variedade de procedimentos disciplinares, de métodos de interpretação e obtenção de dados e de criação de fontes, reflete a impossibilidade de um saber específico, e reforça o saber fronteiro. Investir na pesquisa sobre o ensino de História requer categorias analíticas e ferramentas metodológicas variadas que se

aproximam e se distanciam da historiografia profissional. Isso se deve porque o ensino de História nunca perde o vínculo com a produção de conhecimento histórico dos historiadores, porém, toma de fontes teóricas e metodológicas que a desdobram. Podemos destacar: a observação de cunho etnográfico; a história oral; a didática da história.

Para registrar minhas memórias de práticas desenvolvidas no Curso de História, nas quais busquei trabalhar dialogando com o ensino de História e as relações étnico-raciais em uma perspectiva decolonial, organizei este capítulo em três partes. Na primeira, aprofundo o registro da metodologia utilizada no Estágio. Na segunda, apresento reflexões sobre o conceito de raça. Na terceira, analiso o potencial dos estudos decoloniais para ensinar História problematizando as relações étnico-raciais. Por fim, teço algumas considerações.

A perspectiva metodológica adotada ao longo dos Estágios

A metodologia utilizada nos estágios inspirou a abordagem qualitativa de pesquisa educacional, por favorecer uma visão ampla do objeto estudado e envolvimento do pesquisador com a realidade social, política, econômica e cultural. Como ensina Pais (2001), “em ambiências qualitativas os critérios de seleção são critérios de compreensão, pertinência e não os de representatividade estatística”. (p. 110). A abordagem qualitativa não se resume aos aspectos superficiais e limitados, e permite considerar e respeitar a subjetividade dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa no estágio considerou as contribuições da didática da história, por acreditar que um dos lugares da pesquisa de campo didático-histórica seja o cotidiano das aulas de História. Conforme Cardoso (2008), a pesquisa didático-histórica não é o discurso de um antropólogo sobre um contexto familiar que ele precise estranhar ou a crítica de um pedagogo à forma de organização das aulas do ponto de vista das ciências da educação. Ela é um discurso de um profissional da cultura histórica sobre essa mesma cultura, que tem um grande impacto, pois limita o seu diálogo com outras disciplinas em função da coerência entre elas e a cultura histórica. Uma pesquisa de campo didático-histórica jamais ignora ou mesmo relega a segundo plano os conteúdos tratados numa aula. O que ocorre na sala de aula é apenas parte de um todo mais amplo, que engloba todas as elaborações da História sem forma científica. É só parte da cultura histórica, chamada história escolar, que mantém relações indissociáveis com outras expressões dessa cultura.

O desenvolvimento da pesquisa pressupõe diálogos constantes entre escola e universidade. Acredito que a aproximação desses dois espaços pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem e formação cidadã dos jovens estudantes da educação básica, pois, defendo que

a sala de aula não se limita a lugar de reprodução, mas de produção de conhecimentos. Sendo assim, ao longo do estágio é importante ouvir o professor de História e os estudantes.

A pesquisa no estágio também recorreu a elementos da pesquisa etnográfica em educação. A etnografia tem sua origem na Sociologia e na Antropologia e, por isso, utiliza relatos descritos de pessoas, situações e acontecimentos. André (1995) afirma que por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, ou seja, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o cotidiano escolar. A autora apoia-se nos estudos de Clifford Geertz. Para o autor,

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (1978, p. 20).

Nessa perspectiva de campo, recorria a instrumentos que auxiliavam na coleta de dados, como questionário respondido pelos/as jovens estudantes, anotações em diário de campo, a partir da imersão na escola investigada e das observações das aulas de História. Como nos ensina Ginzburg (2007), se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios –, que possibilitam decifrá-la; é, pois, necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, basear-se em vestígios imperceptíveis para a maioria.

Considero a observação uma importante fonte de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação não há ciência. Dessa forma, é fundamental registrar as anotações realizadas nas visitas nas escolas e, em particular, das aulas de História, de forma detalhada, com o intuito de reunir os dados brutos das observações. Não basta ao observador/a simplesmente olhar, mas é fundamental saber ver, identificar e descrever os diversos tipos de interações e processos humanos. Para isso, no trabalho de campo é importante a concentração, a paciência, o espírito alerta, a sensibilidade e a energia física para concretizar a tarefa.

A história oral possibilita o acesso às vozes de professores e estudantes. Segundo Portelli (1997), a história oral, além de expressar a historicidade da experiência pessoal e o papel do indivíduo na história da sociedade, propicia ampliar os conhecimentos e as informações sobre um passado recente por meio da versão de pessoas que o viveram. Por intermédio da história oral, com suas diferentes versões sobre um mesmo período, cada pessoa, valendo-se dos elementos de sua cultura, socialmente criados e compartilhados conta, não apenas o que fez, mas o que gostaria de ter feito, o que acreditava fazer e o que pensa que fez. Essa metodologia remete-nos aos ensinamentos de Walter Benjamin. Ao valorizar a voz do narrador, Benjamin (1994) traz ao

centro das discussões aspectos como o sonho, a cultura e a experiência. Para o autor, isso significa escrever a história a contrapelo, preencher as lacunas, as brechas e não apenas fazer o discurso, mas implodir o discurso dado. É fazer aparecer o que ficou apagado, é integrar os excluídos, enfim, trazer à tona as experiências dos sujeitos históricos.

Recorremos ao referencial da história oral temática, na elaboração e realização das entrevistas orais dos professores de História que atuam na escola, cenário da pesquisa, para buscar compreender aspectos da formação dos saberes e das práticas desses sujeitos. Para a história oral temática, interessa-nos a história pessoal do narrador, apenas aquilo que revela aspectos úteis à informação temática central. É importante conhecer a cultura histórica dos/as jovens estudantes. Quem são os/as estudantes? Qual a relação com as tecnologias? Como avaliam a escola? O que pensam sobre a história? E sobre o ensino de História? Como aprendem História?

Além das observações e entrevistas, nas aulas de estágio, na universidade, os discentes, junto aos professores e professoras das escolas campo de estágio, produziam uma sequência de ensino, inspiradas nos estudos decoloniais. Segundo Aguiar Júnior (2005), uma sequência de ensino consiste em um conjunto organizado e coerente de atividades abrangendo certo número de aulas com conteúdos relacionados entre si. O autor propõe o planejamento de uma sequência de ensino de quatro categorias de atividades, cada uma com função específica no processo de ensino e de aprendizagem, correspondendo às fases por que passa o sujeito ao interagir com um conhecimento novo.

- 1. Problematização inicial:** Essa atividade tem uma função dupla no processo de ensino e de aprendizagem: permitir ao professor/a identificar os conhecimentos prévios dos/as estudantes acerca do tema que será estudado e sensibilizar os/as estudantes para o estudo do tema, intelectual e emocionalmente.
- 2. Desenvolvimento da narrativa do ensino:** Atividades desse tipo devem apresentar as elaborações da ciência de referência, devidamente reconstruídas no âmbito do saber escolar. Pode-se dizer que é o momento em que os/as estudantes tomam contato com a abordagem teórica que o/a professor/a escolheu para o tema, a partir de discursos científicos da disciplina.
- 3. Aplicação de novos conhecimentos:** Esse tipo de atividade deve apresentar obstáculos cognitivos para os/as estudantes, de forma que eles necessitem usar as referências teóricas estudadas nas atividades de “desenvolvimento da narrativa”. Dessa forma, espera-se que os/as estudantes possam aplicar os conhecimentos para atribuir relações entre o conteúdo e os problemas apresentados, solucionando-os.

- 4. Reflexão sobre o que foi apreendido:** Atividade de sistematização e síntese dos conteúdos estudados na sequência de ensino, que tem o objetivo central de promover uma tomada de consciência e formalizar os conhecimentos construídos.

Essas quatro etapas são fundamentais para situar o/a estudante e o/a professor/a no processo de ensino e aprendizagem, assim como para fundamentar o trabalho em sala de aula. As sequências produzidas e desenvolvidas nas escolas campo de estágio eram analisadas pelos/as discentes. Sempre que tínhamos o apoio do/a professor/a da escola campo, trabalhávamos com questões relacionadas às relações étnico-raciais e em perspectiva decolonial.

Na sequência deste texto registro minhas reflexões sobre como compreendemos o conceito de raça.

O conceito de raça: um posicionamento político

De acordo com Quijano (2005) a ideia de “raça” foi a primeira categoria social da modernidade. Foi um produto mental e social específico do processo de destruição que marcou a América Latina no século XVI. Foi responsável por estabelecer uma nova ordem, um novo padrão de poder, que buscou naturalizar as novas relações de poder impostas aos sobreviventes: a ideia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas como inferiores em sua natureza material. Essa ideia de raça foi continuamente imposta ao longo dos séculos e ficou associada não só à materialidade das relações sociais, mas à materialidade das próprias pessoas. Para o autor,

[...] Originalmente, desde o momento inicial da Conquista, a ideia de raça é produzida para dar sentido às novas relações de poder entre “índios” e ibéricos. As vítimas originais, primordiais, dessas relações e dessa ideia são, pois, os “índios”. Os “negros”, como eram chamados os futuros “africanos”, eram uma “cor” conhecida pelos “europeus” desde milhares de anos antes, desde os romanos, sem que a ideia de raça estivesse em jogo. Os escravos “negros” não serão embutidos nessa ideia de raça senão muito mais tarde na América colonial, sobretudo desde as guerras civis entre os encomenderos e as forças da Coroa, em meados do século XVI. (QUIJANO, 2005, p. 18).

A noção de racialização está intimamente ligada, nos espaços coloniais, aos processos de classificação social, nos quais são incluídas diversas formas de pensamento étnico e nacionalista, permeados por construções raciais. O conceito de raça surgiu para hierarquizar os diferentes sujeitos, de forma a justificar a dominação e a exploração de alguns sobre os outros. Nesse sentido, compreendemos o conceito de raça relacionado diretamente com poder.

De acordo com McLaren (2000, p. 251), muitos filósofos contribuíram para efetivar o conceito de raça. Para Kant, por exemplo, os negros de África não tinham, por natureza, nenhum sentimento que os elevasse acima da insignificância, pois, segundo seu argumento, entre as centenas ou milhares de negros que eram transportados de suas regiões para outros lugares, não houve nenhum que tenha apresentado algo de grandioso na arte ou na ciência. Segundo Hegel, historicamente, África não faria parte do mundo, pois ela não teria movimento ou desenvolvimento a apresentar, em contraposição ao mundo asiático e ao europeu nos quais ocorriam os movimentos históricos. Benjamin Franklin, por sua vez, em discurso, questiona: “Por que elevar os filhos da África, plantando-os na América, onde temos uma oportunidade tão boa, excluindo os negros e mulatos, de elevar os brancos e vermelhos, tão adoráveis?”. Thomas Jefferson concorda com isso ao se referir à presença de negros como “manchas”. Além deles, em 1848, o senador norte-americano John Calhoun ressaltou: “Eu sei, senhores, que nunca sonhamos em incorporar em nossa União qualquer raça que não seja a caucasiana, a raça branca e livre [...]”. (MCLAREN, 2000, p. 251).

Para McLaren (2000, p. 257), os discursos desses autores evidenciam aspectos da construção da condição branca, que se tornou uma medida para raças superiores e inferiores. Essa condição é fundamentalmente ocidental ou eurocêntrica. Segundo o autor, ser branco constitui práticas (euro-americanas e masculinas) não estigmatizadas, que têm efeitos negativos para aqueles que não participam delas. É importante diferenciar branquitude, que é relacionada à cor da pele, com branquitude ou condição branca, pois, segundo o autor, “Não se nasce branco, mas alguém se torna branco pelo contexto social no qual se encontra e, também, pelas escolhas que se faz”. (MCLAREN, 2000, p. 269).

Kilomba (2019) ressalta três características do racismo que estão presentes de modo simultâneo. A primeira é a construção da diferença, a pessoa é vista como “diferente” devido sua origem racial e/ou pertença religiosa. A segunda é que essas diferenças construídas estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos. A diferença é articulada por meio do estigma, da desonra e da inferioridade. Por fim, afirma que ambos os processos são acompanhados pelo poder. A autora define o “racismo estrutural”, “racismo institucional” e o “racismo cotidiano”. O racismo é revelado em nível estrutural, pois as pessoas negras estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. O racismo institucional implica que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas é institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc. Por fim, o racismo cotidiano, que se refere a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o outro como outridade, personificando aspectos reprimidos na sociedade branca. (KILOMBA, 2019, p. 77-78).

Tais questões nos colocam o desafio de dismantelar a condição branca. Considero que, ao ensinar História, o/a professor/a pode contribuir cotidianamente para a superação do racismo ao provocar nos/as estudantes reflexões acerca do lugar do branco nas relações sociais, enfatizando que as pessoas brancas precisam superar os efeitos da transparência e da naturalização da raça para que possam reconhecer os vários aspectos raciais de sua identidade. Deve-se, portanto, mobilizá-los a embarcar em um processo diário de escolhas que se coloque contra a condição branca, pois é imperativo desnaturalizar essa condição.

Nesse processo, defendo a manutenção do conceito de raça. Lembro que este não consiste em uma essência e, sim, em uma construção social, e reafirmo que raça tem relação com o poder, uma vez que provoca efeitos no imaginário social e na produção das identidades. Ela é, em minha perspectiva, uma categoria fictícia que marca os sujeitos. Ao longo do século XIX, o conceito de raça fundamentou discursos científicos que classificavam as pessoas entre superiores e inferiores. As marcas desse processo se fazem presentes na contemporaneidade, haja vista as intensas e diferentes formas de racismo. Dessa forma, considero importante problematizar as atuais definições legais de raça que assumem a norma de “não ver a cor”, desconectando a raça da identidade social e da consciência de raça. Desse modo, as condições branca e negra são vistas como descrições neutras e apolíticas, sem relação com as condições de dominação e de subordinação. Concordo com McLaren (2000, p. 263) ao reforçar a necessidade de se trabalhar com o conceito de raça e não o substituir por etnia – que objetiva exorcizar o mal do racismo.

Trabalhar o ensino de História considerando as relações étnico raciais, significa abordar as questões referentes ao racismo e à branquitude. Continuo o texto registrando como os estudos decoloniais contribuíram nesse processo.

Contribuições do pensamento decolonial para o ensino de História

Segundo Costa e Grosfoguel (2016), considerando o decolonial como rede de pesquisadores, é recente a existência de um projeto acadêmico que busque sistematizar categorias e conceitos interpretativos. Porém, os autores afirmam que a decolonialidade consiste, também, em uma prática de oposição e intervenção e, dessa forma, surgiu quando o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciaram em 1492.

Optar pelos estudos decoloniais torna evidente a necessidade de transcender epistemologicamente, ou seja, descolonizar a epistemologia e os cânones ocidentais. Para Grosfoguel,

[...] uma perspectiva epistêmica que parta de lugares étnico-raciais subalternos pode contribuir em muito para uma teoria crítica descolonial radical, capaz de transcender a forma como os paradigmas da economia política tradicional conceitualizam o capitalismo enquanto sistema global, ou sistema-mundo. A ideia é descolonizar os paradigmas da economia política, bem como a análise do sistema-mundo, e propor uma conceitualização descolonial alternativa do sistema-mundo. (GROSFOGUEL, 2009, p. 118).

Para efetivar um trabalho com a história, em situação escolar que proponha um diálogo intercultural abrangendo a educação para as relações étnico-raciais, faz-se necessário compreender os efeitos de uma construção epistemológica pretensamente hegemônica, imposta pela racionalidade europeia. Concordo com Santos e Meneses (2009) que consideram que as permanências do colonialismo se mantiveram em instâncias para além das formas de exploração e de dominação mais evidentes nos âmbitos político e econômico da exploração colonial – a colonialidade arraigou-se às mais profundas dimensões constituintes do ser.

O colonialismo tem sido responsável pela disseminação de uma tutela epistemológica hierarquizante de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias de nações e de povos colonizados, relegando uma diversidade de saberes à condição de subalternidade. Na cultura ocidental, adotou-se uma conduta pautada pela hierarquização de formas de conhecimento não europeias, assim como se ignoraram suas narrativas, visto que estas supostamente não condiziam com os parâmetros preestabelecidos pelas concepções de cunho cientificista de matriz ocidental. Com isso, as populações submetidas ao processo de colonização foram interdidas e suas culturas e modos de ser e viver, desarticulados. Mignolo (2003) assevera que o eurocentrismo funcionou como se não houvesse outras narrativas além das macronarrativas da civilização ocidental ou da modernidade europeia. Esse “epistemicídio” tem sido denunciado por estudiosos vinculados ao pensamento da pós-colonialidade e dos estudos decoloniais como uma das violências mais duradouras efetivadas durante o período colonial.

O pensamento decolonial compreende autores cuja militância intelectual é realizada no campo da latino-americanidade. Trata-se de uma perspectiva crítico-social, ultrapassando os limites, tanto do marcador de classe, quanto do tempo linear e evolucionista que caracterizam o pensamento hegemônico desde o iluminismo. A análise da realidade, levada a cabo pelos autores da decolonialidade, implica a possibilidade da existência de um pensamento latino-americano que se oponha ao modo de pensar e de produzir conhecimento inaugurado pela modernidade europeia. Para Maldonado Torres (2020) a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos.

Segundo Quijano (2005), o modo de produzir conhecimento pela modernidade europeia foi marcado por uma hierarquização de saberes e a categoria que fundamentou essa hierarquização foi a raça, que abordamos no tópico anterior. Para o autor,

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, 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. (QUIJANO, 2005, p. 117).

A ideia de raça passou a fazer sentido nessa sociedade global e hierarquizada que criou identidades como o índio, o negro, o mestiço, o espanhol, o português, o europeu, distribuídas na nova divisão do trabalho no Capitalismo. Quijano (2005) acredita que a primeira “identidade geocultural” moderna e mundial foi a América, ou seja, a criação da América como um espaço controlado pelo capitalismo e pelo colonialismo, constituído por povos hierarquicamente inferiores aos europeus, é ainda anterior à própria criação da Europa como centro irradiador do sistema-mundo. A formação de algo como a Europa apenas foi possível em função da criação da América como identidade geocultural, como um espaço que concede os elementos principais para a existência do capitalismo moderno (força de trabalho, metais preciosos e produtos agrícolas). A partir disso, cria-se uma relação dual que se apresenta como característica de todo o sistema, que opõe o europeu (civilizado, moderno, ápice do processo evolutivo da humanidade) ao não europeu (primitivos, atrasados, numa escala inferior de humanidade). O autor conclui que sem colonialismo não haveria modernidade.

Concordo com Maldonado Torres (2020) ao afirmar que a colonialidade envolve uma transformação radical do saber, do ser e do poder. Recorre a Fanon (2008), que em sua obra “Pele negra, máscaras brancas”, percebe o sujeito como um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável. A colonialidade subalterniza determinados sujeitos. Fanon (2008) os concebe como condenados. Nessa perspectiva, Maldonado Torres ressalta:

Os condenados são os sujeitos, que são localizados fora do espaço e do tempo humanos, o que significa, por exemplo, que eles são descobertos junto com suas terras em vez de terem o potencial para descobrirem algo ou de representarem um empecilho

para a conquista de seu território. Os condenados não podem assumir a posição de produtores do conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade. Do mesmo modo, os condenados são representados em formas que os fazem se rejeitar e, enquanto mantidos abaixo das dinâmicas usuais de acumulação e exploração, podem apenas aspirar ascender na estrutura de poder pelos modos de assimilação que nunca são inteiramente exitosos. A colonialidade do poder, ser e saber objetiva manter os condenados em seus lugares, fixos, como se eles estivessem no inferno. Esse é o inferno em relação ao qual o céu e a salvação do civilizado são concebidos e sobre os quais ele está acoplado. (MALDONADO TORRES, 2020, p. 44).

Na contramão da colonialidade ressalto a importância de uma atitude decolonial. Maldonado Torres (2020) ressalta que a mudança de atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto.

A partir dessas considerações questiono: como ensinar História inspirados em uma atitude decolonial? Como abordar as questões étnico-raciais? Como buscar “outras histórias”? Concordo com Quijano (2005) ao afirmar que é importante contestar as formas de saber do eurocentrismo e apoiar as diferenças e a heterogeneidade histórica das sociedades e dos povos. Nesse sentido, as diferenças que brotam dessa recusa consistem numa afirmação do outro, não na sua eliminação. Quanto mais se afirmar a diferença do outro e se atribuir a ele um espaço de existência, mais será possível uma prática decolonial.

É nesse sentido, que o pensamento decolonial torna possível repensar o ensino de História, sobretudo, o modo como temos dado sentido às diferentes realidades históricas, povos e culturas as quais o discurso histórico descreve. Implica também repensar a temporalidade e romper tanto com o evolucionismo, quanto com o dualismo típico do pensamento eurocêntrico.

Ao longo de nove anos, como docente da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, insisto na importância de abordar temáticas relacionadas às questões étnico-raciais em uma perspectiva de um rompimento com a temporalidade eurocentrada, que mira o passado como anterior ao presente e este como o ápice de um processo evolutivo. Abordar o processo de escravização, questões indígenas ou violência de gênero, implica uma nova compreensão da temporalidade, uma vez que o passado aí se alonga no presente. Concordo com o filósofo Walter Benjamin (1983) ao declarar que a escrita da história deveria se ocupar da vida daqueles que a história oficial silenciou – os “sem nome”, os esquecidos –, tanto pela apatia dos grandes heróis quanto pelo peso das grandes estruturas.

Reforçava a importância de tornar o ensino de História com uma forte dimensão ética e política, com um objetivo de permitir não apenas a não repetição de erros do passado, mas com o

objetivo de permitir que se possa problematizar esse presente, do preconceito, da intolerância e da discriminação e do silenciamento, e repensar nossa abertura para o futuro.

Problematizava, de forma recorrente, sobre como se pode conviver com os privilégios de ser branco. Além disso, recorria constantemente a outros questionamentos: Por que se tenta jogar ao fundo do esquecimento saberes e práticas dos povos indígenas? Como se pode conviver hoje com o genocídio dos jovens negros, com o assassinato de *gays*, com a intolerância de toda a ordem?

Ressalto que, no processo de ensinar e aprender História, além da narrativa histórica, é imprescindível recorrer a diferentes fontes e linguagens. As sequências de ensino produzidas e desenvolvidas pelos estagiários priorizavam imagens, vídeos, narrativas que abordavam, de forma positiva, as diferentes culturas. Considero que o desenvolvimento das narrativas, ao ensinar os conceitos históricos – razão de ser de toda a aula –, precisa provocar nos estudantes sensações que lhes coloquem no centro do acontecimento ensinado e no lugar do "outro". Essa provocação é uma maneira de aproximar o tempo da aula ao tempo do estudante, de modo que ele possa não apenas interessar-se pelo tema, mas que possa estranhar-se, sair do lugar comum e do hábito ao qual sua memória está acostumada: a violência, a tortura e o extermínio precisam aparecer com tal impacto que não se tornem algo aceitável. Conforme Maldonado Torres (2020), "construir o mundo do Ti".

Considerações finais

As intervenções realizadas nas aulas de História pelos estagiários partiam do princípio da importância em buscar "outras histórias". Concordo com Quijano (2005) ao afirmar que é importante contestar as formas de saber do eurocentrismo e apoiar as diferenças e a heterogeneidade histórica das sociedades e dos povos. Nesse sentido, as diferenças que brotam dessa recusa consistem numa afirmação do outro, não na sua eliminação. Quanto mais se afirmar a diferença do outro e se atribuir a ele um espaço de existência e de agência, mais será possível uma prática decolonial.

Nesse sentido, os estudos sobre o pensamento decolonial se torna imperativo para compreendermos que é possível repensar o ensino de História, sobretudo, o modo como temos dado sentido às diferentes realidades históricas, povos e culturas as quais o discurso histórico descreve. Implica também repensar a temporalidade e romper tanto com o evolucionismo, quanto com o dualismo típico do pensamento eurocêntrico.

As intervenções realizadas ao longo do Estágio Curricular Supervisionado buscaram reforçar que o saber histórico escolar tem uma especificidade epistemológica, não é uma simples adaptação didática do conhecimento científico, tampouco uma versão simplista, equivocada

ou desatualizada. O ensino de História pode se configurar como lugar de debate, reflexões e diálogos interculturais valorizando os diferentes sujeitos que fazem parte da história. É imperativo estabelecer diálogos horizontais entre saberes e sujeitos.

Nas palavras de Catherine Walsh (2009), é preciso reconsiderar e refundar, e não simplesmente reformar a educação, uma vez que esta nunca foi pensada para o conjunto da população, para a pluralidade de suas realidades, lógicas, cosmovisões civilizatórias, conhecimentos e sistemas de vida. A proposta da autora permite estabelecer um diálogo com Grosfoguel (2009) ao defender a proposição de descolonizar o conhecimento, o que exige levar a sério as perspectivas/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e de lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados; assim, é possível identificar outras histórias possíveis.

A escrita deste texto permitiu-me rememorar os nove anos em que atuei como professor da disciplina Estágio Curricular Supervisionado no Curso de História. Ao longo desse período procurei contribuir para a formação de sujeitos questionadores, pensadores com o potencial de agente de mudança social. A partir de 2019 mudei meu *locus* de atuação, atuo na Faculdade de Educação, no Curso de Pedagogia, formando futuros/as professores/as para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Continuo com o Estágio e insisto no trabalho com as relações étnico-raciais inspirado nos estudos decoloniais. Mesmo enfrentando um contexto marcado pelo “desmonte” da Educação, do individualismo, do descompromisso com o outro, ainda acredito que o amanhã poderá ser mais justo, e insisto na luta inspirado pelo lema zapatista: “Lutar por um mundo, onde outros mundos sejam possíveis”.

Referências

- AGUIAR JÚNIOR, O. *O planejamento de ensino*. Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores, Módulo II. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERNADINO-COSTA, J.; GROSGUÉL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*. Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.
- CARDOSO, O. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.
- GEERTZ, C. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GROSGUÉL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.
- KILOMBA, G. *Memória da Plantação*: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MALDONADO-TORRES, N. Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGUÉL, R. (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo Revolucionário*: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.
- MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da 'ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente: 'Um discurso sobre as ciências'*. Porto: Afrontamento, 2003.
- PAIS, J. M. *Ganchos, tachos e biscates*: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2001.
- PORTELLI, A. História oral como gênero. *Projeto História*. São Paulo, n. 22, p. 9-36, 1997.
- QUIJANO, A. *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2009.
- WALSH, C. *Interculturalidade, Estado, Sociedade*: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar; Abya Yala, 2009.

CAPÍTULO 2

A DITADURA MILITAR NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA: PROBLEMÁTICAS E POSSIBILIDADES FRENTE AO NEGACIONISMO¹

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

As ciências humanas nunca foram tão questionadas e causaram tantos incômodos pós redemocratização brasileira como nos tempos atuais, algo que incorre nos projetos políticos em comando (2018-2022) e seu olhar para a educação. Com isso, estar em sala de aula e trabalhar com temas sensíveis causou/vem causando uma certa expectativa/temor, tanto do lado do docente, como do discente, principalmente em relação às dinâmicas e os conteúdos a serem estudados.

Nesse contexto, nos últimos anos, docentes brasileiros/as passaram a vivenciar episódios que culminaram no desrespeito a liberdade de cátedra², bem como a tentativa de silenciamento e negacionismo de temas como a Ditadura Militar no Brasil. Em 2018, por exemplo, um professor do estado do Ceará, ao apresentar o filme “Batismo de sangue” (2007)³ em sala de aula, foi acusado de doutrinação, algo que posteriormente o levou ao afastamento por parte da direção da escola⁴. Outro exemplo ocorreu em 2021, no estado de Goiás, quando uma mãe invadiu uma aula online para interpelar a professora de história e pedir a ela que contasse “os dois lados da história”, ao discutirem sobre a eficácia ou não das urnas eletrônicas⁵.

1 O presente ensaio faz parte das análises preliminares do projeto de pesquisa desenvolvido junto ao Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) intitulado: “Ditadura militar no Brasil: representações, sociedade e ensino de história”.

2 A liberdade de cátedra é assegurada pelo artigo 206 da Constituição Federal (1988), bem como pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) destacando a primeira em seu segundo princípio, “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, art. 206). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

3 Com direção de Bruno Barreto, o filme, baseado no livro homônimo de Frei Betto, retrata a o engajamento e a luta política de cinco frades dominicanos contra a Ditadura Militar.

4 O Povo. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2018/10/professor-criticado-filme-ditadura-santa-cecilia-homenagem-estudantes.html>. Acesso em: 29 ago. 2022.

5 Jornal Opção. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/professora-do-colegio-olimpo-tem-aula-interrompida-por-mae-que-alega-fraudes-nas-urnas-eletronicas-confira-video-349426/> Acesso em: 29 ago. 2022.

Nessa conjuntura, Bittencourt (2020) nos alerta a pensar sobre os sentidos ideológicos e as construções de patriotismo e identidade nacional embrenhadas no ensino de História, algo presente no construto dos bancos escolares. Assim, sair às ruas saudando símbolos ditos nacionais, realizar declarações públicas de amor pátrio a todo custo, dentre outras ações, pontuam a necessidade de uma reflexão profunda sobre as questões que perpassam a identidade nacional, e principalmente o ensino de História e sua relação direta com as questões políticas. Tais prerrogativas ficam latentes ao observarmos como a ascensão do então deputado Jair Bolsonaro à presidência, suas narrativas de exaltação à torturadores e a falta de sensibilidade com familiares de desaparecidos políticos, passaram a ser amplamente defendidas pelos que se consideram seus apoiadores. Com isso, ainda que a falta de resolução, punição e até mesmo as circunstâncias de crimes impetrados pelo Estado brasileiro nos anos de Ditadura Militar sigam em silêncio, tais discursos proferidos receberam uma aclamada aceitação, algo que reacendeu a pauta, também nos bancos escolares.

Nesse aspecto, como pontua Abud (2008), a relação entre Estado e ensino é fundamental, tendo em vista que os currículos e os programas pedagógicos são importantes instrumentos de intervenção do primeiro sobre o segundo⁶. Com isso, os sentidos, as formas e as finalidades desses acabam por influenciar a visão da história enquanto lugar de conhecimento de símbolos nacionais e de datas de imponência do Estado brasileiro, os quais, sem a devida problematização perpassam representações destoantes e até mesmo engessadas. Ou seja, “Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida.” (ABUD, 2008, p. 28).

Tal prerrogativa, apontada pela autora, anteriormente mencionada, ganha respaldo a partir de ações impetradas por movimentos que se intitulam “sem partido”, da mesma forma como acirrou ainda mais a relação, já conturbada, entre professores e escolas. Em maio de 2019, por exemplo, o jornal *El país* publicou a matéria: “Campanha “anti-doutrinação” contra professores eleva estresse em sala de aula”⁷. Dessa forma, é possível percebermos como nos últimos anos houve não apenas uma tentativa de negar um passado histórico traumático para inúmeras famílias brasileiras e para nossa recente democracia. Como também, a elevação de projetos de negação ao passado e a construção de uma educação ufanista e repressora às ideias contrárias, ocultando debates e as conquistas de movimentos sociais por igualdade. Doravante, como destaca a referida matéria, os

6 Tal prerrogativa pode ser notada na mudança estabelecida na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018. Cf. RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021.

7 Matéria completa disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/14/politica/1557790165_316536.html. Acesso em: 7 set. 2022.

impactos emocionais causados por essa “vigilância” têm levado docentes não só a desistirem da profissão, como também a se afastarem devido às questões como síndrome de *burnout*, depressão e ansiedade, algo que denota não apenas o negacionismo histórico, mas também impactos diretos nos agentes escolares.

No caso da Ditadura Militar, após o golpe civil-militar de 1964, o qual retirou João Goulart da presidência da república, uma série de medidas foram sendo colocadas em prática no intuito de sufocar movimentos contrários ao Estado. (DELGADO, 2014). Assim, com o passar dos meses, atos institucionais foram assinados, opositores perseguidos, dentre eles estudantes e professores do ensino secundário e superior, e o projeto de uma ditadura sob a vestimenta de uma democracia de fachada passou a ser posto em prática. (REIS, 2000). Tendo em vista que *slogans* como “Brasil, ame-o ou deixe-o” e símbolos de amor pátrio demonstravam o sentimento e a tônica da visão repressiva do Estado durante o período. Soma-se às justificativas repressivas, principalmente, a sátira história de “revolução comunista” que rondava o Brasil, discurso utilizado sempre que golpes ou medidas arbitrárias precisam ser justificadas por extremistas e fascistas.

Ainda em relação aos aspectos apresentados anteriormente é necessário elucidar, ainda que brevemente, o projeto de educação instaurado pela Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). No campo do ensino a ênfase era tecnicista, alinhada à lógica capitalista norte-americana de produtividade e mão de obra, deixando em segundo plano a proposição de uma educação crítica-reflexiva. Isso ficou evidente na substituição das disciplinas de História e Geografia por Estudos Morais e Cívicos e Organização Social e Política do Brasil (OSP), na década de 1970 do século passado. (NASCIMENTO, 2016). Soma-se ainda com a assinatura do acordo entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) conhecido popularmente como acordo MEC-USAID, o qual tinha como proposta “gerar uma teia de dependências e de instrumentalidades, pela qual o talento jovem e a rede do ensino superior seriam submetidos aos dinamismos do sistema capitalista mundial de poder.” (FERNANDES, 1989, p. 141). Nesse contexto, como destaca Mathias:

Essas disciplinas visavam eliminar as divergências e tornar homogêneo o poder dominante. Para além, reduziam os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Não é despropositado sublinhar que o pano de fundo social nesse momento era marcado pelo recrudescimento da repressão, o início dos chamados “anos de chumbo” cujo slogan enunciava: “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Nesse mesmo contexto, houve um esforço no sentido de suprimir as ciências humanas do ensino de 2º grau em favor do ensino profissionalizante. (MATHIAS, 2011, p. 33).

A partir do cenário descrito e tomando todos os cuidados com o “pecado” do anacronismo, é possível perceber o quanto o ensino de história é fundamental para se compreender desde as prerrogativas pedagógicas, bem como as relações entre sociedade, política e seus impactos no cotidiano, seja escolar ou não. Pois, assim como nos exemplos que abrem este texto, em que docentes tiveram seus trabalhos cerceados, durante o período ditatorial, uma série de profissionais da educação foram afastados e até mesmo perseguidos/torturados pela repressão. (TAMIZARI, 2018). Algo que evidencia as ações de estados repressivos e seus projetos de educação, o qual seja, evitar a reflexão crítica e efetivar o controle sobre pessoas e propagação de ideias através de conteúdos e normativas, utilizando símbolos e narrativas ditas patrióticas como elementos de seus discursos.

Dessa forma, as sensações de tensão e até mesmo a passagem por temas políticos na prática de sala de aula, para muitos profissionais da educação passaram a ser evitados, destacando claramente a noção de vigiar e punir. (FOUCAULT, 2014). Algo que atualmente denotam uma nova ação panóptica de vigilância, o uso de celulares e as gravações de áudio e vídeo por parte de estudantes, gerando um clima de tensão e conflitos que passou a fazer parte do cotidiano escolar. Obviamente, a utilização da tecnologia é algo que deve ser considerado na atualidade, principalmente com as novas demandas da sociedade e as contribuições para o ensino de História, porém, aqui o ponto em questão caminha no sentido das gravações não autorizadas e da utilização nas famosas redes sociais, sem a devida contextualização.

A partir do exposto, o presente capítulo busca destacar, brevemente, os desafios na abordagem da Ditadura Militar nas escolas e os impactos de visões negacionistas no ensino de História. Por fim, pontuamos algumas possibilidades de práticas em sala de aula na compreensão dos desafios existentes, mas nas alternativas, centradas na educação histórica.

O negacionismo e o ensino de História

O termo negacionismo possui diferentes conceitos e abordagens, porém, para o presente texto, optamos pela abordagem de Moraes (2008), o qual destaca que a perspectiva negacionista parte de uma corrente intelectual de movimentos políticos pós-segunda guerra mundial, que passou a propor denúncias e até mesmo a falsidade da historiografia. Tendo como principal prática, a relativização de acontecimentos como o holocausto, a existência de campos de extermínios, ou até mesmo a autonomia das práticas nazistas. (MORAES, 2008). Assim, é possível compreender o negacionismo como forma ou recurso “de mentir sobre um evento ou fato histórico comprovado por fontes e por consenso de historiadores (independentemente das interpretações que se

possa fazer sobre suas causas ou desdobramentos).” (NAPOLITANO, 2021, p. 86). Ainda, segundo o autor, o crescimento substancial de tal uso se deu principalmente pela falsa visão de que o conhecimento histórico não passa de mera opinião.

Nesse contexto, por mais que existam debates no campo do conhecimento histórico, aqui o pautaremos a partir do protagonismo do campo do ensino de História e a valorização do conhecimento histórico escolar. Compreendendo a escola como um importante local de construção do conhecimento, onde a relação entre os agentes escolares são fundamentais para sua realização. (SILVA, 2019). Uma vez que:

O conhecimento histórico que emerge nessa fase da escolarização está, de forma acentuada, imbricado à cultura histórica na qual se inserem a escola, o professor e os estudantes. Esse conhecimento congrega de modo mais significativo, além das prescrições curriculares, dos livros didáticos, entre outros materiais de apoio, saberes e fazeres oriundos do legado cultural do grupo social do qual fazem parte professores e alunos. (SILVA, 2019, p. 53).

A partir do olhar do “chão da escola” é possível analisar, não apenas como os discursos negacionistas ganharam repercussão e adesão, como também esse legado cultural de pertencimento a grupos sociais pontuado por Silva (2019). Além disso, acompanhando o desenvolvimento da cultura industrial, principalmente nas últimas décadas, uma quantidade significativa de vídeos e os famosos canais de *YouTube* passaram a fazer parte do cotidiano escolar. Sendo, inclusive, a porta de entrada de grandes conglomerados financeiros e de produtoras dos mais variados campos.

Acerca da ideia de pertencimento apresentada por Silva (2019), para sua elucidação e compreensão, entendemos como fundamental o conceito de consciência histórica de Jorn Rüsen (2001), o qual a define como: “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (RÜSEN, 2001, p. 57). Sendo assim, a luz das contribuições de Rüsen (2001), devemos compreender não a propagação desses discursos negacionistas, mas, nos grupos sociais e na historicidade contido no cotidiano do indivíduo. Tendo em vista que sua forma de compreender o passado está intimamente ligada a seu presente, pautada na relação entre o ser e seu tempo.

Para tanto, como nos alerta Rüsen (2001), essa consciência histórica não é algo imutável e fixo, ou seja, a partir de um movimento dialético, produz mudanças e rupturas, bem como elabora diferentes possibilidades de observar o passado. Com isso, pensar o ensino de História é pensar esse movimento dialético e sua multiplicidade, algo que ocorre, por exemplo nas relações

cotidianas em sala de aula. Ao passo que a questão a ser pensada é menos o discurso negacionista que pode ser propagado por um/a estudante, mas, com maior ênfase, se analisar a construção histórica de sua visão e de consciência acerca daquele passado. Como pontua Bonete:

[...] a consciência histórica não é única, uma vez que as sociedades não são homogêneas, as pessoas não são idênticas, logo, suas ações individuais ou coletivas, influenciadas pelas ações do tempo, possuem suas próprias particularidades e especificidades. (BONETE, 2010, p. 6).

Sendo assim, pensar a projeção do negacionismo no ensino de História é também refletir a formação de uma consciência histórica e o impacto dos diferentes meios de acesso à informação e ao “conhecimento”. Nessa perspectiva, é necessário observar a estrutura presente na cultura escolar, a qual se baseou, e ainda se baseia muitas vezes, na relação de distanciamento entre o passado e o presente nas aulas de história. Perfazendo um caminho que muitas vezes leva ao desinteresse por parte de discentes e conseqüentemente no desestímulo de novas propostas metodológicas de docentes, tendo em vista a falta de uma percepção das relações entre presente e passado. Como destaca Gonçalves (2018), os debates acerca do ensino de História e de sua aprendizagem, a partir da perspectiva da educação histórica, tem uma salutar importância, principalmente pela busca de uma análise e na contribuição para o desenvolvimento de uma consciência histórica mais elaborada, refletindo sobre as “formas como o passado está sendo reconstruído e contado por alunos e professores e como esta reconstrução está sendo estruturada.” (GONGALVES, 2018, p. 6).

A partir de tais pressupostos, consideramos que inegavelmente, as novas ferramentas e a tecnologia trouxeram importantes ventos de mudança e impactos para a prática docente. Da mesma forma como a pandemia de Covid-19 evidenciou a necessidade de investimentos e do olhar amplo em relação à sociedade. Uma vez que as aulas online, os inúmeros *links* compartilhados, o *Portable Document Format* (famoso documento em PDF) e as *lives* não chegaram a todas as pessoas, vide a má distribuição de renda do Brasil e os problemas estruturais que enfrentamos. (MARTINS; ALMEIDA, 2020). Contudo, com a permanência em casa, algo de extremada valia para conter o vírus, bem como as falas fora de contexto do chefe do Estado brasileiro sobre a não eficácia e até mesmo os riscos da vacinação, as pessoas passaram a dar ainda mais visibilidade para determinados conteúdos e pesquisar temas pela internet. Com isso, ainda que a busca por leituras e informações tenham aumentado em nosso país, também houve um *boom* de desinformação e de relativização de conteúdos e abordagens por parte de muitos veículos de informação, principalmente propagado pela internet.

Segundo o historiador Bruno Leal, em 2019, após as falas do então presidente do Brasil, sugerindo comemorações ao aniversário do golpe de 1964, houve um aumento substancial de pesquisas sobre a temática no *Google*⁸. Contudo, após um breve acesso e análise da plataforma *Google Trends* nos dias que sucederam a escrita do presente texto, foi possível notar que a palavra Ditadura Militar ainda segue bastante pesquisada no Brasil. Ou seja, a temática destacada segue em evidência e conseqüentemente é assunto, senão de forma direta, mas, dentro dos meandros dos debates políticos e de seus posicionamentos, também no ambiente escolar. Tendo em vista que, por mais que adultos e adolescentes já estejam inseridos no contexto tecnológico, essa última faixa etária segue como os de maiores índices de consumo de vídeos e demais atrativos⁹. Conseqüentemente, com acessos rápidos e com linguagens cada vez mais acessíveis, o *YouTube*¹⁰ se tornou uma das ferramentas mais utilizadas pelo mundo, algo se suma importância para nossa reflexão, tendo em vista seu uso por muitos professores.

Como destaca Rodrigues (2021) a cultura digital e o acesso à internet em nosso país possibilitaram o surgimento de muitas fontes e até mesmo uma “democratização” do conhecimento. Contudo, ainda especificamente sobre a plataforma *YouTube*, multiplicaram-se canais que passaram a debater assuntos ligados à história tanto nacional como internacional. Mas, em meio a eles muitos passaram a propagar visões errôneas e negacionistas em relação aos acontecimentos históricos, mesmo com todas as substanciais estudos e debates. Um desses exemplos ocorreu com um *youtuber* que em seu canal defendeu a criação de um partido nazista, relativizando a questão partidária como simples ação de representação coletiva¹¹. Esse conteúdo foi banido do *YouTube*, porém, isso não impediu que inúmeras mensagens de apoio fossem postadas em outras redes. Algo que representa o atual momento que nos encontramos em relação ao negacionismo e à relativização de acontecimentos e termos históricos¹².

Na esteira do crescimento da plataforma, empresas dos mais variados ramos e visões passaram a difundir informações, bem como realizar grandes produções, algo que chamou atenção do grande público. Isso ficou notório, quando ao perguntar para uma turma de primeiro semestre

8 Café História. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/ditadura-militar-buscas-no-google/> Acesso em: 23 set. 2022.

9 Em pesquisa nacional intitulada: Redes Sociais, Notícias Falsas e Privacidade na Internet do DataSenado, ligada ao Senado Federal, verificou-se que mais de 80% da população brasileira acreditam que as redes sociais influenciam muito a opinião das pessoas. Matéria disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/mais-de-80-dos-brasileiros-acreditam-que-redes-sociais-influenciam-muito-a-opinio-das-pessoas> Acesso em: 7 out. 2022.

10 A plataforma surgiu em 2005, criada pelos americanos Chad Hurley e Steve Chen e hoje conta com milhões de acessos diários. (RODRIGUES, 2021).

11 A matéria completa sobre o acontecimento pode ser acessada em: <https://revistaforum.com.br/brasil/2022/2/18/monark-banido-do-youtube-apos-defender-criao-de-partido-nazista-110352.html>. Acesso em: 11 out. 2022.

12 Os termos mais utilizados nas mensagens de apoio ao *youtuber* foram: “censura”, “perseguição”, “ditadura da esquerda”, “liberdade de expressão” dentre outros.

do curso de licenciatura em História sobre o que já haviam estudado sobre Ditadura Militar, um quantitativo significativo disse usar materiais de uma grande produtora de vídeos do *YouTube* que propaga ideias sem a devida problematização e fontes, além de visões negacionistas no campo da história, como norte reflexivo. Tendo essa produtora realizado um material sobre o período ditatorial no Brasil que alcançou milhões de espectadores no país e fora dele.

Dessa forma é possível refletirmos: Como combater o negacionismo no ensino de História? Ainda que a última sessão desse capítulo apresente algumas possibilidades no debate especificamente à ditadura militar, é importante tencionarmos algumas reflexões na busca pela resposta da questão feita. Se partirmos de uma visão que o campo da ciência histórica está em constante transformação, algo que perpassa sua reconstrução no tempo, o ensino de história é afetado na mesma, ou até mesmo, em maior proporção. Tendo em vista que muitas das teorias das universidades não adentraram as escolas, porém, as transformações da cultura histórica e da prática docente são fontes de estudo da academia. Com isso, uma das respostas possíveis é uma abordagem onde os estudantes sejam protagonistas, algo a partir de uma educação histórica, a qual permite verificar aspectos iniciais e a construção de narrativas e mudanças ao longo de um dado tema.

Sendo assim, a sala de aula se tornou um importante espaço de luta de narrativas, entre o misticismo propagado pelo negacionismo e as bases científicas que compõe, ainda que sem a devida estrutura, as escolas pelo Brasil. Uma vez que, demonstrar que a disciplina de História não está fincada no passado, bem como, que existem métodos e fontes para sua constituição é um dos desafios que temos na atualidade no enfrentamento ao negacionismo.

Possibilidades para o debate sobre a Ditadura militar no ensino de história frente ao negacionismo

Por fim, não pretendemos trazer métodos específicos ou teorias que fujam de uma realidade, muito pelo contrário, a proposta aqui é que sejam levantadas possibilidades para a sala de aula. As quais, precisam necessariamente estarem ligadas à realidade de cada espaço e do público em questão, tendo como foco principal, possibilitar uma reflexão frente ao negacionismo e os caminhos para uma educação histórica que contribuam com o cotidiano e sua prática.

A partir do que elucidamos, uma das primeiras possibilidades, sendo inclusive a mais próxima aos estudantes da atualidade, são os já mencionados canais do *YouTube*. Porém, como alerta Rodrigues (2021, p. 187): “Os professores devem chegar primeiro ao *YouTube* [...]”. O que não quer dizer que os professores precisem se tornar *youtubers*, ainda que muitos tenham canais, mas, compreender o que os estudantes estão acessando e suas motivações. Com isso, uma proposta seria a

realização de uma pesquisa sobre quais são os conteúdos mais assistidos dentro da plataforma e questionar o porquê dos discentes os acessarem. Tal cuidado se refere a compreensão prévia dos professores quanto à consciência histórica dos estudantes sobre a história, bem como, mapear o que vem sendo incorporado a suas vivências em sala de aula. Por conseguinte, a proposta seria voltada para a temática da Ditadura Militar, fazendo uma pesquisa sobre os produtores de tais conteúdos e suas formações, algo passível de ser realizado em casa para ser discutido em uma aula posterior. Esse processo se faz necessário inclusive na compreensão por parte dos estudantes, do fazer histórico e de que a história não se baseia em opiniões. (RODRIGUES, 2021).

Em uma segunda aula, um debate livre sobre a temática da ditadura militar suscitaria o entendimento dos estudantes sobre o período, compreendendo os caminhos e os referenciais utilizados. Por fim, a proposta seria a utilização de canais que possuam embasamento científico em suas análises, aqui destaco: *Leitura obriga História, Clio: História e Literatura, História da Ditadura e História Pirata*.

Outro caminho é o uso de fontes em sala de aula, como os documentos da repressão, já disponíveis em sites como *Brasil Nunca Mais, Memórias Reveladas, Memórias da Ditadura* e os apresentados pela Comissão Nacional da Verdade (CNV). Acerca do uso das fontes em sala de aula, como destaca Alberti (2019): “O trabalho com fontes possibilita, então, que os estudantes aprendam que o conhecimento sobre o passado é resultado do trabalho intelectual do historiador.” (ALBERTI, 2019, p. 107). Com isso, além de destacar o ofício no trato com a história, tal atividade permite combater o discurso central do negacionismo, a visão da história como “opinião”, observando-a a partir de fontes e reflexões.

Nesse movimento, ao mesmo tempo em que se recuperaria a legitimidade da História e do professor de História no campo da atividade científica, se produziria uma diferenciação desta em relação a outras formas de produção de usos do passado, sobretudo aqueles presentes nas redes sociais. (CARVALHO, 2020, p. 6).

Na prática, a atividade consistiria na disponibilização dos relatos memorialísticos, a partir de vídeos da CNV, ou até mesmo relatos escritos, para que os discentes, em grupos pudessem expor suas impressões. Em seguida seriam apresentadas tais reflexões e a reafirmação de entidades de justiça e reparação de mortos e desaparecidos políticos. Contudo, salientamos as inúmeras possibilidades e categorias ligadas ao uso da memória em sala de aula, algo que merece atenção e planejamento por parte docente. (ÓRIA, 2008). Haja vista a disputa pela memória, as memórias traumáticas e as próprias relativizações que aparecem em comentários de vídeos disponibilizados na plataforma *YouTube*.

Por fim, mas sem esgotar outras possibilidades, temos o uso de jogos em sala de aula. Dentre eles o *Role-Playing Game*, popularmente conhecido como RPG, o qual tem como objetivo a construção de uma história interativa, onde ao ser aplicado em sala de aula, os personagens são os próprios estudantes. (PEREIRA, 2010). No uso dessa ferramenta em ambiente escolar, a elaboração de um RPG seria uma oportunidade interessante para a construção de um diálogo e a busca de materiais por parte dos estudantes, sob orientação do professor. Novamente, oportunizaria a desconstrução da história como “opinião” e a tão mencionada “decoreba”, haja vista que os estudantes fariam pesquisas orientadas para a elaboração do RPG.

Para tanto, sabemos muitas escolas não possuem uma estrutura física e de materiais à disposição, além disso, os professores possuem uma carga horária extensiva, dificultando o tempo para a construção de RPG em sala. Sendo assim, uma das alternativas é o acesso ao *site holodeck.com*, que além da produção de *podcast*¹³, oportuniza o acesso de jogos online, RPG’s etc. com temas variados no campo da política e da história para uso em sala de aula¹⁴. No caso específico da Ditadura militar há um capítulo especial, o de número 98, intitulado: *Regras do jogo#28 – Games e a Ditadura Militar*¹⁵. Em seu acesso temos o *podcast* e a indicação de *links* de acesso a dois RPG’s, sendo eles: *RPG Diário da Repressão* e *RPG Para não dizer que não falei das flores*. Sobre o primeiro, ele é descrito como:

DIÁRIOS DA REPRESSÃO é um RPG sobre grupos revolucionários enfrentando a ditadura militar em um país latino-americano e sobre a história que é revelada ao público anos depois. O jogo se passa simultaneamente em duas linhas temporais, uma no passado, durante a ditadura, e outra no tempo presente, com uma comissão investigando as violações aos direitos humanos cometidas pelos agentes da ditadura naquela época. Este jogo compreende dois tipos de jogadores: os revolucionários, responsáveis pelo avanço da trama, e o general, responsável pela gestão do ambiente, dos agentes da ditadura e das regras do jogo. Para jogar, você precisará de diversos dados de 6 lados, e marcadores diferentes para recursos e relógio do D.O.P.S. (HOLODECKDESIGN, 2022).

Ainda sobre o uso do RPG em sala de aula na abordagem da Ditadura Militar, observamos como uma importante ferramenta, tendo em vista que permitirá a vivência de experiências e

13 Não há uma definição exata do termo, porém, o mesmo pode ser compreendido como um ficheiro de áudio que possui uma determinada período para sua divulgação, podendo abordar diferentes temas e que é executado em aparelhos multimídias, tais como Smarthphones. (RODRIGUES, 2021).

14 Disponível em: <https://www.holodeckdesign.com.br/sobre/> Acesso em: 10 out. 2022.

15 Disponível em: <https://www.holodeckdesign.com.br/regras-do-jogo-98-games-e-a-ditadura-militar/> Acesso em 10 out. 2022.

o protagonismo das ações ao longo do jogo. Essa relação entre a prática do jogo e o contexto histórico apontado permitem aos estudantes um dialogismo importante na educação histórica, a qual, oportuniza um ambiente crítico-reflexivo e a aprendizagem histórica.

Assim, as possibilidades aqui apresentadas tiveram a função de levantar propostas, muito mais no sentido de problematizar o negacionismo em sua fonte, a reflexão crítica, do que criar embates apenas no campo do discurso. Tendo em vista que muitas vezes as ações de determinados grupos e/ou estudante/es focam no embate de discursos em sala de aula, levando professores a se sentirem coagidos, além de outros fatores já apontados no presente texto.

Com isso, compreendemos que a vivência em um mundo cada vez mais acelerado e a quantidade de informações que chegam às nossas mãos, trazem um grande desafio para a prática docente, principalmente pelas visões negacionistas, que sempre existiram, mas, que agora ganharam visibilidade e porta-vozes. Dessa forma, mais do que nunca, o ensino de história e a função docente se tornam fundamentais no combate à proposta de negar o passado e de salvaguardar os ocorridos durante o período ditatorial para atuais e futuras gerações.

Considerações finais

Prever o futuro, sem dúvida nenhuma, é um dos superpoderes que nós mais desejaríamos obter se fosse possível. Ainda mais em se tratando de como o negacionismo será visto, analisado e transformado no âmbito do ensino de História e na consciência histórica dos envolvidos. Ou, como diz um dos principais memes compartilhados nas redes sociais: “Como os professores de história do futuro vão explicar o presente?”

Dessa forma, ainda que muitas perguntas ou indagações fiquem sem respostas, uma coisa é certa, nunca a função docente foi tão observada/exigida. Por outro lado, isso não ocorre em relação a realidade de salas de aulas precarizadas, os baixos investimentos na estrutura escolar e a falta de valorização dos docentes. Tendo em vista que os mesmos, com todos os percalços sofridos e que ainda sofrem, tiveram/tem que lidar com perseguições e aulas invadidas, principalmente no terrível período da pandemia.

Antes de finalizarmos, cabe uma última reflexão. Em nosso país ainda é possível ouvir ecoar frases como: “A história só conta um lado”, “O nazismo era de esquerda” ou até mesmo “Não foi tão ditadura como dizem”. Isso deixa muito claro, que as visões negacionistas infelizmente não são como nuvens passageiras, elas tendem a permanecer. Dessa forma, rechaçamos mais uma vez a importância do ensino de História e de seu caráter combativo no enfrentamento aos que buscam reviver, de forma saudosista, um passado que há pouco mais de quatro décadas se fazia presente em nossa sociedade, a Ditadura Militar e todos seus recursos desumanos.

Logo, pensar a Ditadura Militar no Brasil frente ao negacionismo histórico não é apenas pensar os caminhos e os desafios que o ensino de História atravessará ao longo dos próximos anos. Mas, além disso, é a necessidade de ampliarmos nosso olhar para o conhecimento histórico escolar e a consciência histórica que forma os diferentes agentes que compõem nossa sociedade. Uma vez que, nos mais variados espaços, tais como escola, família e, principalmente, nas redes sociais, visões distorcidas acerca do passado e seu compartilhamento seguem sendo difundidos sem o olhar crítico-reflexivo necessário. Sendo assim, devemos nos atentar às políticas educacionais e como elas propagam suas visões acerca do passado, como no caso do período aqui destacado, algo que impacta diretamente no cotidiano em sala de aula. Tendo em vista que “hoje, defender a existência do Ensino de História no espaço escolar é lutar para que os adolescentes e jovens aprendam a reagir a toda a manipulação que vem sendo feita pelo Estado.” (DE LIMA; DE ANDRADE, 2021, p. 185).

Esperamos que o presente capítulo possa ter suscitado ideias, possibilidades e renovado a esperança frente ao que temos enfrentado. Obviamente não encerramos o debate mas, na função de docentes e do conhecimento do quão nefastos foram os anos de 1964 a 1985, principalmente para quem ousou se posicionar de forma contrária aos ditames do Estado repressivo, deixamos uma última mensagem a ser ecoada: Ditadura Nunca Mais!

Referências

- ABUD, K. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.
- ALBERTI, V. Fontes. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. (Org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- BARCA, I.; SCHMIDT, M. A. (Org.). Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil. *Atas das V Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, p. 29-43, 2009.
- BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.
- BITTENCOURT, C. História do Brasil: identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. 7. impressão. São Paulo: Contexto, 2020.
- BONETE, W. J. Notas sobre o conceito de consciência histórica e narrativa em Jörn Rüsen e Agnes Heller. *Revista Eletrônica História em Reflexão*. Dourados, v. 7, n. 14, p. 1-20, 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.
- BREVES, A. C. S. L. *Ditadura militar e ensino de História: propostas e desafios contemporâneos ante o negacionismo histórico*. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.
- CARVALHO, A. O ensino da ditadura civil-militar na educação básica: entre políticas de memória, negacionismo e dilemas docentes. *Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Perspectivas Web 2020*. Ponta Grossa: ABEH, 2020.
- DELGADO, L. A. N. Movimentos sociais e políticas reformistas no governo João Goulart. In: TOLEDO, C. N. *1964: o golpe contra a democracia e as reformas*. Florianópolis: Editora em Debate/UFSC, 2014.
- DE LIMA, D.; DE ANDRADE, J. A. Ensinar história em tempos de pós-verdade: o que está em jogo? *Sæculum – Revista de História*. João Pessoa, v. 26, n. 45, p. 175-188, 2021.
- FERNANDES, F. *O desafio Educacional*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes. 2014.
- MATHIAS, C. L. K. *O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica*. História Unisinos. São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 40-49, 2011.
- MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes e fazeres escolares em exposição nas redes. *Revista Docência e Cibercultura*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.

MORAES, L. E. S. O negacionismo e as disputas de memória: reflexões sobre intelectuais de extrema-direita e a negação do holocausto. In: IDENTIDADES, 2008, Rio de Janeiro. *Anais do XIII Encontro de História*. Anpuh-Rio. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212957377_ARQUIVO_Artigo-ANPUH-2008.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

NASCIMENTO, B. R. M. A Ditadura Militar e o ensino de História: uma relação conflituosa. *Estação Científica*. Macapá, v. 6, n. 3, p. 29-39, 2017.

NAPOLITANO, M. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). *Novos combates pela História: desafios–ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.

ORIÁ, R. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

PEREIRA, P. E. F. A cultura histórica e a cultura historiográfica no RPG O Descobrimento do Brasil. *Revista Historiar*. Sobral, v. 2, n. 3, 2010.

REIS, D. A. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

RODRIGUES, I. Usos pedagógicos para *YouTube* e podcast. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). *Novos combates pela História: desafios–ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. 1. reimpressão. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SILVA, C. B. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. (Org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

SCHMIDT, M. A. M. S. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos históricos*. Marechal Rondon, v. 12, n. 1, p. 81-96, 2008.

TAMIZARI, F. *DEOPS, presente! formas de controle dos professores, alunos e familiares na educação básica sob a ditadura civil-militar (1964-1985)*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

CAPÍTULO 3

“HISTÓRIA DO BRASIL” PARA NÃO INDÍGENAS: PRÁTICA EXTENSIONISTA EM CONTEXTO DE PANDEMIAS E REFORMAS EDUCACIONAIS

Ana Paula Alves Sartori
Éder da Silva Novak
Luís César Castrillon Mendes

Em um contexto de reformas educacionais marcadas pelo retrocesso conservador, experienciamos debates intensos e ilusões inerentes às guerras narrativas. (LAVILLE, 1999). Propostas como Escola Sem Partido (MENEGAS, 2018; MACEDO, 2017), as discussões em torno da implementação da Base Nacional Comum Curricular (SCZIP, 2020) e a Reforma do Ensino Médio (OLIVEIRA, 2021) são exemplos das disputas e representações por parte de diferentes grupos nos territórios contestados (SILVA; MOREIRA, 1995). Vivenciamos contextos permeados por negacionismos, pós-verdades e crises diversas, principalmente a da deturpação da construção do conhecimento científico, fundamentado em sólida pesquisa e guiado por posturas éticas. (COELHO *et al*, 2021; PINSKY *et al*, 2021).

A (re)construção do conhecimento histórico torna-se cada vez mais complexo e desafiador, diante das novas demandas do contexto atual que evidencia a sua expropriação e desvalorização. Opiniões e notícias falsas, interpretações infundadas e distorções sobre o passado e o próprio presente são disseminadas na mídia e redes sociais com objetivos políticos e interesses muito bem planejados. Determinados grupos sociais estão cada vez mais à margem, intensificando discriminações, estereótipos, desrespeito e diversos tipos de violência, seja simbólica ou física, nestes tempos de predomínio de sentimentos e ações conservadoras.

O cenário se tornou ainda mais devastador em virtude da pandemia que se instalou no planeta desde final de 2019. Vieram ainda mais à tona as imensas desigualdades sociais da sociedade brasileira. Em contexto de aulas remotas, grande parte do público estudantil não dispunha e

continua não dispondo de acessibilidade às salas de aula no país, causando-lhe prejuízos irreparáveis, além do aumento significativo da evasão escolar. (FOLHA DE S. PAULO, 2021). As perdas foram incomensuráveis, inclusive as vidas de 622.325 brasileiros(as), até este exato momento. Violência doméstica e feminicídios intensificados, discurso do ódio, irresponsabilidades, maus exemplos, má gestão, descaso, negacionismos dos mais variados possíveis. Desqualificação do trabalho docente, perseguições, notícias falsas, afirmações, opiniões emitidas sem respaldo verídico, veiculadas em redes sociais.

Todas essas distorções, arbitrariedades e mentiras se fazem presentes no chão da escola. É nesse território minado que as diferentes representações por parte de indivíduos diversos, concepções políticas, consciências históricas, cotidianos, memórias, identidades, histórias de vida se manifestam. É nesse lugar que deve se estabelecer diversas possibilidades de ensino-aprendizagem. É nesse momento em que saberes, práticas, teorias, metodologias, didáticas, currículos serão estabelecidos, problematizados, ressignificados.

Este texto objetiva analisar processos possíveis e necessários de construção do saber histórico a ser ensinado, a partir de conteúdos, grupos excluídos e personagens historicamente silenciados, discriminados e estereotipados, cujos protagonismos podem e devem se fazer presentes por meio do ensino da história do Brasil, neste caso específico, histórias e culturas indígenas, na grande maioria das vezes ensinados para estudantes não indígenas. Essa intervenção pode se efetivar, de forma “estratégica”, por meio da atuação junto às escolas através dos Estágios Supervisionados, Projetos de Extensão, Programa Residência Pedagógica e Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência. Todas essas iniciativas possuem a peculiaridade de evidenciar o entrelugar universidade-escola, que a/o professoranda(o) (CAIMI, 2008) em história ocupa, durante sua formação inicial.

Para os objetivos deste artigo, abordamos algumas reflexões fundamentadas pela atuação em projetos de extensão junto à Universidade Federal da Grande Dourados, desde 2018. Dessa forma, operacionaliza-se a reflexão da e na ação docente, conforme proposta de Donald Schön (1992), ratificadas por outros autores que demonstram (PIMENTA; LIMA, 2008, GHEDIN, 2002), por meio de outras abordagens, fontes e agentes possíveis e necessários para enriquecer o aprendizado da História do Brasil. Sendo disciplina vital para a formação humanística, a História acadêmica, publicizada no chão da escola, pode contribuir para uma formação cidadã que propicie evidenciar as muitas possibilidades para se apreendê-la de forma múltipla, buscando romper com a matriz teórica eurocentrada, ainda arraigada em nossas mentes, práticas, teorias, historiografias, memórias e currículos.

Prática extensionista nas escolas: pelo protagonismo de grupos subalternizados

O Projeto de Extensão “Aproximando Universidade e Escola, Teoria e Prática: Oficinas de História e Cultura Indígena nos Campos de Estágio”, desenvolvido junto a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), promoveu o debate sobre a temática indígena dentro das escolas estaduais no município de Glória de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul (MS), durante o ano de 2021.

A intenção foi apresentar aos estudantes e professores das escolas públicas da microrregião de Dourados (MS) algumas problematizações acerca dos povos indígenas, especialmente das etnias presentes em Mato Grosso do Sul, desconstruindo mitos e estereótipos que foram cristalizados ao longo dos anos, por meio de uma historiografia e de narrativas que contemplaram a construção da nação brasileira sob a ótica quase que exclusivamente dos europeus, derogando a presença histórica dos indígenas no Brasil, assim como a sua rica diversidade étnica.

Desde 2018 o Projeto de Extensão vem sendo desenvolvido¹⁶ e, nessa edição de 2021, contemplou as seguintes escolas estaduais do município de Glória de Dourados (MS): Escola Estadual Professora Eufrosina Pinto, Escola Estadual Professora Vânia Medeiros Lopes e Escola Weimar Torres. O objetivo aqui é demonstrar como se desenvolveu o citado projeto, destacando os resultados das sondagens realizadas com os estudantes do ensino médio das três escolas participantes, mas também apontando as ações desenvolvidas para desconstruir o olhar estereotipado sobre a história e cultura indígena, conforme evidenciado pelas sondagens. Ressalta-se o contexto pandêmico que promoveu ajustes metodológicos e tecnológicos para a efetivação do projeto.

Conhecimento prévio de estudantes entre sondagens e avaliação dos primeiros diagnósticos

Como ponto de partida das ações do projeto foram aplicados questionários para as turmas do ensino médio das três escolas citadas anteriormente, entre os meses de maio e junho de 2021. Esta sondagem contou com oito questões sobre a temática história e cultura indígena, baseadas na obra de Collet, Paladino e Russo (2014), todas em forma de alternativas, para que o/a estudante assinalasse a que julgasse correta. O questionário contemplou algumas temáticas aparentemente simples, mas que por hora, permeiam o imaginário de estudantes e da população em geral. Os enunciados das questões foram os seguintes:

¹⁶ As atividades desenvolvidas nos anos de 2018 e 2019 renderam a publicação de uma coletânea com artigos dos participantes do projeto de extensão. (cf. NOVAK; MENDES, 2021).

5. Os índios do Brasil estão acabando?
1. O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?
2. Os indígenas do Brasil falam a língua Tupi?
3. Os indígenas do Brasil vivem em ocas?
4. Os povos indígenas do Brasil são preguiçosos?
5. Os povos indígenas do Brasil são primitivos?
6. No Brasil os indígenas têm muita terra?
7. No estado de Mato Grosso do Sul os indígenas têm muita terra?

Ao todo foram obtidos 112 questionários respondidos pelos estudantes, sendo que 90 destes realizados de forma online, por meio do formulário *Google Forms*, utilizado principalmente pelo momento de distanciamento social vivenciado e com as aulas remotas devido à pandemia de Covid-19. Além disso, ocorreu a devolutiva de 22 questionários de forma impressa, visto que as escolas disponibilizaram essa opção àqueles estudantes que não tinham acesso à internet.

Importante destacar que, dos 22 questionários recebidos de forma impressa, a maioria eram da Escola Estadual Professora Vânia Medeiros Lopes, que durante a pandemia trabalhou de forma remota, atendendo quase que sua totalidade de estudantes (210 matriculados) do ensino fundamental e médio com apostilas impressas, visto que a maioria dos estudantes não possui internet em suas residências, bem como celulares e computadores. Situação semelhante à Escola Estadual Weimar Torres (escola do campo), localizada no distrito de Guaçulândia – Mato Grosso do Sul, que contou com a participação dos estudantes do ensino médio via questionário impresso, visto que nesse distrito, distante cerca de 17 quilômetros da cidade de Glória de Dourados, a conexão com a internet também ocorre de forma limitada.

Os resultados da aplicação da sondagem na Escola Estadual Professora Eufrosina Pinto, por ser a escola com maior número de estudantes e localizada no centro da cidade de Glória de Dourados, foram obtidos em sua maioria de forma online, via questionário *Google Forms*, que foi disponibilizado em todos os grupos das turmas do ensino médio. Todos os estudantes receberam orientações sobre o projeto e o questionário, bem como da importância de participarem das atividades.

Vale lembrar, apesar de não ser nenhuma novidade, que a pandemia escancarou a dura realidade da desigualdade socioeconômica do Brasil e as dificuldades enfrentadas pela educação pública, devido à falta de investimentos nas escolas e ausência de políticas públicas que

poderiam auxiliar na universalização do acesso à internet aos brasileiros, pois ficou evidente que muitos estudantes não tem esse recurso, seja pela localidade em que moram ou por não terem condições financeiras para custear a prestação desse serviço ou adquirir aparelhos celulares e/ou computadores.

A sistematização dos resultados dos questionários aplicados durante a sondagem demonstra a dificuldade de efetivação da Lei n. 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas, com o objetivo de se compreender a importância dos povos indígenas para o Brasil, evidenciando sua diversidade étnica e desconstruindo preconceitos tão comumente presentes na sociedade brasileira, inclusive, nos espaços escolares. Os quadros de 1 a 8 apresentam as respostas dos estudantes para as oito questões da sondagem, com análises iniciais e importantes constatações e reflexões sobre a temática indígena na escola.

Quadro 1. Sondagem da questão 1
“Os índios do Brasil estão acabando?”

Alternativa	Texto da alternativa	Total por alternativa
A	Não, porque há muitos projetos assistencialistas do governo e os indígenas vêm tendo muitos filhos para se beneficiarem desses projetos.	15
B	Sim, porque os índios estão sendo mortos por doenças e assassinados por práticas de violência desde a chegada dos europeus.	21
C	Sim, porque eles estão cada vez mais nas cidades, deixando de ser indígenas de verdade e utilizando objetos da sociedade não indígena.	17
D	Não, nos últimos 30 anos houve um aumento da população indígena devido aos direitos conquistados na Constituição de 1988, nas áreas da saúde, educação e demarcação de terras.	44
E	Sim, devido a todos os processos de violência, como por exemplo, no período da Ditadura Militar, em que foram mortos mais de oito mil indígenas e mesmo após o fim da ditadura a população indígena continua diminuindo.	14
Total de respostas		111*

Fonte: UFGD, 2021. (*um estudante não respondeu essa questão).

O Quadro 1 demonstra que praticamente 47% dos estudantes (soma das alternativas B, C e E) acreditam equivocadamente que a população indígena continua reduzindo, seja pelo olhar vitimizador que se implantou na sociedade brasileira em relação aos indígenas desde tempos coloniais ou pela ideia da perda de identidade a partir do momento que os indígenas utilizam

objetos da sociedade envolvente. Pouco mais de 13% dos estudantes (alternativa A) até considera que os indígenas não estejam acabando, mas reforçam o estereótipo da tutela e do assistencialismo estatal, como se fossem algo benéfico aos povos indígenas. Menos de 40% dos estudantes (alternativa D) responderam corretamente à questão, reconhecendo o aumento populacional indígena nas últimas três décadas, devido aos direitos conquistados pelo próprio movimento indígena na Constituição de 1988. Portanto, não se trata de negar toda a violência e redução drástica da população indígena em quase cinco séculos de história do Brasil, mas superar a visão meramente vitimizadora e/ou assistencialista, colocando os indígenas enquanto sujeitos históricos que conseguiram, apesar de todas as dificuldades, barrar a redução demográfica de suas etnias e por meio de suas lutas adquirirem melhores condições de vida, que promoveram o seu crescimento populacional.

Quadro 2. Sondagem da questão 2

“O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?”

Alternativa	Texto da alternativa	Total por alternativa
A	Sim, porque só assim ele se relaciona com as suas verdadeiras origens indígenas e à preservação das tradições culturais de seus antepassados.	15
B	Sim, pois quando ele se transfere para as zonas urbanas, conseqüentemente se moderniza, ganha a cidadania brasileira e perde a sua identidade cultural, ou seja, deixa de ser indígena.	0
C	Não, pois em muitos casos o indígena foi civilizado pelo indivíduo não indígena, se adequando à cultura do homem branco e às normas do sistema capitalista.	37
D	Não, pois as culturas são dinâmicas e se alteram de acordo com cada contexto histórico e, assim como qualquer outra pessoa, o indígena também passou por transformações em suas formas de vida.	59
E	Sim, pois se viverem nas cidades vão usar objetos da cultura do homem branco e perder a identidade indígena, assim como um brasileiro deixa de ser brasileiro quando usa uma roupa árabe ou saboreia uma comida japonesa.	1
Total de respostas		112

Fonte: UFGD, 2021.

O Quadro 2 revela duas situações problemáticas ainda presentes no imaginário da sociedade brasileira: a crença na ideia da aculturação expressa por 33% dos estudantes (alternativa C) e a visão essencialista sobre os povos indígenas, apregoada da ideia falaciosa de manter a tradição e não perder sua cultura, manifestada por mais de 14% dos estudantes (alternativas A e E). Por outro lado, mais de 52% dos estudantes (alternativa D) responderam corretamente à questão,

evidenciando a compreensão da dinamicidade cultural, consequência das relações sócio-históricas estabelecidas pelos povos indígenas.

Dessa forma, é preciso incentivar o debate sobre identidade e cultura nas escolas, permeado pela historicidade dos povos indígenas, para superar a ideia de cultura imutável ou parada no tempo, que ainda reproduz o estereótipo de que para ser índio precisa estar pelado no meio da floresta.

Quadro 3. Sondagem da questão 3

“Os indígenas do Brasil falam a língua Tupi?”

Alternativa	Texto da alternativa	Total por alternativa
A	Sim, o projeto colonizador no Brasil aniquilou as línguas indígenas, com o uso de forte violência, sobrando uma língua indígena, que é a Tupi.	27
B	Não, na verdade ainda existem três línguas indígenas faladas no Brasil: Tupi, Tapuia e Guarani.	28
C	Não, pois Tupi não é uma língua indígena, mas sim um tronco linguístico, composto por famílias linguísticas, diversas línguas e dialetos, como o Guarani e o Kaiowa.	16
D	Não, pois ao todo são 274 línguas indígenas ainda faladas no Brasil, organizadas em troncos e famílias linguísticas, mas que não têm importância na história do Brasil e nem mesmo para os povos indígenas da atualidade.	18
E	Não, são centenas de línguas indígenas ainda presentes no Brasil, mas somente faladas pelos índios mais velhos, pois os mais novos só falam a língua portuguesa.	22
Total de respostas		111*

Fonte: UFGD, 2021. (*um estudante não respondeu essa questão).

O Quadro 3 evidencia o desconhecimento por parte da maioria dos estudantes sobre a complexidade e a diversidade linguística das populações indígenas do Brasil. Aproximadamente 70% dos estudantes (alternativas A, B e E) dividem opiniões que transitam entre não saber que Tupi é um tronco linguístico, acreditar que essa é a única “língua” que sobreviveu ao processo colonizador, afirmar que existem apenas três línguas indígenas faladas no Brasil e considerar que os indígenas mais novos não falam a língua materna. Outros 16% escolheram a alternativa D, não reconhecendo a grande contribuição e importância das línguas indígenas na formação histórica do Brasil, com nomes de rios, lugares, cidades, animais etc. Por fim, apenas 14% dos estudantes assinalaram corretamente (alternativa C), ficando claro a necessidade de se discutir esse assunto nas escolas.

Quadro 4. Sondagem da questão 4
“Os indígenas do Brasil vivem em ocas?”

Alternativa	Texto da alternativa	Total por alternativa
A	Não, todos os indígenas viveram em ocas até o século XVI e evoluíram após o contato com os europeus, construindo diferentes formatos de casas, graças à ajuda dos colonizadores.	20
B	Sim, apesar dos novos aprendizados com os colonizadores, a maior parte dos indígenas ainda vive em ocas, no meio do mato, com sua forma primitiva de vida.	28
C	Não, pois as formas das casas variam segundo os costumes e a historicidade de cada etnia, podendo ter vários formatos, com diferentes tamanhos e a utilização de diversos materiais.	60
D	Sim, pois os indígenas são pobres e suas condições socioeconômicas só permitem construir ocas por todo o Brasil.	2
E	Sim, pois a historicidade de cada etnia é importante para entender suas transformações culturais, inclusive nas suas casas, e quem vive hoje em casa de alvenaria deixou de ser indígena.	2
Total de respostas		112

Fonte: UFGD, 2021.

O Quadro 4 demonstra que há uma considerada parcela dos estudantes que ainda acredita que o verdadeiro índio é aquele que vive em ocas. Essa foi a resposta de quase 29% dos estudantes (alternativas B, D e E), revelando a ideia de primitivismo do indígena. Aproximadamente 18% dos estudantes (alternativas A) reproduziram o discurso evolucionista dos indígenas após o contato com os colonizadores, que é muito comum na historiografia que faz apologias aos europeus. Por fim, em torno de 53% dos estudantes escolheram a resposta correta (alternativa C), que demonstra a complexidade e a diversidade de moradias indígenas, que mudam conforme os processos históricos e de acordo com a organização social e política de cada etnia, assim como suas condições econômicas e geográficas.

Quadro 5. Sondagem da questão 5
“Os povos indígenas do Brasil são preguiçosos?”

Alternativa	Texto da alternativa	Total por alternativa
A	Sim, pois os indígenas nunca trabalharam na história do Brasil e sempre viveram de projetos assistencialistas dos poderes públicos ou pedindo esmolas nas cidades.	1
B	Não, pois a mão de obra indígena foi utilizada em todos os períodos da história do Brasil, inclusive na atualidade, sendo decisiva para a constituição e formação do país.	75
C	Sim, pois enquanto a nossa visão é de uma sociedade capitalista, baseada em produção de excedentes, acúmulo, consumo e lucro, os indígenas ficam esperando as coisas caírem do céu para terem o que comer.	1
D	Sim, pois somente trabalharam no período que a escravidão era legalizada, ou seja, quando eram forçados por um agente da colonização.	7
E	Não, eles não são preguiçosos, apenas possuem uma concepção diferente de trabalho, se preocupando apenas de forma individual, sem compromissos com a sua família e a sua comunidade.	28
Total de respostas		112

Fonte: UFGD, 2021.

O Quadro 5 revela que 67% dos estudantes responderam corretamente (alternativa B), reconhecendo que os povos indígenas do Brasil não são preguiçosos e que o seu trabalho foi e continua sendo decisivo para a formação do país. Por outro lado, 33% dos estudantes (alternativas A, C, D e E) ainda reproduzem os históricos estereótipos de que os indígenas não trabalham, não se importam com suas famílias e comunidades, vivem de projetos assistencialista do estado e que apenas trabalharam no regime de escravidão.

Quadro 6. Sondagem da questão 6

“Os povos indígenas do Brasil são primitivos?”

Alternativa	Texto da alternativa	Total por alternativa
A	Não, o conhecimento indígena foi (e continua sendo) muito importante para a formação do Brasil, como nas áreas de medicina, astronomia, linguística, engenharia, arquitetura, geografia, entre outras.	56
B	Sim, os indígenas não foram capazes de desenvolverem tecnologias e conhecimentos, conforme revelam as pesquisas arqueológicas já realizadas no Brasil.	15
C	Sim, por isso os indígenas vêm ocupando os espaços nas universidades e nas demais estruturas de poder político, educacional, social, porque descobriram que nas suas comunidades não há conhecimento.	17
D	Não, os indígenas evoluíram a partir do contato com os europeus e passaram a produzir conhecimento, pois até 1.500 eram povos primitivos, sem nenhuma organização social, política e econômica e sem conhecimento e tecnologia.	18
E	Sim, o saber e conhecimento indígena é escasso e não tem serventia nesse mundo globalizado e industrializado.	6
Total de respostas		112

Fonte: UFGD, 2021.

O Quadro 6 denota que 34% dos estudantes (alternativas B, C e E) acreditam que os indígenas são primitivos, com saberes escassos e sem importância no processo histórico de formação do Brasil e no atual mundo da era tecnológica e informatizada. Além disso, outros 16% dos estudantes (alternativa D) reforçam o aspecto evolucionista já constatado nas questões anteriores, em que os indígenas apenas deixaram de ser primitivos com o contato junto aos europeus. Finalmente, 50% assinalaram corretamente (alternativa A), reconhecendo os etnoconhecimentos em diferentes áreas do saber, fundamentais para os povos indígenas e para toda a sociedade brasileira.

Dessa forma, é preciso revisitar as práticas do ensino de História e Cultura Indígena nas escolas, demonstrando os saberes indígenas, assim como sua complexa organização social, política e econômica, mesmo antes da chegada dos colonizadores.

Quadro 7. Sondagem da questão 7

“No Brasil os indígenas têm muita terra?”

Alternativa	Texto da alternativa	Total por alternativa
A	Sim, por todas as regiões brasileiras os indígenas são donos de grandes áreas de terras, embora seja uma população insignificante na demografia brasileira.	20
B	Não, os territórios indígenas foram invadidos a partir do período de colonização e na maior parte dos estados brasileiros não há sequer uma Terra Indígena demarcada.	25
C	Não, os indígenas do Brasil não têm muita terra e as que possuem precisam ser destinadas ao agronegócio para o aumento da produção agrícola e desenvolvimento do país.	17
D	Sim, pois os indígenas da atualidade não precisam de terras, já que estão civilizados e podem morar nas cidades, liberando as terras para os latifundiários e a produção agrícola.	11
E	Não, pois os indígenas não têm a efetiva posse das terras, mas apenas o seu usufruto, não podendo vender as terras, que na sua maioria são as áreas de natureza preservada que sobraram no Brasil.	38
Total de respostas		111*

Fonte: UFGD, 2021. (*um estudante não respondeu essa questão).

O Quadro 7 mostra índices que dividem as opiniões dos estudantes quando o assunto é o fato dos indígenas no Brasil terem muita terra ou não. Nessa questão 28% dos estudantes (alternativas A e D) responderam categoricamente que sim, os indígenas têm muita terra, concordando que a população indígena no país é reduzida e a grande maioria das famílias indígenas poderiam viver nas cidades, inclusive liberando as terras para os fazendeiros. Essa última perspectiva também é a opinião de mais de 15% dos estudantes (alternativa C), que até concordam que os indígenas não têm muita terra no Brasil, mas as que possuem, deveriam liberar para a produção agrícola, cooperando com o desenvolvimento do país. Há ainda mais de 22% dos estudantes (alternativa B) que reconhecem que os indígenas não têm muita terra, mas ignoram a presença indígena em todos os estados brasileiros, com suas áreas demarcadas. Por fim, pouco mais de 34% dos estudantes (alternativa E) assinalaram corretamente a questão, compreendendo a importância da terra para os indígenas e seu papel fundamental na preservação do meio ambiente.

É necessário aprofundar a estrutura fundiária brasileira nas escolas, situando os seguintes temas: a concentração de terra no Brasil, os desmatamentos e usos desmedidos dos recursos hídricos pela atividade monocultora, as questões climáticas e ambientais etc. sempre estabelecendo comparações com a forma de vida das etnias e sua forma de tratar a terra, fauna, flora e rios.

Quadro 8. Sondagem da questão 8

“No estado de Mato Grosso do Sul os indígenas têm muita terra?”

Alternativa	Texto da alternativa	Total por alternativa
A	Sim, pois a população indígena de Mato Grosso do Sul é muito pequena em relação a grande extensão territorial das Terras Indígenas demarcadas.	32
B	Sim, os povos indígenas não necessitam de terras, pois muitos deles moram na área urbana e já foram integrados à civilização.	14
C	Sim, eles têm muitas terras que não são bem utilizadas, não produzem nessas terras e não contribuem com a economia do estado.	6
D	Não, pois o Mato Grosso do Sul é o segundo estado brasileiro em população indígena e as Terras Indígenas demarcadas correspondem a apenas 1,6% de toda a extensão territorial do estado.	52
E	Não, as Terras Indígenas demarcadas no estado são insuficientes para o grande número de indígenas que deseja tomar as terras dos agricultores e prejudicar o agronegócio.	8
Total de respostas		112

Fonte: UFGD, 2021.

Semelhante ao Quadro 7, o Quadro 8 reduziu a escala de abordagem e aproximou ainda mais da realidade dos estudantes das escolas participantes da sondagem, questionando se os indígenas do Mato Grosso do Sul (MS) têm muita terra. Aproximadamente 46% dos estudantes (alternativas A, B e C) consideram que as etnias do Estado têm muita terra, acreditando que a população indígena do estado é reduzida e que a maioria, já integrada à sociedade, não precisa mais de terras, que precisam ser liberadas para a produção agrícola. Em torno de 7% dos estudantes (alternativa E) até afirmaram que os indígenas do Mato Grosso do Sul não têm muita terra, mas reforçam que os indígenas desejam “invadir” as terras dos fazendeiros, que servem ao agronegócio. Por outro lado, cerca de 46% dos estudantes (alternativa D) assinalaram corretamente a questão, reconhecendo o grande contingente populacional indígena presente no Mato Grosso do Sul e a ínfima quantidade de terras legalmente demarcadas às etnias presentes no estado.

Essas são as análises iniciais da atividade de sondagem do Projeto de Extensão, que indicam a necessidade de muitos avanços no ensino de história e cultura indígena nas escolas, mesmo após 14 anos da Lei 11.645/2008. Esta primeira etapa da ação extensionista é essencial para a continuidade do projeto, que desde o ano de 2020, em virtude da pandemia e das atividades remotas, precisou incluir novas metodologias e fazer uso de diferentes tecnologias para ser realizado. No próximo item, se faz uma descrição sucinta das ações executadas nas escolas de Glória de Dourados, em 2021, como forma de superar as dificuldades e as limitações sinalizadas pelas sondagens.

Reflexões na e da ação docente pós-sistematização das sondagens

As primeiras atividades realizadas após as sondagens foram as palestras promovidas via encontros virtuais, pelo *Google Meet*, com os professores das três escolas estaduais de Glória de Dourados. Essas palestras ocorreram no mês de julho e tiveram o objetivo de apresentar o Projeto de Extensão “Aproximando Universidade e Escola, Teoria e Prática: Oficinas de História e Cultura Indígena nos Campos de Estágio”, bem assim os resultados da etapa das sondagens que já haviam sido realizadas.

Ao todo foram realizadas três palestras, em datas distintas, contemplando não apenas os professores, mas também os gestores e alguns estudantes do ensino médio das três escolas. Na oportunidade da apresentação do projeto para a comunidade da Escola Vânia Medeiros Lopes, estiveram presentes também cinco membros da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, representando a CRE-5 (Coordenadoria Regional de Educação-Dourados/MS), que dão suporte pedagógico às escolas de Glória de Dourados e de toda a região. A palestra da Escola Professora Eufrosina Pinto contou com a presença de Janair Souza Silva, indígena da etnia Terena, moradora daquela cidade.

Durante os encontros, por meio dos *slides* via *Google Meet*, foi demonstrado o questionário disponibilizado aos estudantes para a sondagem de aprendizagem sobre histórias e culturas indígenas, oportunizando assim que os professores e demais presentes pudessem sanar eventuais dúvidas e participarem relatando quais suas maiores dificuldades e perspectivas sobre essas temáticas no trabalho cotidiano em sala de aula. Dessa forma, cada uma das 8 questões da sondagem foi debatida e esclarecida a todos os presentes, detalhando dados arqueológicos, demográficos, linguísticos, antropológicos, territoriais etc., dos povos indígenas, sobretudo, das etnias presentes no estado de Mato Grosso do Sul, com destaques aos Guarani, Kaiowa, Terena, Guató e Ofayé.

No decorrer das palestras alguns professores se manifestaram afirmando que não tinham conhecimento sobre muitas questões que foram expostas, tais como a reduzida quantidade de terras dos indígenas em Mato Grosso do Sul, a complexidade linguística das etnias no Brasil, o aumento demográfico das últimas décadas, entre outras.

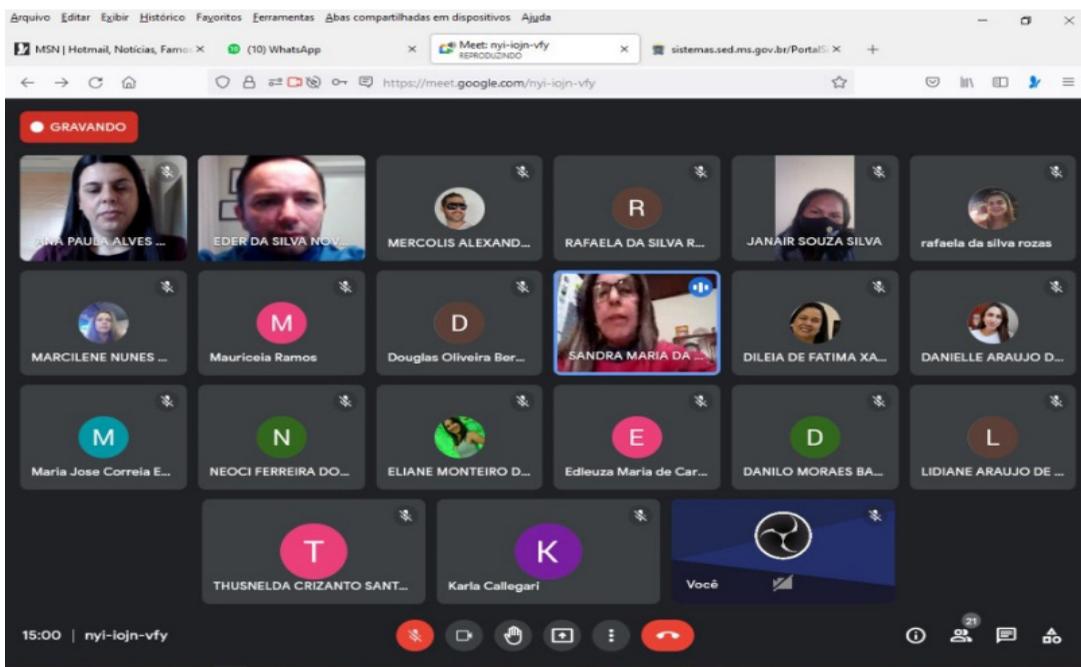
Esses mesmos professores, inclusive, reconhecem a importância de se trabalhar a temática história e cultura indígena com os estudantes, porém muitas vezes se deparam com alguns obstáculos, como a falta de materiais didáticos e orientações pedagógicas (formações continuadas), que possam subsidiar melhor suas aulas, além da formação docente inicial, que não preparou o professor, de forma adequada, para lidar com esse assunto.

Figura 1. Encontro virtual na Escola Estadual Professora Vânia Medeiros Lopes em 20 jul. 2021.



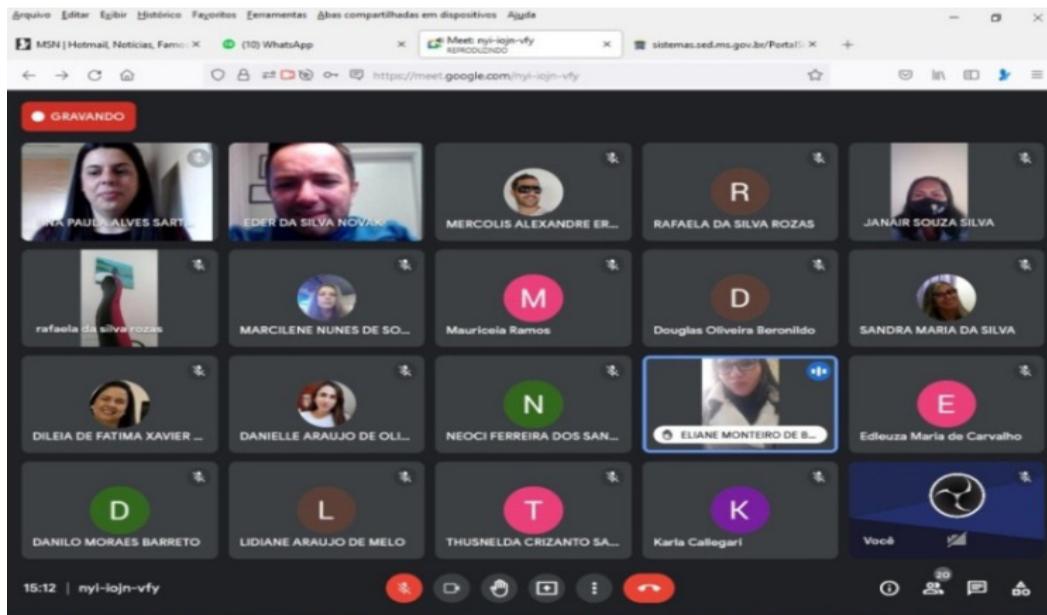
Fonte: Autores.

Figura 2. Encontro virtual na Escola Estadual Professora Eufrosina Pinto em 25 jul. 2021.



Fonte: Autores.

Figura 3. Encontro virtual na Escola Estadual Weimar Torres em 25 jul. 2021.



Fonte: Autores.

A segunda ação após as sondagens foi a exposição das oficinas por meio de vídeos do canal *YouTube*, criado pela equipe do Projeto de Extensão em 2020, já que a pandemia impediu a realização das oficinas presencialmente nas escolas.¹⁷ Os vídeos contemplam todas as temáticas presentes nas oito questões da sondagem e foram disponibilizados primeiramente aos professores de História das três escolas estaduais de Glória de Dourados (MS), para conhecimento dos conteúdos e elaboração do planejamento para apresentar aos estudantes.

A partir de agosto de 2021, em virtude da redução dos casos de Covid-19 e do avanço da vacinação, as aulas retornaram de forma presencial nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul. Dessa forma, os professores expuseram os vídeos aos estudantes de cada turma do ensino médio e alguma outras do ensino fundamental, durante os meses de setembro e outubro, esclarecendo cada uma das temáticas constante na etapa das sondagens.

¹⁷ Link para acesso ao Canal do *YouTube* do Projeto de Extensão: https://youtube.com/channel/UCqIQZSFEHE3hhEqIie_iiGg.

Figura 4. Estudantes da Escola Estadual Professora Eufrosina Pinto assistindo ao vídeo do YouTube.



Fontes: Autores.

A terceira ação foi a exposição do conjunto de banners confeccionados pela equipe do projeto de extensão, tratando das temáticas abordadas nos questionários e nos vídeos. Os banners foram expostos a partir do mês de outubro de 2021, nas três escolas participantes, sempre em locais de fácil acesso, como o pátio ou sala de vídeo. Nesta oportunidade os estudantes e toda a equipe pedagógica da escola tiveram momentos de visita a estes espaços, sendo orientados sobre cada temática exposta e auxiliados em seus questionamentos pela professora orientadora do projeto. No final de novembro, durante a semana da Consciência Negra, os banners marcaram presença nas escolas junto com as atividades envolvendo os temas História da África e dos Afro-brasileiros.

Figura 5. Exposição dos banners na Escola Estadual Professora Vânia Medeiros Lopes.

Presença da equipe Coordenadoria Regional de Educação-Dourados/MS em 18 nov. 2021.



Fonte: Autores.

Figura 6. Exposição dos banners na quadra da Escola Estadual Professora Eufrosina Pinto em 23 nov. 2021.



Fonte: Autores.

A atividade agregou conhecimentos a estudantes e professores, uma vez que o trabalho de forma visual e concreta facilita a explicação e compreensão sobre o assunto. A proposta é que esta etapa continuasse no ano letivo de 2022, visto que os estudantes demonstraram interesse por essa exposição, o que torna o projeto ainda mais especial, pois evidencia o alcance de bons resultados, embora passando por um período de aulas remotas, seguido por um retorno gradual, com turmas intercaladas presencialmente, por conta do momento de pandemia.

No ano de 2022 o projeto de extensão continuou em todas as escolas estaduais de Glória de Dourados, abrangendo todas as turmas do ensino fundamental e médio, realizando, inclusive, uma pesquisa com os professores para que possam expressar suas maiores dificuldades no ensino de História e Cultura Indígena.

A novidade para o próximo ano foi a disponibilidade de um caderno com atividades pedagógicas complementares (APCs) sobre histórias e culturas indígenas, que foi entregue, primeiramente para a direção e coordenação pedagógica das escolas participantes do projeto, para ciência e análise dos conteúdos e das temáticas propostas e, posteriormente repassado aos professores de História que desenvolveram as atividades junto aos estudantes e, de forma efetiva, inseriram em sala de aula o conteúdo obrigatório que estabelece a Lei n. 11.645/2008.

A ideia foi manter essa aproximação universidade e escola de forma contínua, com repetidas edições anuais do Projeto de Extensão pois, “não basta mudar as valorações da narrativa convencional, informando as crianças e a opinião pública de que os índios não são maus, indolentes ou traiçoeiros.” (OLIVEIRA, 2016, p. 45). Ações isoladas e pontuais não geram grandes resultados pois, “nossos dados e interpretações não permanecem na cabeça das pessoas porque contraditam uma narrativa que lhes é antagônica, assentada em pressupostos não demonstrados, mas inteiramente naturalizado pelas pessoas e instituições.” (OLIVEIRA, 2016, p. 45). Assim, é necessário desconstruir “categorias coloniais” e seus “instrumentos de essencialização” que não revelam o protagonismo indígena, tornando-se “imprescindível implodir esta narrativa, anulas os seus efeitos de verdade e instituir outra chave de leitura da história do país.” (OLIVEIRA, 2016, p. 46).

Considerações finais

Durante a trajetória de construção e aplicação deste projeto junto ao ensino básico nas escolas de Glória de Dourados, pode-se perceber que existe uma limitação no que diz respeito a compreensão dos estudantes sobre as temáticas que foram propostas para reflexão por meio dos encontros virtuais, exposição de vídeos e banners.

Grande parte desses estudantes ainda não tinham o conhecimento de que as populações indígenas do Brasil não estavam se extinguindo, que a maioria delas não moram em ocas, que não perdem a identidade indígena quando acessam a universidade ou quando vivem nas cidades partilhando da cultura não indígena, como se houvesse apenas dois caminhos: permanecer índio dentro da aldeia com todos os seus costumes ou sair dela, migrar para as cidades e, nessa condição, deixar assim de sê-lo. Além disso, falta aos estudantes a compreensão da complexidade dos dados linguísticos das etnias no Brasil, assim como desconhecem os detalhes dos dados territoriais e da estrutura fundiária brasileira, proporcionado a falsa ideia de que os povos indígenas possuem muitas terras.

Nesta perspectiva, pode-se perceber a importância e o impacto de um projeto de extensão como o analisado nesse estudo, que prioriza a desmistificação e a desconstrução de estereótipos que se consolidaram entre nossos estudantes e de uma grande parte da população brasileira.

A exposição dos vídeos, acompanhadas das explicações dos professores de História, tornou-se parte fundamental na consolidação desse trabalho, pois os estudantes ficaram interessados nas temáticas propostas, sendo que muitos fatos problematizados nas sondagens, nas oficinas e nos debates ainda não faziam parte de seus conhecimentos. Trata-se de um passo importante para os estudantes perceberem que a História se faz a partir de diferentes sujeitos e protagonistas, pertencentes a diversos grupos em distintas temporalidades, com culturas, memórias, identidades próprias, longe de serem vítimas ou algozes, foram e são agentes de seus respectivos processos históricos, reivindicando seus direitos e lutando para mantê-los, como sempre fizeram ao longo da História do Brasil. (cf. GONTIJO, 2003).

Romper com a categoria “índio genérico” na narrativa historiográfica e histórica escolar, nos termos de Renilson Rosa Ribeiro (2020, p. 373) e, com os estereótipos e preconceitos, quais sejam, “pelados”, “primitivos”, “preguiçosos”, “selvagens”, abordados pelos questionários das sondagens, no projeto de extensão, torna-se fundamental para abordar o ensino de história e cultura indígena neste novo milênio, bem assim a complexa realidade brasileira, permeada por distintas memórias, histórias, identidades e culturas de grupos diversos interagindo entre si, há pelo menos cinco séculos. De acordo com Luiz Fernando Pereira (2007, p. 24), por exemplo, uma das origens do

mito do “índio preguiçoso” reside na impressão errada dos europeus sobre a vida desses povos, associada ao paraíso perdido pois, pelo fato de habitarem fartas florestas, com deliciosos frutos à disposição, eles não precisariam fazer muito esforço em seus cotidianos.

As ações do projeto extensionista, no ano letivo de 2021, revelaram a importância e o impacto de uma abordagem teórica, metodológica e historiográfica, nos termos de Fernando Seffner (2000), podendo proporcionar aprendizagens plurais dos estudantes, na medida em que denuncia, desmistifica e desconstrói preconceitos, discriminações, estereótipos e, sobretudo, silenciamentos historicamente consolidados.

Especificamente em relação ao ensino de História, tão ameaçado pelo pacote de reformas educacionais, desde 2016 (ALVES JÚNIOR, CAMPOS e JORGE, 2021), para que ele aconteça, estabelecem-se articulações entre teorias da História, historiografias e metodologias que gravitam em torno do conteúdo a ser apreendido ou o acontecimento selecionado, de forma que seja significativo para os/as estudantes. Conteúdo este que se insere dentro das prescrições curriculares, que por sua vez refletem uma seleção da cultura disponível. (cf. GABRIEL, MONTEIRO, 2014). Dessa, forma, ao contrário do que alguns possam imaginar, para se ensinar ou pesquisar a disciplina de História, é fundamental um sólido conhecimento teórico, uma familiaridade mínima com a historiografia sobre o objeto de pesquisa da aula, bem como do conhecimento metodológico que, por sua vez, está inserido num campo mais abrangente, qual seja o campo didático que envolve, por exemplo, aspectos interpessoais, éticos, políticos, sociais, interculturais, morais, articulação dos diversos saberes, tais como o escolar e o acadêmico, dentre muitos outros possíveis e necessários.

Grosso modo, as teorias são as formas possíveis de enxergar a história e, as metodologias, as formas de fazê-la. As historiografias são as produções dos profissionais da área que respaldam tanto uma quanto outra. Caberá ao/à professor(a) selecionar conteúdos significativos para o público escolar ao qual se dirige, a partir de vertentes teóricas que expliquem a complexa realidade, que sejam compatíveis com historiografias, que possibilitem analisar ações de diversos grupos sociais no tempo, evidenciando contradições e rupturas, baseadas em problemas do tempo presente.

Esta complexa articulação de saberes, práticas, teorias, historiografias e metodologias se processa exatamente no entrelugar escola e universidade propiciada pela atuação nos ensinamentos fundamental e médio, por meio da extensão, ainda que em contexto de cortes de verbas, reformas retrógradas e pandemias.

Referências

- ALVES JÚNIOR, A.; CAMPOS, P. H. P.; JORGE, V. L. (Org.). *O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil: curso de extensão realizado na UFRRJ*. Seropédica: Ed. UFRRJ, 2021.
- CAIMI, F. E. *Aprendendo a ser professor de História*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.
- COELHO, F., LEITE, E., PERLI, F. (Org.). *História: o que é, quanto vale, para que serve?* São Paulo: Letra e Voz, 2021.
- COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e história dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2014.
- FOLHA DE S. PAULO. UOL. *Segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, A. M. *et al* (Org.). *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.
- GONTIJO, R. Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como patrimônio sociocultural. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- 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.
- MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular. *Educ. Soc.* Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.
- MENEGAS, R. *Programa Escola Sem partido: tentativa de controle da ação dos professores*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim, 2018.
- NOVAK, É. S.; MENDES, L. C. C. *Aproximando universidade e escola: ensino de histórias e culturas indígenas*. Jundiaí: Paco Editorial. 2021.
- OLIVEIRA, J. P. *O nascimento do Brasil e outros ensaios: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.
- OLIVEIRA, M. E. Educação no tempo presente: cenário político e notícia do dia seguinte. In: COELHO, F., LEITE, E., PERLI, F. (Org.). *História: o que é, quanto vale, para que serve?* São Paulo: Letra e Voz, 2021.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2008.
- PINSKY, J. *et all* (Org.). *Novos combates pela História: desafios – ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.

PROJETO DE EXTENSÃO “Aproximando Universidade e Escola, Teoria e Prática: Oficinas de História e Cultura Indígena nos Campos de Estágio”. Vídeos das oficinas. UFGD, 2021. Disponível em: https://youtube.com/channel/UCqlQZSFEHE3hhEqlie_iiGg. Acesso em: 15 jun. 2022.

RIBEIRO, R. R. De volta para o passado: historiografia, produção didática e ensino de História indígena no Brasil. In: SQUINELO, A. P. (Org.). *Livro didático e paradidático de História em tempos de crise e enfrentamento: sujeitos, imagens e leituras*. Campo Grande: Life, 2020.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCZIP, R. R. *De quem é esse currículo? Hegemonia e contra hegemonia no ensino de História na Base Nacional Comum Curricular*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA DOS WEBINÁRIOS DO LAEH/UFPE EM TEMPOS PANDEMIA COVID-19

Arnaldo Martin Szlachta Junior
Wilian Junior Bonete

Os anos de 2020 e 2021 se mostraram muito desafiadores à prática docente devido à enorme crise sanitária, a nível mundial, ocasionada pela pandemia da Covid-19. Devido a isso, as instituições de ensino precisaram reorganizar, da noite para o dia, as atividades diárias e, por um período, as aulas foram paralisadas no intuito de preservar as vidas e minimizar os riscos de contágios do vírus. Além disso, para que fosse viabilizado a continuidade do ano letivo, o ensino remoto foi imposto como uma alternativa para a educação, em que pese que não houve uma estruturação efetiva de medidas para o acesso à internet e demais tecnologias necessárias para o acompanhamento das aulas, por parte dos estudantes.

Como parte desse processo, o Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH), que nasceu neste contexto de pandemia, no interior da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), propôs, como um de seus objetivos, a organização de diferentes conversas com pesquisadores, cujas produções são reconhecidas no Brasil, na área do ensino de História. Tais conversas se desenvolveram a partir de *lives*, na plataforma *YouTube*, e foram denominadas de webinários¹.

Nesse sentido, o presente texto apresenta um relato das experiências dos webinários, promovidas pelo LAEH/UFPE, e discute de que forma a realização de atividades como estas, que possuem um cunho de divulgação científica, podem contribuir para a formação docente e para as pesquisas em ensino de História. Desse modo, no primeiro momento do texto apresentamos uma

¹ A palavra webinar, também conhecida como webinário, é uma abreviação para “*web-based-seminar*”, tradução para seminário feito na internet. Trata-se, pois, de um seminário, palestra ou videoconferência realizada via plataformas, como *YouTube*, e permite interações com o público através do chat. Optamos pela utilização da nomenclatura webinário no laboratório do LAEH/UFPE.

breve discussão sobre os sentidos do ensino de História, da Didática da História e suas relações com o LAEH. No segundo momento apresentamos a estrutura organizacional dos webinários e as temáticas correspondente as falas dos professores convidados. Ao final, apresentamos um balanço sobre as potencialidades dos webinários para a formação docente.

Os sentidos do ensino de História e da Didática da História no LAEH/UFPE

A proposta central do LAEH/UFPE é promover diferentes discussões referente ao ensino de História. No contexto de sua organização e fundação, foram convidados estudantes do curso de História, dos programas de pós-graduação (acadêmico e profissional) em História, bem como professores da educação básica. Durante a divulgação do programa do laboratório houve muitos interessados provenientes de outros estados brasileiros. Devido a esta adesão, entendeu-se a necessidade de criar meios que contemplassem a diversidade regional do público. (SZLACHTA JUNIOR; ALMEIDA, 2021).

Durante as reuniões, antes do início das discussões de textos e demais materiais, abria-se um momento para a prática da escuta em relação às preocupações relativas ao ensino de História, por parte dos estudantes, professores e pesquisadores ali presentes. Um dos pontos recorrentes referia-se a como construir sentidos ao ensino de História na educação básica.

O questionamento sobre os sentidos do ensino de História, na escola, bem como a sua presença nos currículos escolares, não é uma novidade. Diferentes pesquisadoras e pesquisadores como Kátia Abud, Ana Maria Monteiro, Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt, Marcos Silva, dentre outros, desde os anos de 1980 tem nos apresentado diferentes perspectivas e respostas a essas preocupações. É inegável que o conhecimento histórico possui um grande potencial formativo e isso constitui um dos fatores pelos quais essa disciplina sofreu ataques no passado (durante os governos militares) e ainda está sob constantes ataques devido ao cenário político conservador que compreende o conhecimento histórico como uma ameaça ao seu *status quo*.

Fernando Seffner (2019) comenta que, nesse cenário, no qual vemos a forte presença de práticas autoritárias, constitui um desafio teórico, pedagógico e político pensar um ensino de História que promova indagações sobre os sentidos do passado e do presente, e que provoque rupturas em concepções e visões de mundo naturalizadas da formação da nacionalidade brasileira.

Nessa direção, é viável perguntar: por que ainda debatemos e falamos de História e Ensino de História, na atualidade? Georges Duby (1999, p. 9), no prefácio de sua obra *Ano 1000, ano 2000: Na Pista de Nossos*, reflete sobre tal demanda a partir da seguinte indagação: “Para que escrever

a História, se não for para ajudar os seus contemporâneos a ter confiança em seu futuro e abordar com mais recursos as dificuldades que eles encontram no cotidianamente?” Sobre a própria pergunta, que já carrega em si um aspecto da resposta, o autor comenta logo em seguida: “O historiador, por conseguinte, tem o dever de não se fechar no passado e de refletir assiduamente sobre os problemas de seu tempo”. (p. 9).

Para DUBY (1999), é útil e legítimo o interesse de se investigar épocas passadas e, nesse caso, o período histórico em torno do ano 1000, isto porque as pessoas que viveram nessa época não eram menos inquietas do que as pessoas da atualidade. A História, da maneira como é escrita, procura identificar, analisar, mesmo ciente dos limites e das dificuldades, o espírito dessas sociedades. O autor assevera que discernir não apenas as diferenças, mas também as semelhanças entre o que amedrontava essas sociedades e o que amedronta o presente, pode auxiliar os seres humanos a enfrentarem os seus perigos e medos contemporâneos com maior lucidez.

Durval Muniz de Albuquerque Junior (2012) posiciona-se de modo contundente com relação aos objetivos da História e do ensino de História para a vida prática. Para o autor,

[...] a história possui a utilidade de produzir o artefato mais complexo e mais importante da vida social: o próprio ser humano, a subjetividade dos homens. [...] a história serve para produzir subjetividades humanas, para humanizar, para construir e edificar pessoas, para lapidar e esmerilhar espíritos, para fazer de um animal erudito, um sábio, um ser não apenas formado, mas informado, de um ser sensível fazer um ser sensibilizado. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 31).

A História, como fator de auxílio na orientação das ações humanas no tempo, torna-se um imperativo para desnaturalizar o tempo presente, a diferenciá-lo do passado e do futuro, ao passo que torna perceptível como essas temporalidades se encontram, articulam-se em cada instante vivido, em cada evento que ocorre. Albuquerque Junior (2012) comenta que uma das tarefas contemporâneas do ensino de História é justamente permitir a construção de múltiplas maneiras de se olhar o mundo, de perceber o social e de entender a vida humana em diversas temporalidades.

Convém destacar, ainda, outro fragmento textual de Albuquerque Junior com relação à História:

A história implica o aprendizado da alteridade, o aprendizado da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos, o aprendizado da viabilidade de outras maneiras de se comportar, da existência de outros valores, de outras ideias, de outros costumes que não aqueles dos homens e mulheres contemporâneos. A história permite o aprendizado da tolerância para com o diferente, com o estranho,

com o distinto, com o distante, com o estrangeiro. [...] A história nos ensina a prestar a atenção no outro, a medir nossa distância e nossa diferença com relação a ele, não para recusá-las ou para construir uma hierarquia entre elas, mas para aceitá-las em sua essência. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 32).

A partir dessas reflexões, compreende-se que a História, como elemento constitutivo da historicidade dos indivíduos, é fonte de interpretação e de orientação dos seres humanos no tempo e na sociedade em que vivem. A apropriação do conhecimento histórico conduz ao entendimento (e desnaturalização) das situações do presente e, além disso, promove um dos pontos centrais no processo de construção das identidades, mediante a consciência histórica que é o reconhecimento e a compreensão do outro, da diferença, da alteridade.

As reflexões pontuadas por Duby (1999) e Albuquerque Junior (2012) acerca da História e o ensino de História partem do princípio de que o ser humano não deve apenas estar no mundo e o conceber como algo dado ou natural. É necessário interpretar e transformar a realidade, agir conforme objetivos e intenções e entender que o mundo, a sociedade e a vida prática são construções históricas.

Esse quadro inicial esboça alguns dos posicionamentos do que o LAEH compreende acerca dos sentidos do ensino e aprendizagem da História, tanto na formação docente, quanto na educação básica. Além disso, outra perspectiva que tem balizado as discussões do laboratório é a Didática da História, a partir da perspectiva alemã, uma vez que entendemos que essa abordagem fornece referências importantes para pensarmos um ensino de História calcado na teoria e epistemologia da História, com vistas ao desenvolvimento do pensamento histórico, mas que não descarta os diálogos que pode estabelecer com a educação e demais áreas do conhecimento.

Ao contrário de ser entendida como um “mero facilitador da aprendizagem” ou como um “conjunto de técnicas pedagógicas”, a Didática da História é uma disciplina científica que se preocupa com a formação histórica dos seres humanos. Embora possua fortes relações com a História escolar, não investiga apenas as situações de ensino e aprendizagem da História dentro da sala de aula, mas todas as expressões da cultura e da consciência histórica dentro e fora da sala de aula. (CARDOSO, 2008).

Em meio a tal finalidade, a consciência histórica tornou-se um dos conceitos essenciais nas pesquisas em Didática da História. Jörn Rüsen (2001, p. 57), principal referência nesses estudos, define consciência histórica como sendo “[...] um conjunto de operações mentais pelas quais os homens orientam e interpretam sua experiência no tempo e no espaço, nas diversas circunstâncias da vida prática”. A base dessa argumentação assenta-se no pressuposto de que o ser humano precisa

interpretar mundo em que vive, de acordo com suas intenções e objetivos de modo a transformar sua realidade, pois, o agir é um procedimento que está na base da manutenção da vida humana.

Jörn Rüsen (2012) explicita que a consciência histórica não foi aleatoriamente escolhida como categoria central na Didática da História. Pelo contrário, sua orientação disciplinar como objeto para essa área é muito consistente diante da questão de como a História é ensinada e aprendida. Nesse caso, leva em consideração que a consciência histórica está direcionada a organização dos fatores do ensino e aprendizagem, e divide-se em dois aspectos:

[...] em primeiro lugar trata-se de trazer o lado subjetivo que todos os professores e alunos de história têm, a tal ponto que ele não possa apenas ser transportado ou transmitido, mas referem-se sempre, e ao mesmo tempo, a processos determinados de individualização e socialização, nos quais a autocompreensão histórica do sujeito afetado forma sua identidade, por meio de experiências históricas seletivas, normativas e de uma apropriação significativa. Ao mesmo tempo, trata-se de deixar aparecer sobre a folha da vida prática humana, um princípio organizador (principalmente do ponto de vista escolar), do ensino e a aprendizagem de história. Isso significa reconhecer sua constituição por meio da presença e orientação objetiva da memória histórica não-organizada, que desempenha um papel importante no equilíbrio mental e cultural de um indivíduo. (RÜSEN, 2012, p. 71.)

A Didática da História, por meio da consciência histórica, direciona seu foco para o significado da História na sociedade, isto é, na produção, circulação e utilização social dos conhecimentos históricos. Segundo Klaus Bergmann (1990) esse campo se subdivide em três aspectos: o empírico que investiga os conteúdos históricos que são transmitidos sejam eles nas escolas, nas mídias ou em qualquer outro setor da cultura dos grupos e sociedades; o aspecto reflexivo que investiga e reflete acerca dos conteúdos que poderiam ser transmitidos ou ensinados; e, por último, o aspecto normativo que investiga sistematicamente todas as formas da mediação intencional e representação da História, sobretudo do ensino de História. Em outras palavras, propõe os conteúdos a serem ensinados, bem como os métodos, as categorias e possibilidades da estruturação dos conteúdos históricos tanto na escola, como fora dela.

Jörn Rüsen (2012) aponta que, com essa expansão da área de competência do ensino de História para a análise global de todas as formas e funções da consciência histórica, a Didática da História entende-se com uma subdisciplina da ciência da História, com sua devida autonomia, com a sua própria área de pesquisa e ensino, com seus próprios métodos e com a sua própria função. Segundo o autor, isso é possível devido a função de orientação que o conhecimento

histórico exerce na vida prática humana e a Didática da História pode contribuir com seus estudos para controlar essa função.

Na esteira desses posicionamentos e argumentos é que o LAEH organizou, em seu programa de trabalho, um conjunto de estudos e discussões sobre as obras de Jörn Rüsen, e como fruto disso, a organização de um livro (coletivo) com o objetivo de servir como um guia para a leitura dos textos do historiador alemão.

Um ponto de debate, no interior do laboratório, é a busca pelo rompimento com a ideia de que a Didática da História encerra – única e exclusivamente – suas referências em determinados autores, sobretudo alemães. Nesse sentido, ao entrarmos em contato com as experiências em Didática da História, em outros países, como a França (TUTIAUX-GUILLON, 2011; SOUPLET, 2012; LAUTIER, ALLIEU-MARY, 2008), o Canadá (POPA, 2021; SEIXAS, MORTON, 2012; SEIXAS, 2004) e a Espanha (PRATS CUEVAS, 2001), temos percebido uma pluralidade de abordagens, tanto temáticas, quanto de referências epistemológicas, o que abre diferentes perspectivas para se pensar numa Didática da História brasileira.

Desse modo, organizamos um conjunto de webinários com temáticas ligadas, de maneira mais ampla, ao ensino de História, mas que também dialogam com questões ligadas à Didática da História. É importante destacar que esse posicionamento e abertura para o debate, proporcionou inúmeras críticas ao laboratório, apontando que estávamos longe de fazer e pensar a Didática da História, e que nossa proposta estava mais voltada para uma Didática do Ensino de História. Foi justamente para contrapor esses ataques que o laboratório tem se proposto a dialogar com outras vertentes da Didática da História, a nível internacional, e estreitar caminhos com a área do ensino de História, em suas múltiplas dimensões, no Brasil.

Estrutura dos Webinários: entre temáticas e possibilidades para o ensino de História

Depois de tratarmos a perspectiva do LAEH acerca dos sentidos do ensino de História e suas articulações com a Didática da História, passamos agora a apresentar a estrutura organizacional dos webinários e pensar as contribuições das temáticas e das falas dos convidados para a formação de professores e estudantes de História.

Os webinários – nomenclatura utilizada para denominar cada evento online – foram realizados entre os dias 9 de setembro de 2020 e 30 de novembro de 2021, em formato de *lives* pela plataforma do *YouTube*, no canal do LAEH-UFPE. Cada convidado tinha um tempo entre 1 (uma) e 2 (duas) horas para fazer as suas exposições sendo os últimos 30 (minutos) sempre reservados à leitura de questões e comentários do público, via chat.

A proposta central dos webinários é se configurar num espaço para diálogos e exposições de temas, questões e problemáticas de pesquisa relacionadas ao ensino de História, tanto na formação de professores, quanto para às práticas de ensino na educação básica. Desse modo foram convidados docentes, de diferentes universidades, para que pudessem debater diferentes temáticas e olhares sobre o ensino de História. Além disso, é válido mencionar que

Os webinários foram eventos comuns na comunidade acadêmica durante o período de pandemia e eram elaborados com o objetivo de manter as atividades ativas, expandir os muros e fronteiras e possibilitar o contato com diversos pesquisadores e núcleos de universidades ao longo do país. (SZLACHTA JUNIOR, ALMEIDA, 2021, p. 248).

Nessa direção, realizou-se um total de 11 webinários que mobilizou docentes de diferentes universidades como, UFPR, UFRGS, UEPG, UFMS, UFMT, UENP, UEM, UEL, Unicamp, UFRN e UPF, e contou com a mediação dos professores doutores Arnaldo Martin Szlachta Junior (UFPE), Wilian Junior Bonete (UFPEL), André Mendes Salles (UFPE) e, em dois webinários, Camila Corrêa Freitas (UFCC).

O primeiro webinário² contou com a presença da professora Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR) e teve o seguinte título: “Educação histórica: o que, como e para que vale a pena aprender história”. A historiadora, que é uma das referências no campo da educação histórica, abordou conceitos centrais como consciência histórica e aprendizagem histórica pautada em diferentes autores como Jörn Rüsen, Peter Lee, Arthur Chapman, dentre outros. Além disso, Schmidt apontou que as pesquisas que constituem o campo investigativo da educação histórica dialogam, de maneira intensa, com a teoria e a filosofia da História e tomam o ensino de História como um ponto de partida e definidor dos objetivos de suas investigações.

O segundo webinário foi realizado com a presença da professora Caroline Pacievitch (UFRGS) e teve o seguinte título: “Sonhar desperto: formação docente e utopias político-educacionais”. A autora abordou os resultados de suas pesquisas a respeito das relações entre professores e política e partiu de questões que a inquietavam, como por exemplo, “é verdade que todo professor de História é de esquerda?”. Segundo Pacievitch, este talvez seja um dos estereótipos mais comuns sobre professores e professoras. Entretanto, o que a motivou a empreender investigações, nessa direção, foi justamente a desconfiança de que as nossas relações com a política não se explicavam apenas pelas filiações ideológicas e partidárias.

Nessa direção, Pacievitch apresentou suas trajetórias de pesquisa com tal temática, iniciando com reflexões ligadas a identidade e consciência histórica (sua dissertação de mestrado) e, mais

2 O primeiro webinário do LAEH foi realizado através da plataforma *Google Meet* e infelizmente não foi gravado. As transmissões ao vivo, e gravadas, ocorreram após a criação do canal do LAEH-UFPE no *YouTube*, no segundo webinário.

adiante, analisando o conceito de utopia (em sua tese de doutorado) elaborado por Ernst Bloch, aperfeiçoado por Vita Fortunaty, Russel Jacobi, dentre outros.

O terceiro webinar recebeu o professor Luís Fernando Cerri (UEPG) com a fala intitulada: “Cultura histórica e cultura política: desafios para a pesquisa em Didática da História”. Trata-se dos resultados de uma pesquisa que partiu de inquietações vivenciadas no tempo presente, mais especificamente o seguinte: nos últimos anos estamos vivenciando um momento de instabilidades e crises políticas, de viradas na hegemonia cultural, o Brasil passou de uma hegemonia cultural progressistas, de centro-esquerda, de esquerda, de solidariedade e generosidade, para uma cultura mais violenta, egoísta e que ao mesmo tempo despreza o estado a favor da iniciativa privada mas que sequestra o estado no sentido de favorecer os interesses particulares. Como é possível este processo? Para Luís Fernando Cerri, não se pode chegar a um fator único, é necessário empreender estudos e pesquisas, de modo interdisciplinar, a fim de se investigar as relações entre história, política, cultura histórica e ensino de História.

O quarto webinar foi realizado mediante a fala da professora Maria Lima (UFMS), com o título: “Perspectivas discursivas para analisar a aprendizagem da língua escrita na relação com o desenvolvimento do pensamento histórico: língua, cultura e discurso histórico escolar.” A professora identificou tais problemáticas a partir da realidade do cotidiano escolar, enquanto ainda era docente na educação básica. Além disso, relata que passou a preocupar-se com a exclusão social provocada pela escrita (estudantes com dificuldades de produzir textos) e pela insatisfação com as explicações gerais e comuns como: “os alunos foram mal alfabetizados”, “os alunos são carentes e por isso não aprendem”, dentre outras.

Maria Lima explicita as suas escolhas teóricas e metodológicas e aponta conceitos importantes que balizam o seu trabalho, como cultura escolar, colonialidade do poder e do saber, produção do Oriente/Ocidente, conhecimento histórico e saber histórico escolar, pensamento histórico, forma social, dentre outros.

O quinto webinar contou com a presença do professor Jean Moreno (UENP), que proferiu uma fala com o seguinte título: “Os debates em torno da BNCC: iluminando concepções de currículo, formação e a atuação da docência em História”. O professor abordou aspectos relativos às três versões do componente de História, da BNCC, e os diferentes embates e interesses em torno das direções que o texto final deveria assumir.

Na concepção de Jean Moreno, alguns elementos são importantes ao se pensar um currículo e destaca: o tempo objetivo, isto é, o tempo que o professor possui em sala de aula para trabalhar os componentes do ensino de História; a aprendizagem, visto que não foi explicitado conceitos sobre os processos de como os estudantes apreendem História o que conduz a pensar que aprender história perpassa apenas a reter informações.

O sexto webinar recebeu a professora Margarida Dias (UFRN) com a fala: “O ensino de História como área de conhecimento e a formação de professores”. A autora abordou a trajetória do ensino de História como uma área de atuação e como um campo de pesquisa. A professora ressaltou a necessidade de ambas as áreas dialogarem principalmente com o foco na identificação dos públicos, compreensão nas formas de produção do conhecimento histórico, bem como construir situações em sala de aula para que os estudantes (de graduação) estabeleçam relações e diálogos com as duas formações que atravessam a sua própria formação: a História e a Educação.

O sétimo webinar contou com a presença da professora Flávia Caimi (UPF), com uma fala intitulada: “Ensinar e aprender História na educação básica: nem tudo é tradição, nem tudo é invenção”. A professora nos apresenta diferentes reflexões a respeito da escola e do ensino de História a partir da abordagem da gramática escolar, proposta por Tyack-Cuban, que compreende que existe um conjunto de regras de governabilidade pedagógica que regula a prática institucional escolar.

Além disso, Flávia Caimi também nos aponta três culturas que incidem sobre essa gramática escolar, quais sejam, a cultura política (normatizações), cultura acadêmica (teorizações) e a cultura empírica (concretizações). No que se refere ao ensino de História, a professora destaca três tradições que incidem sobre a sua problemática: tradição escolar, a tradição pedagógica e a tradição historiográfica.

O oitavo webinar contou com a participação do professor Arnaldo Pinto Junior (Unicamp) e que intitulou a sua fala da seguinte forma: “Ensinar História na era das *fake news*: a educação escolar na luta contra a desinformação”. O professor comenta algumas das motivações em torno de sua fala, apontando que a História precisa ser trabalhada no sentido de pensar os diferentes tempos históricos. Além disso, as discussões sobre história pública, história do tempo presente são fundamentais para pensar temáticas como as *fake news* e a desinformação em tempos de crise.

Nessa direção, Arnaldo Pinto Junior apresenta, historicamente, o surgimento das *fake news* e destaca os motivos do por que as pessoas acreditam em informações sem verificar as devidas fontes. Dentre as inúmeras reflexões realizadas ao longo da sua fala, o professor aponta que o ensino de História possui grande potencial para contribuir na luta contra a desinformação ao trazer métodos de levantamento, análise e interpretação de fontes diversas.

O 9º webinar contou com a presença da professora Ana Heloísa Molina (UEL) que abordou o tema: “Imagens no Ensino de História”. Em sua fala, a professora discorreu sobre os diferentes referenciais teórico-metodológicos que nos possibilitam fazer leituras e trabalhar as imagens no ensino de História.

Além disso, Ana Heloísa Molina salientou que é comum que, professores e até mesmo pesquisadores, recaiam em erros de não realizar a devida contextualização e análises mais detalhadas

acerca das imagens e, que muitas vezes, elas são tomadas como espelho da realidade. Por fim a professora nos apresenta diferentes análises e relações tecidas por estudantes acerca das imagens e propõe caminhos para se pensar o seu uso no ensino de História.

O décimo webinar contou com a presença do professor Marcelo Fronza (UFMT) que abordou o tema: “As histórias em quadrinhos e a educação histórica”. O professor apontou aspectos da sua trajetória, enquanto pesquisador da educação histórica, e como vem trabalhando com as histórias em quadrinhos e suas perspectivas para o ensino de História. Nessa direção, teceu considerações sobre diferentes conceitos que envolvem o estudo das histórias em quadrinhos e, por fim, ressaltou que ela deve ser entendida como um artefato cultural que possibilita contribuir para a formação do pensamento e da consciência histórica de estudantes.

Marcelo Fronza também destacou, em diferentes momentos, a relevância do campo da educação histórica ao articular ensino e pesquisa a partir da teoria e filosofia da História, e apontou caminhos para se pensar o uso de quadrinhos na educação básica.

Por fim, o décimo primeiro webinar contou com a presença da professora Márcia Elisa Teté Ramos (UEM) que abordou o tema: “As pedagogias “psi” no esvaziamento do conhecimento histórico: uma reflexão sobre documentos reguladores do ensino médio”. A professora teceu diferentes críticas às chamadas psicologias “psi” que regem as políticas educacionais, os currículos, a BNC-Formação docente e que se coadunam com a pedagogia das competências. Além disso, a autora teceu considerações sobre a necessidade de se pensar o ensino de História a partir da teoria e epistemologia da História, mas que não deixa de estabelecer os debates e diálogos com a educação dentro do próprio campo investigativo.

Considerações finais: um breve balanço das potencialidades dos webinários para a formação docente

O LAEH tem por princípio regimental a horizontalidade das decisões. Em nossa configuração regimental existem as figuras das lideranças, representando os grupos de estudantes da licenciatura, do ProfHistória/UFPE, do PPGH/UFPE, do PIBID História UFPE e professores de rede pública e privada de Ensino. A pandemia acabou nos limitando nas iniciativas físicas nas escolas da educação básica, que eram uma das nossas ações quando o projeto do Laboratório foi organizado. Entretanto, a terrível condição imposta pela pandemia da Covid-19, fez com que chegássemos a diversas regiões do país, abrindo um diálogo com outros estudantes de graduação e pós-graduação. O remoto também nos possibilitou a integração com pesquisadores de relevância do campo do ensino de História e que, provavelmente, não conseguiríamos estabelecer tantas conexões se tivéssemos adotado o modelo presencial.

Como saldo quantitativo, os webinários do LAEH proporcionaram mais de 4 mil visualizações pela plataforma do *YouTube*, e foram emitidos mais de 500 certificados de participação, sendo o programa de formação continuada de professores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, centro na qual o Laboratório está vinculado na Universidade Federal de Pernambuco. O LAEH atualmente possui mais de 80 membros que frequentam as reuniões que discutem autores da Didática da História e suas produções, que em 2021 permaneceram remotas.

Além do estado de Pernambuco, há participantes residentes nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Tocantins, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Bahia e Paraíba, o que demonstra o impacto e relevância das discussões do laboratório para o campo do ensino de História no Brasil.

Entendemos que os webinários do LAEH ocuparam um importante espaço de discussão acadêmica e formação docente por trabalhamos na perspectiva da Didática da História que concebe o ensino de História como uma dimensão da ciência histórica, em profunda articulação com a teoria e metodologia da História. Em outros termos, o ensino de História é um campo da História e não da Educação. Assumir essa perspectiva, no interior do laboratório, não significou, em nenhum momento, a limitação ou minimização da participação de intelectuais com outras visões teórico-metodológicas, pois um dos eixos norteadores do LAEH é justamente enxergar o campo geral do ensino de História como um “lugar de diálogos”. (SZLACHTA JUNIOR, 2021 p. 6).

Diante do que foi exposto, das experiências e vivências no laboratório, pretendemos dar continuidade às atividades do webinário do LAEH, sempre articulando os saberes tido como clássicos com as pesquisas atuais. As portas estarão abertas a novos pesquisadores, professores e estudantes, articulando assim, uma rede intelectual e compartilhada do campo do ensino de História através da internet.

Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino de História e a escrita da História? In: GONÇALVES, M. A. *et al.* (Org.). *Qual o Valor da História Hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.
- BERGMANN, K. A História na Reflexão Didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set./fev. 1990.
- CARDOSO, O. P. Para uma definição de didática da história. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, jun. 2008.
- DUBY, G. *Ano 1000, Ano 2000: na pista de nossos medos*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.
- LAUTIER, N.; ALLIEU-MARY, N. La Didactique de L'Histoire. *Revue Française de Pédagogie*, n.162, jan./fev./mar. 2008.
- POPA, N. A consciência histórica e a Didática da História no Canadá. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 10, n. 20, p. 178-202, 2021.
- PRATS CUEVAS, J. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida (Badajoz): Junta de Extremadura, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, 2001.
- RÜSEN, J. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.
- _____. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- SEFFNER, F. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, A. M.; RAJELO, A. (Org.). *Cartografias da pesquisa em ensino de História*. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2019.
- SEIXAS, P.; MORTON, T. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education, 2012.
- _____. *Theorizing of historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004.
- SOUPLET, C. *Apprendre en histoire à l'école élémentaire: analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe*. Tome 1. Tese de Doutorado em Ciência da Educação (Didática da História). Université Charles de Gaulle. Lille III, 2012.
- SZLACHTA JUNIOR, A. M.; ALMEIDA, T. F. Sonhando acordado: possibilidades de ações do LAEH-UFPE durante o contexto da pandemia. In: NAOUAR, O.; ANDRADE, A. D. (Org.). *Enfrentamento à Covid-19: ações da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da UFPE*, v. 4. Recife: Ed. UFPE, 2021.
- _____. Ensino de História não é Educação, mas calma que eu explico! *Palavras ABEHrtas*, 2021.
- TUTIAUX-GUILLON, N. O paradoxo francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, n.1, p.15-37, jan./abr. 2011.

Webinários

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. 1º Webinário do LAEH – *Educação histórica: o que, como e para que vale a pena aprender história*. LAEH-UFPE, 2020. Vídeo (1h45 min). Live realizada via *Google Meet*, sem gravação.

PACIEVITCH, Caroline. 2º Webinário do LAEH – *Sonhar desperto: Formação docente e utopias políticas-educacionais*. LAEH-UFPE, 2020. Vídeo (1h12min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3ibhIKWV47c&t=2686s>. Acesso em: 23 jan. 2021.

CERRI, Luís Fernando. 3º Webinário do LAEH – *Cultura História e Cultura política: desafio para a pesquisa em Didática da História*. LAEH-UFPE, 2020. Vídeo (2h11min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=goIDwQWLcsw&t=3s>. Acesso em: 23 jan. 2021.

LIMA, Maria. 4º Webinário do LAEH – *Perspectivas discursivas para analisar a aprendizagem da língua escrita na relação com o desenvolvimento do pensamento histórico: língua, cultura e discurso histórico escolar*. LAEH-UFPE, 2020. Vídeo (1h54min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QgTluFS5idU&t=544s>. Acesso em: 23 jan. 2021.

MORENO, Jean. 5º Webinário do LAEH – *Os debates em torno da BNCC: iluminando concepções de currículo, formação e a atuação da docência em História*. LAEH-UFPE, 2020. Vídeo (1h36min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n5aDSe_u5Fs. Acesso em: 23 jan. 2021.

DIAS, Margarida. 6º Webinário do LAEH – *O Ensino de História como área de conhecimento e a formação de Professores*. LAEH-UFPE, 2021. Vídeo (1h31min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Px-QUEqKB1U&t=162s>. Acesso em: 23 jan. 2021.

CAIMI, Flávia. 7º Webinário do LAEH – *Ensinar e aprender história na educação básica: Nem tudo é tradição, Nem tudo é invenção*. LAEH-UFPE, 2021. Vídeo (1h38min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jba9p732h7y>. Acesso em: 23 jan. 2021.

PINTO JUNIOR, Arnaldo. 8º Webinário do LAEH – *Ensinar História na Era das Fake News: a educação escolar na luta contra a desinformação*. LAEH-UFPE, 2021. Vídeo (1h 33 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JOWkqwi7ZeU&t=3696s&ab_channel=LAEH-UFPE. Acesso em 23 jan. 2022.

MOLINA, Ana Heloísa. 9º Webinário do LAEH – *Imagens no Ensino de História*. LAEH-UFPE, 2021. Vídeo (1h53min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hzwCGQ83o28&t=5313s&ab_channel=LAEH-UFPE. Acesso em 23 jan. 2022.

FRONZA, Marcelo. 10º Webinário do LAEH – *As histórias em quadrinhos e a educação histórica*. LAEH-UFPE, 2021. Vídeo (2h17min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h5wbOclubXZw&ab_channel=LAEH-UFPE. Acesso em 23 jan. 2021.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. 11º Webinário do LAEH – *As pedagogias “psi” no esvaziamento do conhecimento histórico: uma reflexão sobre documentos reguladores do ensino médio*. LAEH-UFPE, 2021. Vídeo (1h25min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=W9nsBBzoDuE&t=3502s&ab_channel=LAEH-UFPE. Acesso em 23 jan. 2021.

CAPÍTULO 5

REPENSANDO SILÊNCIOS, DESIGUALDADES E O ENSINO EM HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E OUTRAS NARRATIVAS¹

Fabiana Francisca Macena

Qual(is) história(s) ensinar e qual cidadania queremos no Brasil, no século XXI? Isso significa pensar: Qual sociedade sonhamos e construímos, cotidianamente, nos nossos espaços de vida? Buscar essas respostas requer de nós, que temos como ofício o ensino de História, um profundo olhar sobre os desafios do nosso tempo, as exigências teóricas e políticas. (FONSECA, 2003, p. 89).

Início do ano letivo de 2022. Aulas de História com os oitavos anos do ensino fundamental em uma escola pública do Distrito Federal. A aparente monotonia do cotidiano escolar é rompida por questionamentos vindos de dois diferentes estudantes, de turmas distintas e em momentos variados. Perguntas que parecem combinadas e que possivelmente deixariam muitos/as professores/as desconcertados/as:

— *Professora, por que eu preciso estudar essas coisas do passado que não tem nada a ver comigo?*

— *Parece que o conteúdo está indo muito rápido. Eu entendi, mas não tive tempo ainda de decorar. Como eu faço?*

As indagações realizadas por aqueles adolescentes não só nos permitem a discussão, em sala de aula, dos objetivos e sentidos da construção do conhecimento histórico escolar, como também são indicativas dos descompassos existentes no ensino de História. Explicitam os im-

¹ Este texto sistematiza as reflexões apresentadas no Grupo de Reflexão Docente "Educação, memórias e narrativas: reflexões em diferentes espaços formativos", coordenado pelos professores Jaqueline Zarbato e Renilson Rosa Ribeiro, no XII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizado nos dias 10, 11 e 12 de novembro de 2021. Meus agradecimentos aos coordenadores e aos colegas presentes, pelas ponderações e questões feitas, que muito beneficiaram a construção deste artigo. Uma versão preliminar desta análise foi publicada em MACENA, 2020.

passes e os desafios que enfrentamos atualmente em nosso cotidiano escolar e nos permitem algumas reflexões. Primeiramente, a que ainda persiste, no conhecimento histórico escolar, uma matriz disciplinar materializada na Base Nacional Comum Curricular, nos currículos, nos materiais didáticos e em nossas aulas, que muitas vezes parece descolada das vivências e experiências de nossos/as estudantes. Conteúdos/temas marcados por uma perspectiva temporal linear, progressiva e eurocêntrica e que se mostram pouco significativos para os/as nossos/as jovens. Um conhecimento que não dialoga com questões cotidianas e com as realidades múltiplas e plurais destes sujeitos. E as interrogações por eles/elas colocadas evidenciam que tais problemas não lhes passam despercebido.

Junte-se a isso, a prática ainda recorrente entre alguns/as professores/as de ressaltar, sobremaneira, os aspectos mnemônicos da história ensinada, desconsiderando o potencial crítico, reflexivo, analítico e argumentativo de nosso componente curricular. Dimensões tão propaladas, como o domínio de conceitos, interpretação, comparação, reconhecimento de relações, dentre outros, parecem subsumidas ao ato de reter informações soltas. Não por acaso, nossos/as estudantes ainda acreditam que aprender história é memorizar datas, nomes, fatos, locais. Aprender, na perspectiva de meu estudante, é decorar e o tempo parece insuficiente para isso.

Por essas e outras razões, concordamos com Flávia Caimi, que afirma que estamos diante de uma “suposta crise” da educação escolar, que se caracteriza, “dentre outros aspectos, pela carência de sentido das propostas do sistema escolar perante os jovens, pela aparência obsoleta dos conteúdos, pela irrelevância de muitas das atividades que ali são desenvolvidas.” (CAIMI, 2015, p. 106). Diante dessa aparente crise, cabe examinar como temos agido enquanto professores/as de História, que caminhos temos trilhado na tentativa de transformar o espaço escolar em um lugar de produção de conhecimento significativo, alinhado às demandas do nosso tempo. Temos nos questionado cotidianamente, como nos adverte Selva Guimarães Fonseca na epígrafe deste artigo, acerca de qual história queremos ensinar, qual sociedade sonhamos e desejamos construir? Trata-se de exame inerente aos/às do ofício, que tem como premissa uma postura teórica, ética e política.

Sendo assim, é cada vez mais importante nos questionarmos: quais são os sentidos de ensinar e aprender História na contemporaneidade? Como praticar um ensino de História significativo? Como dialogar com estudantes que trazem demandas que, muitas vezes, não encontram ressonância no conhecimento histórico escolar? E por último, mas não menos importante: como ocorre a aprendizagem em História? Como estudantes se apropriam deste conhecimento? Estas têm sido inquietações que tem movido minhas reflexões, práticas e experiências nos últimos anos como professora/pesquisadora junto aos anos finais do ensino fundamental.

Embora não tenha soluções para todas as perguntas acima, acredito no ensino de História e em seu potencial transformador, em nossas ações pedagógicas como atividades de busca constante por problematizar e questionar o papel da escola na perpetuação das assimetrias, seu caráter padronizador e homogeneizador, seu distanciamento com relação às questões atuais e à sociedade que se pretende construir. Afinal, a escola é um dos espaços no qual as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas, onde identidades são gestadas e saberes são legitimados, além de espaço de tensões e conflitos em torno da construção de representações do passado e pela projeção do futuro, como assinalam Mario Carretero, Alberto Rosa e María Fernanda González. (2006, p. 12-13). Apesar e por conta disso, também é espaço de resistência, contestações, construção de outras possibilidades e narrativas.

A fim de lançar luz sobre algumas dessas problemáticas, pensar minha prática como professora/pesquisadora e ressaltar as possibilidades de construção de outras narrativas em sala de aula, reflito sobre atividade pedagógica realizada em 2019, junto a estudantes dos sétimos anos do ensino fundamental em uma escola pública da Ceilândia-DF. Tendo como ponto de partida as unidades temáticas propostas pela BNCC: “O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias” e “Humanismos, Renascimentos e Novo Mundo”, incentivamos a leitura dos discursos artísticos nomeados como renascentistas, de discursos relacionados à história africana e afro-brasileira e a produção de outras narrativas a partir das conexões e exclusões percebidas.

Na atividade proposta, a preocupação em tornar visível e dizível o protagonismo de homens e mulheres negros, conforme orienta a Lei n. 10.639/2003, ao promover o lugar de sujeito de outros atores sociais e a reconfiguração da memória histórica acerca de nossa formação social, ainda eminentemente eurocêntrica. Protagonismo envolto em silêncio, discursivamente produzido, que explicita os sentidos políticos, as relações de saber/poder que orientam os temas, os assuntos e as abordagens considerados dignos de figurar nos currículos e materiais didáticos. O ensino de História da África e da cultura afro-brasileira exige, como defende Nilma Lino Gomes,

Mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigados em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p. 100).

Este silêncio, não por desconhecimento, mas por escolha, demanda uma postura emancipatória frente aos nossos currículos ainda colonizados, bem como uma atitude desnaturalizadora das diferenças e hierarquizações dos grupos humanos, geradoras de desigualdades. Ao nos debruçarmos sobre um conteúdo/tema clássico nos currículos de História, o Renascimento, em

contato com a história da África e da cultura afro-brasileira, procuramos observar as relações dos estudantes com o saber histórico, bem como suas apropriações, a partir de uma atitude questionadora, que os localize como sujeitos de conhecimento. Interessa-nos, portanto, compreender como o conhecimento histórico escolar é produzido, como estudantes apropriam-se de saberes prévios e dos discursos escolares e constroem suas próprias narrativas, atravessados por diferentes marcadores sociais. Como destacam Marcos Martins, Alexandre Barbosa e Carmen Gabriel,

Trata-se de analisar como os sujeitos posicionados como discentes apropriam-se e refiguram as narrativas históricas legitimadas pelos regimes de verdade em voga nessa área disciplinar que os interpelam na sala de aula. Dito de outra forma, interessa-nos compreender a relação com o saber histórico estabelecida pelos discentes da educação básica. Afinal, a que processos de objetivação do conhecimento histórico legitimado como objeto de ensino-aprendizagem e a que processos de subjetivação acionados em uma aula de História articula-se a questão da aprendizagem? (MARTINS, BARBOSA; GABRIEL, 2020, p. 152).

Sobretudo no processo de subjetivação em sua articulação com a aprendizagem, é fundamental pensarmos a inserção de nossos estudantes em uma comunidade escolar localizada em uma região administrativa que, de acordo com os dados de 2018, da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios, tem 52,8% de sua população identificada como parda e 12,2% como negra. (CODEPLAN, 2019, p. 13).² Mesmo que produtos desta dada ordem social, que os significam como o “outro” e os inserem de modo desigual na sociedade, não podemos esquecer, como nos lembra Durval Muniz de Albuquerque Júnior, que constituímos, produzimos a nós mesmos por meio de diferentes investimentos. (ALBUQUERQUE JR., 2019, p. 55). Fica, portanto, a pergunta: que processos de subjetivação nossas aulas têm possibilitado criar? As aulas de História oferecem caminhos para que nossos/as estudantes “possam construir com essa matéria territórios existenciais para habitar?” (ALBUQUERQUE JR., 2019, p. 56)

Por sua vez, tanto o discurso artístico como o escolar encontram-se atravessados por relações de saber/poder³ e funcionam como importantes tecnologias, produtoras de efeitos homogeneizador,

2 A PDAD é uma pesquisa domiciliar amostral que é realizada no Distrito Federal a cada dois anos pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), levantando informações de suas 33 regiões administrativas. Dentre elas, a Ceilândia, onde está localizada a nossa escola. Os resultados da pesquisa de 2021 ainda não foram divulgados e, por essa razão utilizamos dados de 2019. Informações disponíveis em: <http://pdad2021.codeplan.df.gov.br/> Acesso em: 14 mar. 2022.

3 Nos aproximamos, aqui, do pensamento de Michel Foucault, para o qual o poder não está no Estado, não ocupa um lugar específico, mas que é algo que funciona, que atravessa o tecido social, horizontal e verticalmente, que ocorre por meio de relações, que não apenas reprime, mas sobretudo cria. Sendo assim, pensamos aqui não a política institucionalizada, em que o poder seria sinônimo de Estado, mas uma política que ocorre no dia a dia, em todas as relações sociais, em suas hierarquizações, resistências, dominações. A maneira como o poder ocorre concretamente, “com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas”. (FOUCAULT, 2007, p. 63).

normatizador e disciplinador de comportamentos e relações sociais. Produzem representações que atravessam os indivíduos, naturalizando construtos, pois chegam até nós carregados de sentidos “que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós.” (ORLANDI, 2007, p. 20). Além disso, possuem função pedagógica, pois ensinam a interpretar as imagens e representações sociais de gênero e de raça.⁴ Ou seja, são tecnologias políticas, criadoras e modeladoras das maneiras de se pensar, agir e de significar.

Todavia, mesmo que tais textos organizem os gestos de interpretação a partir de um “já dito”, como nos lembra Eni Orlandi, sujeito, sentidos e discurso não estão prontos e acabados. Existe em seus meandros espaço para a criatividade, ou seja, a

[...] ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história com a língua. Irrumpem assim sentidos diferentes. (ORLANDI, 2007, p. 37).

Nessa direção, ao interpretarem imagens renascentistas a partir de uma outra perspectiva, de outros referenciais, os/as estudantes colocam em conflito o já produzido e o que será elaborado. São instigados a compreender como tais objetos simbólicos e os discursos históricos sobre eles produzem sentidos, promovendo a desnaturalização de construtos como gênero e raça. Nesta leitura, que busca esvaziar a sacralidade de tais artefatos, os/as estudantes apropriam-se criativamente destes, sendo estimulados a produzir narrativas abertas ao múltiplo, ao plural, orientadas por outras representações sociais, ao mesmo tempo em que se constituem como sujeitos do conhecimento histórico escolar.

4 No uso que fazemos aqui do conceito de raça, compartilhamos da definição elaborada por Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, para quem raças são “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz, socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estritamente realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos.” (GUIMARÃES, 1999, p.153). Quanto à categoria gênero, é compreendida tal como define Joan Scott, isto é, como “saber que estabelece o significado para as diferenças sexuais” e fundamenta “as relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [...] e as relações de poder” estabelecidas a partir desta distinção. (SCOTT, 1990).

“Releituras renascentistas sob uma perspectiva afro-brasileira”: lugar de possibilidades⁵

No primeiro semestre de 2019, desenvolvemos a atividade “Releituras renascentistas sob uma perspectiva afro-brasileira”, na qual procuramos questionar a exclusão e a negação de narrativas negras, bem como promovemos a construção de outras possibilidades de leitura da nossa história e da história africana, visibilizando outras narrativas e protagonistas.

A atividade foi executada em três etapas. Na primeira delas, os/as estudantes deveriam pesquisar a respeito de algumas obras renascentistas previamente selecionadas. Ao todo, foram 13 obras,⁶ entre esculturas e pinturas, das quais os/as estudantes deveriam obter informações a fim de compreender as condições de produção destes discursos, como ano/período em que foram realizadas, tema, obras de referências, bem como dados sobre seus respectivos autores (suas origens, seus mestres e influências). Nessa direção, o objetivo era aproximar estudantes da produção artística dos séculos XV e XVI e dos possíveis sentidos dessas obras. Além disso, o incentivo à pesquisa das/dos estudantes, que possibilita “outra postura ante o conhecimento – investigativa, curiosa, questionadora, problematizadora. Um caminho possível para descobertas, estabelecimento de relações e construção de conhecimentos”, conforme sublinha Cláudia Sapag Ricci. (2007, p. 11).

Cientes das particularidades das obras selecionadas e das características que permitem integrá-las a um movimento artístico denominado renascentista, avançamos para a segunda etapa de nossa proposta: a problematização do silêncio e da negação sobre/das narrativas negras, sobretudo no campo das artes; o questionamento, portanto, da construção da diferença e das relações de poder dela provenientes, suas hierarquizações e exclusões. Afinal, no discurso artístico, assim como em outros discursos, é perceptível uma produção feita por homens brancos, sobre homens brancos e para homens brancos ao longo da história. Dado que expõe a construção da diferença racial e as hierarquias advindas de tal construto, bem como a naturalização das desigualdades provenientes de tais relações de poder. Representações sociais ancoradas em um imaginário que, como sublinha Anderson Oliva, operam desde a Antiguidade até pelo menos o século XIX, na cartografia, em bulas papais ou no discurso científico. (2003, p. 437).

5 A atividade pedagógica em questão integra o projeto “Africanidades: consciência de quê?!” desenvolvido pelo Centro de Ensino Fundamental 18 de Ceilândia desde 2017, no bojo das proposições da Lei n.10.639/2003. Dentre os objetivos, conhecer e valorizar a cultura africana e afro-brasileira, bem como compreender as lutas e resistências dos afrodescendentes no Brasil. O projeto envolve todos os componentes curriculares, com diferentes atividades pedagógicas, que são apresentadas à comunidade escolar em uma data específica. (CEF 18, 2021, p. 44-45).

6 Foram elas: *A Madona de Ognissanti*, de Giotto di Bondone; *O nascimento da Vênus*, de Sandro Boticelli; *Monalisa*, de Leonardo da Vinci; *A escola de Atenas*, de Rafael Sanzio; *Flora*, de Ticiano; *A criação de Adão*, de Michelângelo; *A Primavera*, de Sandro Boticelli; *A última ceia*, de Leonardo da Vinci; *Madona Sistina*, de Rafael Sanzio; *Retrato de um jovem*, de Sandro Boticelli; *Davi*, de Michelângelo; *Retrato de uma jovem mulher*, de Sandro Boticelli; *Pietà*, de Michelângelo.

Orientados por tais discussões, avançamos na execução da proposta e chegamos a sua última etapa: a de construção de narrativas outras, em que histórias múltiplas e plurais se fizessem visíveis. Reflexão possível a partir da aproximação com a história da África e da cultura afro-brasileira. Assim, reunidos em grupos, os/as estudantes foram desafiados a elaborar releituras de obras renascentistas a partir de referências africanas e afro-brasileiras, compartilhadas e debatidas anteriormente ao longo das aulas de História. Dentre elas, figuras como Machado de Assis, André Rebouças, Zumbi dos Palmares, Dandara, Luiza Mahin; de rainhas negras, como Cleópatra, Nefertiti, Nefertari e Nzinga Mbande; espaços de saber e de sociabilidade, como a Universidade de Tombuctu e o samba da Tia Ciata; as religiões de matriz africana, além de figuras de nossa história mais recente, como Carolina Maria de Jesus e Marielle Franco.

Histórias que enfatizam, além da resistência dos/das africanos/as e seus descendentes à escravização, as diferentes formas de se organizar, manifestar as suas culturas e a riqueza, a diversidade e a complexidade das sociedades africanas e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Afinal, por muito tempo, a participação de africanos e africanas e de seus descendentes na formação sociocultural do Brasil foi reduzida, na maioria das vezes, à força de trabalho compulsória, desconsiderando outras contribuições, tais como as formas de organização familiar, a religiosidade, a língua, dentre outras. (MATTOS, 2007, p.13).

A partir destas e de outras referências, os trabalhos foram sendo construídos a partir de uma dupla preocupação: a construção da narrativa visual e de legendas que orientassem a leitura das narrativas propostas. O resultado foi a produção de 51 trabalhos organizados na exposição “Releituras renascentistas sob uma perspectiva afro-brasileira”, aberta à comunidade escolar. Na impossibilidade de apresentar cada um deles, selecionamos, para este momento, algumas narrativas construídas, a fim de observarmos os modos como tais estudantes leem tais artefatos culturais, como conferem sentidos a eles e deles se apropriam, em diálogo com seus saberes prévios e aqueles discutidos no espaço escolar.

Figura 1. Detalhes da exposição *Releituras Renascentistas*.



Fonte: Autora.

Construindo narrativas possíveis

Iniciamos nossa análise pela narrativa intitulada *A última ceia de Zumbi*, produzida por três estudantes de uma das turmas dos sétimos anos.

Figura 2. A última ceia de Zumbi.



Fonte: Autora.

Como o próprio título da releitura aponta, os estudantes tiveram como referência a obra *A última ceia*, de Leonardo da Vinci, na qual Jesus Cristo é representado junto aos seus discípulos em sua última refeição antes de ser preso e crucificado. Na legenda elaborada, os estudantes explicam sua escolha:

O quadro representa, ao centro, Zumbi dos Palmares, último líder do Quilombo dos Palmares, importante espaço de resistência à escravidão no Brasil colonial. Ao seu lado está Dandara, guerreira e sua esposa, que também atuou no Quilombo dos Palmares. Ambos estão cercados por outros negros, que viviam naquele lugar e agradecem pela comida.

Assim como Cristo, Zumbi é percebido como um mártir, que morreu em prol de uma causa importante: a resistência e a liberdade dos escravizados. Tal como o símbolo máximo do cristianismo, foi capturado, condenado à morte e teve sua cabeça decapitada e exposta em público. Todavia, é na dimensão do encontro, da sociabilidade que investem nossos estudantes. Eles destacam as redes de apoio, amizade, afeto e solidariedade existentes entre as pessoas escravizadas ao destacarem o sentar-se à mesa e o agradecimento pela comida. Também subvertem o original, ao inserir uma mulher, Dandara, entre os companheiros de Zumbi, ressaltando a presença feminina em diferentes espaços de convivência entre africanos e afrodescendentes. Lembram-nos o que Robert Slenes argumenta sobre a construção de famílias, sanguíneas ou não, que possibilitavam a definição de projetos em comum, as esperanças e recordações forjadas na experiência do cativo e de sua herança cultural. (SLENES, 2011).

Figura 3. Reunião das orixás.



Fonte: Autora.

É também na reunião, no encontro que investem as estudantes na obra *A reunião das orixás*. Diferentemente da obra referência *A Primavera*, de Sandro Boticelli, que produz uma alegoria da chegada daquela estação do ano, as estudantes priorizam em sua leitura a figura das orixás lemanjá, Oxum e Iansã. Elas são o centro da narrativa e evidenciam a potência feminina, seja pela biologia (fertilidade e maternidade), seja por características outras, como sabedoria, força, independência, relacionadas a estas figuras.⁷ Ao produzirem tal releitura, as estudantes estabelecem uma relação entre a mitologia greco-romana, que orienta a narrativa do pintor italiano, e a mitologia iorubá,

⁷ Como sublinha Regiane Mattos, “No candomblé de origem iorubá os seres sobrenaturais que orientam o mundo dos vivos e regem as forças da natureza são chamados de orixás.” lemanjá é considerada mãe de todos os orixás e representa as águas. Oxum, a beleza e o amor. Por sua vez, Iansã é uma guerreira que possui o domínio dos ventos e das tempestades. (MATTOS, 2011, p.162-163).

a partir da representação daquelas orixás presentes no Candomblé, religião de matriz africana praticada em solo brasileiro.

Esta releitura foi baseada no quadro Alegoria da Primavera, de Sandro Boticelli. A cena é composta por três orixás: à esquerda, Iemanjá, divindade dos mares, representa a maternidade e a fertilidade; ao centro, Oxum, rainha das águas doces, que representa a sabedoria e o poder feminino; à direita, Iansã, senhora dos ventos e das tempestades, valente, de temperamento forte e independente. As três orixás que foram representadas têm características que se assemelham aos das personagens do quadro A Primavera, e por isso escolhemos representá-las através desta releitura.

Na leitura da legenda elaborada, observamos que as estudantes percebem e ressaltam a similaridade entre as características dos personagens da obra de referência com aquelas por elas selecionadas, estando atentas às conexões existentes entre essas duas cosmovisões distintas no tempo e no espaço. A narrativa construída permite questionar o eurocentrismo presente na ênfase às lógicas de organização política, social e religiosa europeia, encobrindo outras formas de organização, de ver e dar a ler o mundo.

Figura 4. Luísa Mahin e seus ensinamentos.



Fonte: Autora.

É justamente esta preocupação em revelar outras possibilidades de existência e resistência que percebemos na releitura *Luísa Mahin em seus ensinamentos*, tendo como ponto de partida a obra *A escola de Atenas*, de Rafael Sanzio. Diferentemente da obra de referência, que destaca aqueles que seriam os “pais fundadores” do pensamento ocidental, as estudantes sublinham o protagonismo de mulheres negras tanto no comércio como na manutenção de costumes, tradições, conhecimentos de seus locais de origem, repassados às novas gerações. Junte-se a isso sua centralidade nos movimentos em busca de liberdade, seja no período colonial ou imperial. Aspectos ressaltados na legenda elaborada:

Em nossa obra apresentamos Luísa Mahin. Talvez nascida no início do século XIX, foi uma personagem que possivelmente existiu, uma ex-escrava de origem africana, radicada no Brasil, que teria tomado parte na articulação dos levantes de escravos que sacudiram a

Província da Bahia nas primeiras décadas do século XIX. Sua origem é incerta, não se sabe se teria nascido na Costa da Mina, na África, ou na Bahia. Teria comprado sua liberdade em 1812. Livre, tornou-se quituteira em Salvador e de seu tabuleiro eram distribuídas as mensagens dos revoltosos, através dos meninos que pretensamente com ela adquiriam quitutes. Ela teve um filho, o poeta e abolicionista Luís Gama. Na imagem, Luísa aparece em uma praça em Salvador cercada por crianças.

A narrativa das estudantes destaca como a figura de Luísa Mahin é emblemática. Mesmo que os registros sobre sua existência sejam esparsos, seu percurso não seria uma exceção, mas representativo de experiências de outras tantas mulheres negras escravizadas ou forras. Mulheres que se envolveram de diferentes formas nas lutas por liberdade ao longo de todo o período em que a escravidão se fez presente no que hoje chamamos de Brasil. Focam, portanto, no agenciamento, no lugar de sujeito assumido por essas mulheres do passado, explicitando outras experiências e vivências para além da violência própria do regime escravista.

Figura 5. A fuga.



Fonte: Autora.

Ênfase também presente na releitura denominada *A fuga*. No original *O nascimento da Vênus*, de Sandro Boticelli, a representação de Vênus, deusa do amor e da beleza na mitologia grega, que emerge das águas, dentro de uma concha, rodeada por Zéfiro (vento oeste) e Clóris (ninfa) por um lado, e de uma Hora (deusa das estações), segurando um manto. Na releitura proposta, as estudantes evidenciam a centralidade de Dandara, figura relacionada a um dos maiores símbolos de resistência ao sistema escravista colonial, o quilombo dos Palmares. Na legenda elaborada pelas estudantes, percebe-se os sentidos por elas construídos:

A obra apresenta Dandara dos Palmares trancafiada na concha, saindo por si só. No lugar dos deuses Zéfiro e Clóris da mitologia grega estão duas mulheres sendo escravizadas. À direita, no lugar da Primavera, colocamos Zumbi dos Palmares. Ao fundo está a sava-

na africana, mostrando que os portugueses arrancaram os africanos de suas terras para trazê-los ao Brasil para serem escravizados. Mostramos que não só os homens sofriam naquela época, mas também as mulheres. Zumbi ajuda Dandara para mostrar que eles lutaram até o fim por sua liberdade.

Uma narrativa que investe no protagonismo de mulheres negras, na agência feminina e na visibilidade de suas práticas. As estudantes ressaltam que Dandara saía da concha, buscava a liberdade “por si só”, em uma clara referência às amarras da escravidão. Imagem reforçada pelas correntes quebradas por Dandara, sem nenhum auxílio, numa alusão ao seu protagonismo. Este é reforçado pela imagem de Zumbi, que aguarda a sua libertação, segurando um manto. Mais do que simplesmente companheira de Zumbi, aguardando por suas ações, nesta narrativa Dandara adquire centralidade e tem a mesma importância daquela figura. Sua luta parece, enfim, inspirar outras mulheres escravizadas, representadas à esquerda na imagem.

A narrativa construída alinha-se a importante discussão historiográfica que faz a crítica à discursos que enfatizam que mulheres escravizadas seriam desprovidas de qualquer capacidade de ação e atuação, de criar estratégias de lutas para enfrentar o domínio senhorial. Expõe os limites de discursos que encerram as práticas de resistência daquelas mulheres em roteiros preestabelecidos. (MACENA, 2015). Exclusões que atingiram (e ainda atingem) diretamente as mulheres negras e que são percebidas, inclusive, no ensino de História. Suas presenças ainda se fazem pouco visíveis e dizíveis, dada sua dupla invisibilidade: de gênero e de raça. Sofrendo concomitantemente com o racismo e o sexismo, as mulheres negras muitas vezes não ocupam a posição de sujeitos, permanecendo fora da ordem do discurso, juntamente com suas experiências, resistências, problemas e demandas, que parecem não existir. Indício de tal invisibilidade é o silêncio presente nos livros didáticos de história, como tem sido sinalizado por pesquisadores e pesquisadoras. (CARVALHO, 2006; MESQUITA e SCHIAVON, 2013; MONTEIRO, 2016). Na narrativa construída, nossas estudantes provocam uma significativa mudança em tais discursos, ao sugerir a centralidade e protagonismo dessas mulheres, que construíram e protagonizaram suas próprias histórias.

Considerações finais

O que estas narrativas criadas por estudantes do sétimo ano do ensino fundamental podem nos dizer? Primeiramente, que suas relações com o saber histórico ocorrem de modo complexo, por meio de apropriações criativas deste discurso, indicando uma outra relação com este conhecimento: questionadora, aberta ao múltiplo, diverso, plural, em que os regimes de verdade são problematizados e novas narrativas possíveis são construídas. No diálogo com diferentes narrativas históricas, mediadas em suas relações com o/a professor/a, produzem suas próprias narrativas, tornando visível (e dizível) a existência e presença de homens e mulheres negros, enfatizando os seus protagonismos. Constroem outros percursos no processo de ensino-aprendizagem: destroam ídolos da memória social, elaboram outras representações, criam possibilidades de leitura do social e se tornam agentes do processo de produção do conhecimento histórico escolar.

Por fim, que outros processos de subjetivação são possíveis, centrados no agenciamento de suas próprias vidas e histórias. Ao sublinharem o protagonismo negro em diferentes momentos e espaços do passado, os/as estudantes compreendem que as relações humanas são feitas de sujeições, assujeitamentos aos códigos sociais, mas também existem espaços de liberdade, de resistência, em que as pessoas constroem a si mesmas e suas histórias. Que homens e mulheres negros foram/são sujeitos políticos, em suas lutas pelo direito a ter direitos, ao encontrarem novas possibilidades de existência e resistência nas sociabilidades, nos afetos, na mobilização coletiva e nas lutas. Nessa direção, percebem outros caminhos, outras possibilidades de vivência e existência a partir de suas próprias ações como sujeitos da produção do conhecimento e de suas próprias vidas. Nos mostram que é possível construir outros horizontes de expectativa, histórias outras, ética e politicamente orientadas, na construção de uma sociedade mais justa e cidadã, um dos principais desafios do nosso tempo.

Referências

- ALBUQUERQUE JR., D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, M. A. *et al.* (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.
- _____. De lagarta a borboleta: possíveis contribuições do pensamento de Michel Foucault para a pesquisa no campo do Ensino de História. In: RALEJO, A.; MONTEIRO, A. M. (Org.). *Cartografias da pesquisa em ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.
- CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*. Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. Introducción: Enseñar historia en tiempos de memoria. In: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (Org.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- CARVALHO, A. A. M. C. *As imagens de negros em livros didáticos de História*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.
- CENTRO DE ESNINO FUNDAMENTAL 18 DE CEILÂNDIA. *Projeto Político-Pedagógico*. Brasília, 2021.
- CODEPLAN (Companhia de Planejamento do Distrito Federal). *PDAD 2018: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios*. Brasília, 2019.
- FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- GOMES, N. L. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem Fronteiras. Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./jun. 2012.
- GUIMARÃES, A. S. A. Raça e os estudos das relações raciais no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, n. 54, p. 147-156, jul. 1999.
- MACENA, F. F. *Outras faces do abolicionismo em Minas Gerais: rebeldia escrava e ativismo de mulheres*. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília. Brasília, 2015.
- _____. Ensino de História e uso das diferenças: construindo caminhos, trilhando possibilidades. *Revista Eletrônica História em Reflexão*. Dourados, v. 14, n. 27, p. 102-126, 2020.
- MARTINS, M. L. B.; BARBOSA, A. R.; GABRIEL, C. T. Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 9, n. 18, p. 145-169, 2020.
- MATTOS, R. A. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2007.

MESQUITA, N. G.; SCHIAVON, C. G. B. Análise das representações de negros e negras em dois livros didáticos de História. *Identidade*. São Leopoldo, v.18, n. 3, ed. especial, p. 334-344, dez. 2013.

MONTEIRO, P. U. *(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de história do Ensino Médio* (PNLD, 2015). Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

OLIVA, A. R. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

RICCI, C. S. *Pesquisa como ensino*. Textos de apoio. Propostas de trabalho. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1990.

SLENES, R. *Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX*. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2011.

CAPÍTULO 6

“QUEREMOS MAIS HISTÓRIAS INDÍGENAS E XAVANTE”: AS REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA – LEITURAS DE ESTUDANTES XAVANTES DE CAMPINÁPOLIS, MATO GROSSO

Mirian Regina Camargo Barroso
Oswaldo Rodrigues Junior

Este trabalho teve como objetivo investigar as práticas de leitura do livro didático de História, dos estudantes Xavante, do município de Campinópolis/MT. Os objetivos específicos foram: 1) analisar a questão indígena nos livros didáticos de História brasileiros; 2) investigar a história e cultura dos Xavante; 3) analisar as práticas de leitura do livro didático dos estudantes Xavante.

Metodologicamente o trabalho está sustentado na pedagogia de Celestin Freinet (2004). Teoricamente a análise foi baseada nos debates da Nova História Cultural, especialmente no conceito de representação a partir de Sandra Jatahy Pesavento (2004) e Roger Chartier (2002).

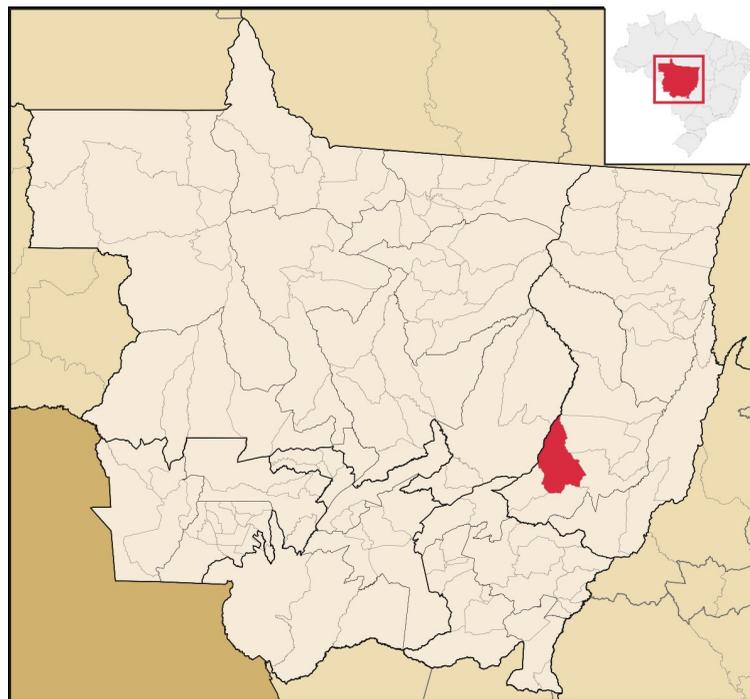
Este capítulo está estruturado em três partes. Na primeira, procuramos apresentar o campo da pesquisa e conhecer alguns elementos da história e cultura dos Xavante. Na segunda, descrevemos a experiência empírica realizada com os estudantes Xavante do Ensino Médio de uma escola estadual de Campinópolis-MT. O produto foi a produção do jornal mural como técnica de investigação para registrar a leitura que os estudantes fizeram do livro didático de história. Na terceira e última parte apresentamos os resultados da experiência.

Conhecendo os sujeitos e o campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em Campinópolis, município de pequeno porte, que se localiza na região nordeste do estado do Mato Grosso, a 720 km da capital, Cuiabá. Com população estimada para o ano de 2019 em 15.980 habitantes. Surgiu com a denominação Vila Jatobá, acredita-se que em desdobramento da Expedição Roncador-Xingu criada em 1941, que foi parte do processo de interiorização do Brasil, instituído por Getúlio Vargas a “Marcha para o Oeste”, movimento de incentivo do governo federal com a finalidade de levar a urbanização para o oeste e, assim, criar uma rede de contato com as regiões já urbanizadas, principalmente, sul e sudeste.

A região era então povoada por colonos produtores advindos de duas áreas de terras escrituradas, sendo uma da viúva Estephânia Brawn e a outra do sr. Keller, os posseiros ocuparam e lotearam as terras entre si formando, assim, a vila Jatobá. No dia 1º de novembro de 1973 foi criado o povoado, pertencente ao então município de Barra das Garças, com poucas moradias e pequenos comércios, construídos em sua maioria de palha e piso de chão batido; o povoado na época não tinha energia, as ruas eram todas de terra e a primeira missa foi rezada em 1975 pelo padre Arantes.

Figura 1. Mapa político do município de Campinópolis/MT.



Fonte: IBGE, 2019.

Figura 2. Vista panorâmica de Campinópolis/MT.



Fonte: Poder Legislativo de Campinópolis. Autoria: Gilberto Freitas.

A economia era baseada no cultivo de milho, arroz, feijão e banana, por pequenos agricultores em roça de toco. Em 13 de maio de 1980 elevou-se o povoado Vila Jatobá a distrito do município de Nova Xavantina. Nesse mesmo ano, o antigo Jatobá passou a ser denominado oficialmente de Campinópolis, que passou a contar com uma Subprefeitura vinculada a Nova Xavantina. A origem do nome “Campinópolis” é uma homenagem aos pioneiros provenientes do estado de Goiás mais especificamente de Campinas e Anápolis. Sua elevação a categoria de município é datada do ano de 1986.¹

Possui em sua história e território a presença do povo Xavante. O IGBE, no Censo de 2010, aponta que o município tem 14.305 habitantes, deste total, revela que 7.621 habitantes se autodenominaram indígenas, o que representa mais de 50% da população. Sendo a quase totalidade da etnia Xavante que ocupa as terras indígenas (TI) Parabubure e Chão Preto, num total de mais de 237.188ha, com 152 aldeias. Num levantamento da SESA (Secretaria Especial da Saúde Indígena) referente ao mês de agosto de 2019 já se contam 8.661 indígenas.²

1 Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/campinapolis/historico>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

2 Dados fornecidos pela Coordenação Técnica Local, em 5 nov. 2019.

A escola campo da pesquisa é a única escola da Rede Estadual que atende o Ensino Médio na zona urbana, por isso recebe toda demanda de estudantes, uma vez que o município não dispõe de escolas da rede particular. O corpo discente é formado por crianças e jovens da zona urbana e da zona rural vindos das fazendas e do assentamento, entre eles estão os Xavante, sujeitos da presente pesquisa.

A Escola Estadual foi criada em 1984 e autorizada a funcionar com o Ensino Fundamental e Médio, foi a primeira escola do município, situada a Rua Laudelino Domingos de Araújo, n. 1700 (antiga rua São Paulo), criada em 5 de outubro 1984 sob o decreto de Lei n. 918/1984, credenciada pela Portaria n. 66/2007-CEE/MT e autorizada a funcionar o Ensino Fundamental e Médio pela Resolução n. 605/2015-CEE/MT. Inicialmente não tinha nome e, como o município, a escola foi gerida pelas cidades as quais o vilarejo era vinculado, era chamada de Escola Municipal de 1º Grau de Campinápolis, pois era uma extensão da Escola Estadual de 1º Grau Senador Filinto Müller, da cidade de Barra do Garças e, posteriormente, passou a ser denominada Escola Municipal de 1º Grau “Couto Magalhães”, já pertencente ao município de Nova Xavantina que se desvinculou de Barra do Garças ao conquistar a emancipação política em 1980. A Escola Estadual “Couto Magalhães” tem esse nome em homenagem ao político, militar e escritor brasileiro, José Vieira Couto Magalhães.

A escola foi fundada no ano de 1975, na fazenda da senhora Maria do Carmo Souza Silva, pois neste mesmo ano mudaram-se para o município 14 famílias oriundas do município de Jussara, Goiás, e não existia escola nas redondezas. A partir daí Dona Todinha, que era professora e subprefeita na época, se mobilizou pela causa; através de um representante das famílias, reuniu vinte e cinco estudantes, quantidade necessária, na época, para formalizar o pedido de abertura da escola. Terminando a 4ª série, os estudantes precisavam continuar os estudos, então o prefeito de Barra do Garças, Vilmar Perez construiu um prédio na vila, de tijolinho, inicialmente com seis salas e todo cercado com dez fios de arame farpado, onde os estudantes da cidade e da fazenda se uniram em uma mesma escola após concluírem a 4ª série e permaneceram estudando, como estudantes de salas anexas, até 1986, ano da emancipação política do Município de Campinápolis.

No ano de 1984 deu início à construção de uma nova escola. Para tanto, formou-se uma parceria entre o município e o estado, onde o estado entrou com o recurso financeiro e o município com a mão de obra; a construção foi feita em um terreno recebido em doação. Nesse mesmo ano, a escola foi estadualizada e denominada Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Couto Magalhães”. Os estudantes tiveram acesso até a 8ª série a partir desse mesmo ano.

Atualmente, a escola atende na zona urbana, os segmentos do Ensino Fundamental e Médio, tendo 3 turmas anexas no distrito no segmento de Ensino Médio e 5 salas anexas no PA (projeto

de assentamento) Santa Célia. No nível médio da zona urbana, que é o nosso foco de interesse, a escola tem hoje 18 turmas divididas em: 7 turmas de 1º anos, 6 turmas de 2º anos e 5 turmas de 3º anos. Com um total de 476 estudantes matriculados no Ensino Médio e, deste total, 231 estudantes são indígenas da etnia Xavante³. Dispomos de um quadro com o número de estudantes matriculados no Ensino Médio, que é o foco da pesquisa, com o número de estudantes indígenas em cada turma, colhemos dados dos anos de 2017, 2018 e 2019, para conseguirmos visualizar a expressividade e continuidade deste público no contexto da escola urbana.

A escola tinha 487 estudantes matriculados no Ensino Médio no ano de 2017, sendo deste total 194 estudantes indígenas, perfazendo 39,83%. No ano de 2018, a escola contava com 404 estudantes matriculados no Ensino Médio, sendo 215 estudantes indígenas, somando 53% deste total. Em 2019 a escola apresentava 476 estudantes matriculados no Ensino Médio, dos quais 231 estudantes eram indígenas, totalizando 48,52%. O que podemos depreender destes dados é que a presença do estudante indígena é uma constante, não havendo nem um salto nem decréscimo abrupto, o que revela que não é uma questão de situação, uma ação esporádica, mas sim, uma ocupação contínua dos bancos escolares pelos estudantes Xavante que moram na cidade e na zona rural, em aldeias que não ofertam Ensino Médio.

Na tabela abaixo destacamos somente o número de estudantes indígenas em cada período durante os três anos, e esses números revelam uma crescente presença de estudantes indígenas na escola urbana.

Tabela 1. Número de estudantes indígenas.

	2017	2018	2019
MATUTINO	41	48	47
VESPERTINO	96	99	99
NOTURNO	57	68	85
TOTAL	194	215	231

Fonte: Sigeduca.

Os dados indicam a presença dos estudantes indígenas na escola pesquisada. Abaixo a tabela descreve os dados por turmas:

³ Dados coletados junto à secretaria da Escola.

Tabela 2. Número de estudantes indígenas por série.

SÉRIE/ ENSINO MÉDIO	2017		2018		2019	
	Total	Indígenas	Total	Indígenas	Total	Indígenas
1º ANO A	31	12	20	07	23	05
1º ANO B	35	06	23	06	19	08
1º ANO C	31	21	26	14	28	06
1º ANO D	18	11	17	13	35	15
1º ANO E	34	14	18	14	37	19
1º ANO F	35	16	22	13	33	18
1º ANO G	38	08	46	18	41	11
2º ANO A	34	12	31	14	27	11
2º ANO B	24	05	28	15	20	07
2º ANO C	21	17	26	23	28	11
2º ANO D	22	17	25	13	32	21
2º ANO E	29	13	23	16	26	15
2º ANO F	32	12	-----	---	20	13
3º ANO A	34	11	22	07	26	10
3º ANO B	31	11	17	15	25	14
3º ANO C	38	08	38	21	31	19
3º ANO D	-----	-----	22	06	25	12
3º ANO E	-----	-----	-----	-----	-----	16

Fonte: Sigeeduca.

Os dados novamente corroboram a presença dos estudantes indígenas no Ensino Médio. Dessa forma, na pesquisa optamos por trabalhar somente com os estudantes indígenas matriculados no período matutino, pois a dinâmica do transporte escolar do município atende a zona rural e aldeias no período vespertino, ficando difícil trabalhar com os estudantes deste período no contraturno.

A escolha pela temática indígena é uma opção que deve ser feita a partir de um olhar extremamente sensível sob estes sujeitos, suas histórias e tradições, considerando toda a complexidade destas culturas, respeitando a trajetória histórica, geográfica e social. Porém, acima de tudo, buscar com seriedade elementos que possibilitem a construção de uma história reconhecidamente

plural que requer um distanciamento dos padrões da história tradicional, estar disposto ao novo, a outras lógicas históricas.

Simpatizar, admirar, conviver não é conhecer, para se conhecer um povo, uma história deve se fazer um esforço maior, mais profundo do que tirar fotos em datas comemorativas, criar painéis com palavras que remetem a tolerância, fantasiar-se de tais personagens como se fossem fictícios ou caricaturas do que realmente são. Para se conhecer tem que escutar, tem que dar a oportunidade de fala para quem se quer conhecer, escutar o que se falam deles, no entanto, confrontar com as falas dos sujeitos. Dessa forma, apresentaremos alguns elementos da história e cultura Xavante.

Os Xavante constituem os 817.963 mil indígenas no Brasil, representando 305 diferentes etnias que falam 274 línguas já registradas de acordo como Censo 2010.⁴ Em todos os estados da federação há populações indígenas inclusive no Distrito Federal. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) assinala que de 1500 a 1970 se apresentava um cenário de decréscimo acentuado da população indígena no Brasil, no entanto, registra uma mudança nestes dados a partir das últimas décadas do século XX, em 1991, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) inclui os indígenas no censo demográfico nacional, possibilitando os registros desse crescimento que na década de 1990 atingiu 150%, um percentual 6 vezes maior que o da população em geral. Os dados do IBGE revelam que houve também o crescimento da população indígena na zona urbana, que no ano de 2010 apresentou 315.180 mil indígenas morando nas cidades brasileiras.⁵

Ainda que sejam reconhecidas a existência dessa diversidade de etnias, exaltando a identidade e as particularidades de cada uma delas, vamos nos deparar ao estudar os Xavante que uma etnia não é sinônimo de coesão, de homogeneidade, mas dentro desta etnia a origem, as trajetórias, as rivalidades, a rede de parentesco criam uma fragmentação, um facciosismo. (CUNHA, 1992, p. 373), que impossibilitam o uso de termos genéricos mesmo que para uma só etnia. Então o que se pretende realizar neste momento é apenas um panorama histórico do povo Xavante, usando as fontes já existentes para, assim, iniciar esse desafio que é “conhecer o Xavante”.

Mas onde tudo começou? Onde estavam estes povos antes de 2010? Vou aqui tentar elaborar este caminho do povo Xavante, com os limites que Cunha nos adverte:

Sabe-se pouco da história indígena: nem a origem, nem as cifras de população são seguras, muito menos o que realmente aconteceu. Mas progrediu-se, no entanto: hoje está mais clara, pelo menos, a extensão do que não se sabe. Os estudos de caso exis-

4 IBGE: Indígenas. Disponível em <<https://indigenas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

5 FUNAI. Disponível <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?limitstart=0#>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

tentes na literatura são fragmentos de conhecimento que permitem imaginar, mas não preencher lacunas de um quadro que gostaríamos fosse global. Permitem também, e isso é importante, não incorrer em certas armadilhas. (CUNHA, 1992. p. 11).

A autora esclarece que, ao conceituarmos os povos indígenas como primitivos, legamos a eles a condição de fósseis vivos, como se não tivessem acompanhado a evolução do resto do mundo e como se não se desenvolvessem, eram considerados na infância e, assim, seriam tutelados por uma história que não é deles e que não teriam uma história própria, pois não havia desenvolvimento.

O missionário salesiano Bartolomeu Giaccaria, um padre italiano que dedicou e dedica sua vida a ações aos povos indígenas, em especial Bororo e Xavante, que veio ao Brasil em 1954, em 1956 já estava trabalhando com os Bororo na Missão Sangradouro, no Mato Grosso. Em 1957 passou a se dedicar a etnia Xavante, em sua obra *Xavante (Awê Uptabi: o Povo Autêntico)*, declara que, apesar de mais de doze anos dedicados aos estudos desse povo, seu trabalho está incompleto. (GIACCARIA; HEIDE, 1972, p. 9). No entanto, atualmente ele já acumula mais de 60 anos de convivência, trabalho e dedicação junto aos Xavante, atuando nas áreas da religião, antropologia, história, medicina e, principalmente, no registro e divulgação de todo conhecimento que pôde ter acesso neste longo percurso trilhado ao lado dos Xavante.

A história dos Xavante, assim como a história de outras etnias indígenas e a história do Brasil, estão tradicionalmente relacionadas ao contato do homem branco, do europeu, do outro. Então, datadas de 1500 de forma oficial, instaura-se a narrativa com a perspectiva do descobridor, que via um lugar vazio, sem dono e cheio de seres que foram logo categorizados na condição de primitivos e bárbaros. E, deste contato, desde seu início resultaram várias reações, tanto por parte dos não indígenas como dos indígenas. (GIACCARIA; HEIDE, 1972, p. 9). Nos deparamos, então, com uma história do Brasil contada pelo e a partir do colonizador, uma história dos indígenas contada por não indígenas, ou uma história indigenista e não propriamente indígena como é preconizada. (CUNHA, 1992, p. 22). Cunha (1992, p. 9) argumenta, ainda, que o “Brasil foi simbolicamente criado. Assim, apenas nomeando-o, se tomou posse dele, como se fora virgem”. Desta maneira, como um senhor legítimo das terras, tudo vinculado a ela estava condicionado ao seu senhor, inclusive sua história.

Estabeleceremos um roteiro para registro das informações que traremos a respeito do povo Xavante, não com a pretensão de montar uma história deste povo, mas com a finalidade de expor as informações que os autores e estudos nos trazem sobre eles. Para tanto, usaremos obras antropológicas que carregam consigo toda a carga histórica deste povo, cabe a nós historiadores nos apropriarmos dos dados trazidos por estes profissionais e juntar os cacos. (GAGNEBIM, 2006,

p. 54). Para os antropólogos, os objetivos das experiências que tiveram com este povo não são exatamente o de buscar vestígios e evidências para se montar uma narrativa histórica.

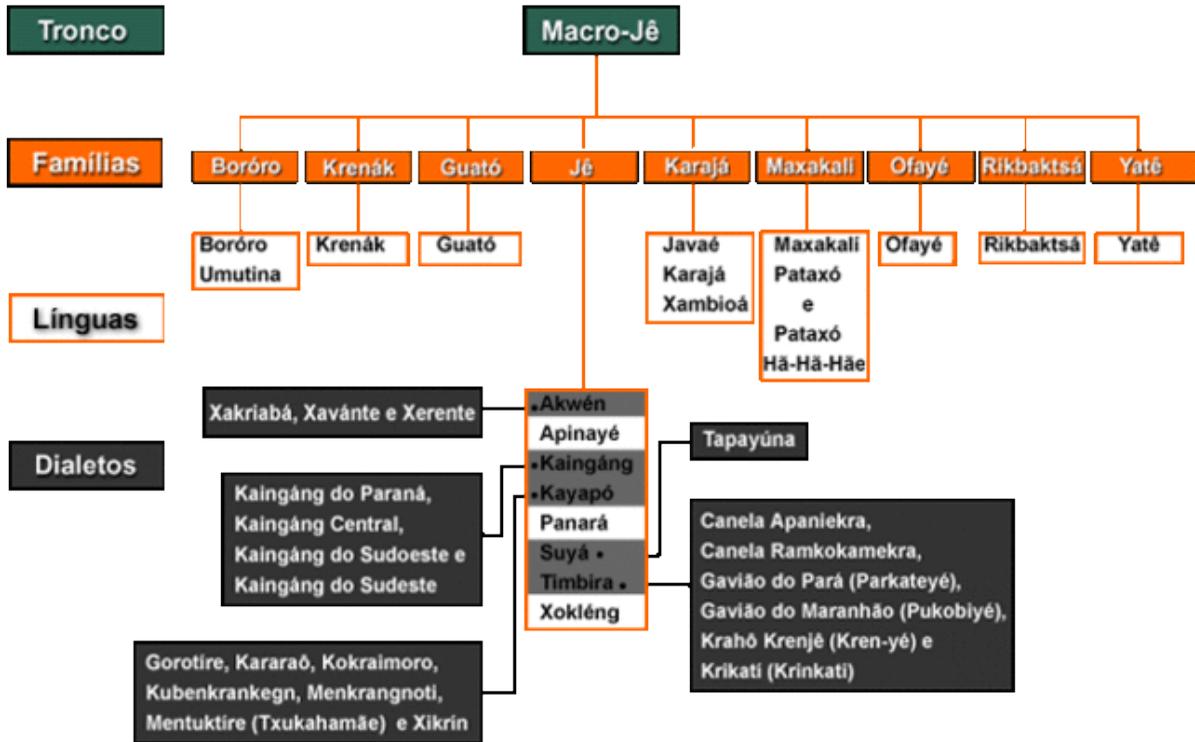
Maybury-Lewis, em sua obra *A sociedade Xavante*, busca fazer uma análise estrutural dos Xavante, que faz parte de uma investigação comparativa sobre as sociedades indígenas no Brasil Central. (LEWIS, 1984, p. 3). No entanto, emerge de seu texto um percurso histórico dos Xavante do período que vai de 1840 a 1962. A obra do padre Bartolomeu Giaccaria e Adalberto Heide tem por finalidade documentar, quando possível, os costumes, as tradições e a civilização do povo Xavante mas, registra também, dados históricos de documentos oficiais, que podem ser confrontados com outras fontes, mas principalmente informações ricamente detalhadas que foram vivenciadas pelos próprios autores.

Manuela Carneiro da Cunha contribui com o campo ao organizar a obra *História dos Índios no Brasil*, um projeto sobre História Indígena e do indigenismo aprovado pela Fapesp com a intenção de avaliar o estado atual do pesquisas. (CUNHA, 1992, p. 22). Esta obra reuniu vários artigos de pesquisadores da temática indígena, que abordam várias etnias e vários aspectos diferentes, como política, cultura, religião, mitos, tradições e, principalmente, o contato com o não indígena e seus desdobramentos, elementos do passado, do presente e como a própria autora remete perspectivas do futuro destes povos. Em suas palavras "hoje se sabe que as sociedades indígenas são parte do nosso futuro e não só do nosso passado." (CUNHA, 1992, p. 22). Aracy Lopes de Almeida, antropóloga e etnóloga, é também uma pesquisadora da temática indígena, com enfoque na educação, e também colabora com a obra de Cunha com um capítulo sobre o povo Xavante, onde discorre sobre a história de fuga, resistência e sobrevivência frente ao contato com o homem branco entre os séculos XVIII ao XX. Utilizaremos desta e de outras fontes no esforço de construir um quadro, mesmo que lacunar, da história que se tem conhecida dos Xavante.

O Xavante – se autodenominam Auwe (gente) – o termo Xavante é português e era aplicado indiscriminadamente à várias tribos do cerrado. Formam com os Xerente, do estado do Tocantins, um conjunto etnolinguístico conhecido com Akuen; pertencem a família linguística Jê, do tronco Macro-Jê, para melhor ilustrar trago figura que representa o tronco Macro-Jê.⁶ Os Xavante não devem ser confundidos com os Oti-Xavante, do oeste de São Paulo e o Ofaé (Opaié)-Xavante, do extremo sul do Mato Grosso, com os quais não compartilham nenhuma característica histórica, linguística ou cultura em comum. (LEWIS, 1984, p. 40).

6 Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADngua>. Acesso em: 27 nov. 2019.

Organograma 1. Tronco Macro-Jê.



Fonte: Dicionário Tupi-guarani. Disponível em: <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/macro-je/>. Acesso em: 17 nov. 2019.

Segmentos já identificados por não-índios, como Xavante, se arriscaram em travessias sucessivas aos rios Araguaia, Cristalino, Tocantins e das Mortes, e se estabeleceram definitivamente no leste do estado do Mato Grosso. Não se pode precisar sua origem, ainda assim, Giaccaria e Silva (1972) relatam que, segundo as tradições orais, os anciãos afirmam ter vindo do “Hoyawana’ra-daoporè” que significa oriente do mar, ou junto ao mar, porém, os primeiros relatos do contato com os Xavante são datados de meados do século XVIII na província de Goiás, com episódios que foram registrados por viajantes, missionários, funcionários da coroa Portuguesa, bandeirantes entre outros, que relataram estes contatos em cartas, diários, relatórios e documentos oficiais.

Atualmente a etnia Xavante está concentrada no Mato Grosso em diversas Terras Indígenas (TI), na região da serra do Roncador e pelos vales dos rios das Mortes, Kuluene, Couto Magalhaes, Batovi, Garças e Areões. São TIs em sua maioria descontínuas.

A pesquisa teve o intuito de trabalhar com estudantes indígenas da etnia Xavante, do município de Campinápolis – MT e, como demonstrado no organograma acima, pertencem ao TI Parabubure e Chão Preto. A sua história é marcada por violência, fuga, luta, resistência, alianças, confrontos

com indígenas e não indígenas, acordos de paz, de idas e vindas, de começo e recomeço, e esse é mais um capítulo da história Xavante, que é toda ela assim.

A pesquisa empírica com estudantes indígenas Xavante

A pesquisa empírica tomou como fundamentação metodológica a pedagogia de Celestin Freinet. As leituras do livro didático realizadas pelos estudantes indígenas Xavante foram analisadas tendo como pressupostos teóricos os debates da História Cultural, fundamentalmente aqueles relacionados ao conceito de representação.

O contato com os estudantes se deu inicialmente de forma bem informal, com a minha apresentação pessoal. Neste primeiro contato, os estudantes das duas turmas de segundo ano do Ensino Médio do período matutino foram convidados a se reunirem em uma sala para conversarmos sobre como seria a pesquisa, seus objetivos, seu formato (mesmo que o planejamento assumisse um caráter flexível) e a aceitação ou não de participação na pesquisa.

Foi feito o convite, indicando que eles participariam de forma prática e que a participação deles era essencial. Alguns ajustes tiveram de ser feitos em relação ao horário das reuniões, pois foram pensadas no contraturno e os estudantes, em sua maioria, não concordaram pois já tinham atividades/compromissos no período vespertino, desta forma, tivemos que contar com a colaboração do corpo docente da escola para que pudéssemos trabalhar com eles no período de aulas.

As atividades foram realizadas no mês de dezembro e contamos com a participação de onze estudantes com idade entre 15 e 18 anos, da etnia Xavante. Foi pensado um plano de trabalho com uma trajetória para as atividades propostas. Inicialmente, o plano de trabalho previa dois momentos de dois a três aulas cada, mas as atividades se estenderam por cinco dias, sendo que, em três deles, foram necessárias quatro aulas, o que corresponde ao período inteiro de um turno.

No primeiro dia de trabalho (9 de dezembro) nos reunimos em uma sala, onze estudantes participaram, este foi um momento de apresentação pessoal, foi também a oportunidade de expor com mais detalhes minha trajetória profissional e dentro do ProfHistória, não houve nenhuma orientação quanto ao posicionamento na sala, então eles se sentaram como a sala estava organizada (em semicírculo) mas houve uma separação bem nítida entre meninos e meninas, mesmo havendo estudantes de duas turmas, eles se dividiram de acordo com o sexo.

Apesar de se mostrarem bastante tímidos e sem iniciativa, necessitando ser incitados a todo momento a falar, eles também demonstraram bastante curiosidade, questionando sobre minha formação, o que seria um mestrado, porque estava pesquisando sobre eles e para quem eu iria apresentar minha pesquisa. A indagação mais interessante que fizeram, foi se eu estava pesquisando

os indígenas porque eu queria ou porque o meu professor (orientador) tinha “mandado”. Entendi aqui alguns aspectos intrigantes, um foi a dúvida em relação ao interesse em pesquisar o tema “indígena” e outro aspecto foi a função de domínio de professor e a falta de autonomia do estudante. A insistência em relação ao interesse sobre o tema foi bastante rica, pois possibilitou um diálogo de valorização destes sujeitos, de colocá-los ao centro da discussão, de ressaltar a importância da opinião deles, não só como estudantes, mas sobretudo, como indígenas.

Neste dia estivemos juntos por três aulas e nos concentramos em nos apresentar, pedi que se apresentassem e, além do nome, trouxessem informações sobre o que gostavam de fazer e o que não gostavam de fazer, se moravam na cidade ou na aldeia (ou já moraram em algum momento), o que eles queriam para o futuro (profissão). Eles interagiram muito, os meninos mais que as meninas, elas sempre davam a preferência de fala para os meninos, respeitei esta dinâmica inicialmente na apresentação pessoal, mas numa segunda etapa onde foram colocadas outras questões, já direcionei de forma que se intercalassem nas respostas.

Foram colocadas questões voltadas para a disciplina de História e sobre o material didático, as respostas foram bastante criativas. Não indicamos perguntas e respostas, realizamos uma roda de conversa. Nem todos precisavam obrigatoriamente responder todas as perguntas, então preferimos utilizar os termos, provocações e contribuições.

Quando provocados sobre a função da História como disciplina, algumas falas foram voltadas para saber do passado, saber como o mundo e o país foi construído até “hoje”, e a fala que mais me chamou a atenção foi uma colocação de um estudante que se mostrou muito participativo e que trouxe, durante a pesquisa, muitas informações sobre sua cultura. Ele pontuou que história servia para registrar os feitos dos homens “brancos” importantes. O posicionamento crítico do estudante já anunciava alguns resultados da pesquisa realizada.

Do grupo selecionado apenas um estudante apresentou dificuldade para participar da roda de conversa, inclusive de entender o objetivo da comunicação, os demais estudantes precisaram, a todo instante, servir de intérprete para que ele e eu pudéssemos dialogar. Este estudante compreendia poucas informações que eu passava para o grupo e recorria aos seus colegas para poder minimamente participar.

No dia 10 de dezembro, segundo dia, demos início a oficina do material didático, intitulada *Por Dentro do Livro de História*. Para esta oficina, o objetivo era que os estudantes tivessem contato com os livros didáticos de História do Ensino Médio (3 volumes). De forma prática eles manusearam o livro e, mesmo que *a priori*, a atividade fosse pensada individualmente, os estudantes a realizaram de forma coletiva, pois se consultavam e mostravam os livros uns para os outros. Em alguns momentos riam em outros se indignavam com alguma imagem.

Introduzimos a oficina com uma roda de conversa a respeito do livro didático; provocamos os estudantes acerca da função do livro didático, se eles tinham o hábito de ler o material fora da escola e se em suas casas tinham outros livros. As contribuições foram as mais diversas, a maioria concordou que o livro didático é muito importante para eles (estudantes), no entanto, um estudante ressaltou que, *sem o livro didático o professor não conseguiria ensinar*.

Também relataram que os livros didáticos são os únicos livros que tem em casa e que, quando precisam de alguma informação, eles buscam na internet. Na sequência foram entregues os três volumes do livro de História do Ensino Médio da coleção *História: passado e presente*, dos autores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, Editora Ática, aprovados no PNLD 2017, para atender o triênio 2018/2019/2020, e um quadro para preencher com algumas informações que eles buscariam dos livros. Toda produção escrita foi transcrita neste trabalho sem correções, da forma que os estudantes escreveram.

Neste segundo dia, apenas dez estudantes participaram da oficina, os resultados, os dados colhidos no quadro, onde se pedia para os estudantes contarem quantas imagens referentes a temática indígena eles encontraram em cada volume da coleção, foram recolhidos e analisados. O volume em que os estudantes identificaram mais imagens com a temática indígena foi o volume dois da coleção, no entanto, as respostas oscilaram entre três e vinte e uma imagens, que os estudantes conseguiram relacionar a temática pedida.

A oficina contou com a duração de três aulas e, após a etapa de identificação das imagens, fizemos a conferência em voz alta, onde cada estudante falou quantas imagens e em quais páginas e capítulos se encontravam, foi um momento bem descontraído de descobertas. Quando um estudante percebia que não tinha identificado as mesmas imagens que os outros colegas, se indignavam, por vezes riam, mas na maioria das vezes ficavam surpresos e se indagavam sobre como não tinham visto aquela figura, ou porque o colega achava que aquela imagem era de um indígena. Encerrada a oficina, passamos a programação para o dia seguinte para a pré-aprovação da turma, que concordou com a montagem do Jornal Mural, que tinha como objetivo divulgar o resultado da oficina com o livro didático e servir como produto desta dissertação de mestrado. Explicamos o que seria esta técnica e que fazia parte da pedagogia de Freinet, também nos empenhamos em dar uma leve explanação desta pedagogia e de algumas técnicas e conceitos utilizados pelo pedagogo francês.

O terceiro dia foi dedicado a produção do jornal mural, mas iniciamos com uma discussão sobre o livro didático do segundo ano, que é o que eles utilizavam. Um estudante fez uma contribuição bem interessante, ele disse que nunca tinha visto o livro didático daquela forma, pensar as imagens, dados como número de capítulos, páginas, quem escreveu e como eram divididos os conteúdos.

Agora, mais familiarizados com o livro, propus que pensassem a atividade individual. A turma continuava dividida entre meninos e meninas, mas as meninas estavam mais comunicativas e, a todo instante, um e outro estudante me chamava para fazer alguma questão ou me falar sobre sua vida e situações que eles já vivenciaram.

Vamos à atividade desta etapa: os estudantes receberam uma folha, uma miniatura do que seria o jornal mural. O tema do mural foi sugerido por eles, em coletividade, essa foi uma forma que eu encontrei para todos pudessem se expressar. O modelo que levamos já vinha com uma sugestão de título e subtítulos, entretanto eles adaptaram alguns termos e ampliaram o título do mural. Acatamos as sugestões pois o desejo é que, através da atividade, eles expressassem sua leitura, sua opinião.

O título do mural ficou “História Indígena e o livro didático de História: Visão dos estudantes Xavante – 2º ano EM”, foi uma escolha dos estudantes que deliberaram sobre o assunto e chegaram a este resultado. De acordo com a técnica trazida por Freinet, o jornal mural é composto por uma grande folha de papel dividido em três colunas com os títulos: eu proponho, eu critico e eu felicito, e tem como objetivo que os estudantes manifestem sua opinião.

Este mural fica exposto na escola como forma de dar publicidade às atividades e às suas ideias. A partir daí, partimos para a partilha da produção e montagem do mural, alguns estudantes precisaram de auxílio para melhor compreender a atividade e solicitaram, então, que adaptássemos os títulos do mural, que ficaram da seguinte forma: no lugar de “eu felicito” ficou “eu curti”, “eu critico” virou “eu não curti” e o “eu proponho” ganhou a versão “como poderia ser”. Estas alterações foram propostas pelos estudantes que a todo momento faziam comparações com as redes sociais, ou termos usados nas mídias digitais.

Ficou convencionado que os estudantes fizessem a análise do livro didático de História do 2º ano do Ensino Médio para preencherem as colunas do mural. Os estudantes se expressaram de forma muito variada, alguns demonstraram uma certa dificuldade na expressão escrita, mas também houve diferentes níveis de compreensão da atividade. Como partimos do princípio da livre expressão não intervimos nas produções.

Foi possível identificar o descontentamento dos estudantes com a representação da violência contra os indígenas. Apareceram também as desconfianças quando eles localizaram imagens de indígenas lutando ao lado do branco, ou os ajudando com tráfico de madeiras, eles questionaram se aquilo podia ter acontecido mesmo. Os estudantes se atentaram a ler as legendas das imagens, alguns inclusive, as transcreveram em seu mural (provisório) e, o que os encantou, foi a representação do indígena na atualidade em contato com a tecnologia; a luta pela terra foi um tema que apareceu em diversos murais.

O quarto dia foi reservado para a o momento de partilhar a produção do dia anterior e montar o mural. A partilha foi bem produtiva, eles falaram livremente do que “curtiram” no livro e, apesar de identificarem algumas distorções do objetivo da proposta, não alteramos o que eles já tinham produzido.

Apesar da roda de conversa ter sido muito profícua, foi levantada uma barreira intransponível sobre passar o que eles produziram individualmente para o jornal mural definitivo, os estudantes se mostraram muito inseguros, alegaram que a letra era feia, que não conseguiam escrever daquele tamanho, mas se dispuseram a ilustrar o painel com desenhos relativos a cultura Xavante. Inclusive, o estudante que já havia relatado que apresentava muita dificuldade com a linguagem, falou que não queria fazer a atividade e que preferia apenas desenhar. Acatada a solicitação, para minha surpresa, ele ilustrou o mural de forma extraordinária desenhando figuras de indígenas com suas pinturas corporais usadas em rituais e festas Xavante.

Também, no quarto dia, indicamos outra atividade, uma adaptação da correspondência inter-scolar pois, como o objetivo principal era a leitura que os estudantes faziam do livro didático, pensamos em abrir um diálogo com os autores do livro, no entanto, essa foi uma ideia inicial, pois os estudantes fizeram bastantes questionamentos devido nunca terem escrito uma “carta”, e foi bastante divertido este momento. Eles tentaram, a todo instante, remeter ao mundo virtual e faziam comparações como se a carta fosse um e-mail, ou uma mensagem de *WhatsApp*. Ao terminarem a carta, alguns perguntaram: “— onde aperta pra enviar?!” (muitas risadas). Outra mudança foi o destinatário dessa correspondência, alguns estudantes pediram para escrever para outras pessoas, estudantes não indígenas ou sociedade não indígena. Concordamos com a mudança e deixamos que escrevessem sem um formato muito rígido, mas que abordassem a nossa experiência ou o que eles queriam que este destinatário soubesse deles e, no caso dos estudantes que escreveram para os autores, eles expressariam o que eles acharam do livro didático na perspectiva da representação indígena.

No decorrer da semana, mais uma estudante se juntou ao grupo somando, então, doze estudantes. Contudo, tivemos onze produções, pois um deles, como já havia mencionado, pediu para somente ilustrar o mural, atividade que ocupou todo o tempo dele. Para nos debruçarmos sobre as produções dividimos em duas categorias, uma das correspondências para os autores e outra das correspondências para a sociedade em geral. Sendo assim, temos cinco cartas destinadas a sociedade em geral e seis cartas para os autores do livro.

Destacamos a seguir algumas produções dos estudantes:

Muitos passam dificuldade em cidades, por causa dos costumes e língua falada. Alguns são mortos em estrada para aldeia e outros sofrem bullying nas ruas e nas escolas e não conta pois pensam que isso irá piorar as coisas. E é por isso que queremos mais histórias indígenas e Xavante, para que saibam quem nós somos e qual a nossa cultura e as nossas tradições e a importância da nossa existência e que fiquem na lembrança de cada um, pois nessas lembranças seremos eternos. (Carta 1).

A verdade pra mim, esses fatos que aconteceram não com todos os povos indígenas que moram em outras aldeias, só com alguns de outras culturas e línguas. Não sei se acredito nessas histórias se é verdade ou não. Então para eu acreditar nessa história sobre os índios será que poderiam explicar pra mim em cada detalhes como tudo ocorreu? (Carta 3).

Como vocês contam essa história será realmente essa a história dos indígenas... então os índios moravam antes dos portugueses, a então a terra índio será da gente. (Carta 2).

... então gostei muito desse livro por que conta várias etnias e os costumes, e fala também o conflitos contra os brancos e a luta pela terra etc. então sugiro que os autores tem que explorar mais etnias e tradição mostrar para os brancos que nós [sic] somos raízes da Amazônia e do Brasil. E saber que os índios estão passando por grande problema nos territórios deles e passando dificuldade, com os fazendeiros que tenta tomar as terras dos índios e os governo não estão fazendo nada e eu quero muito que uma ou mais de um livro de história que conte as história dos povos e da vários etnias etc. e que as nossas história seja contada pelo livro de história e queremos que nós [sic] e povos diferentes que estejam no livro de história. (Carta 4).

Estes são fragmentos das cartas que os estudantes escreveram para os autores e constatamos aqui que eles percebem a falta da história indígena que aborde o passado, anterior ao contato com o europeu, mas que fale também do presente, valorizando as várias etnias e culturas, porque eles percebem, também, o poder de perpetuação da história que o livro didático tem. Eles desconfiam da história contada nos livros didáticos por não identificar a etnia Xavante. Revelam ainda, entender o papel importante do livro didático como um meio de levar informação a muitas pessoas e, assim, levar “as histórias dos povos indígenas”.

Os fragmentos das correspondências destinadas a sociedade em geral apresentam mais informações, pedidos e depoimentos tocantes, alguns pontos merecem destaque:

Por isso temos que preservar a natureza, pois o futuro está nela. E o único guardião dela são vocês indígenas, povos de cada etnia, temos que trabalhar juntos se quisermos sobreviver pois cada um possui um sangue guerreiro. (Carta 7).

Mas eu preciso saber da nossa cultura, tio, avô, avó, mamãe, papai, me contar a história do Xavante, eu não gosto de acabar nossa cultura. Mas eu preciso fortalecer muito para viverem alegrem melhor, mas eu preciso de contar a nossa sociedade de Xavante. (Carta 8).

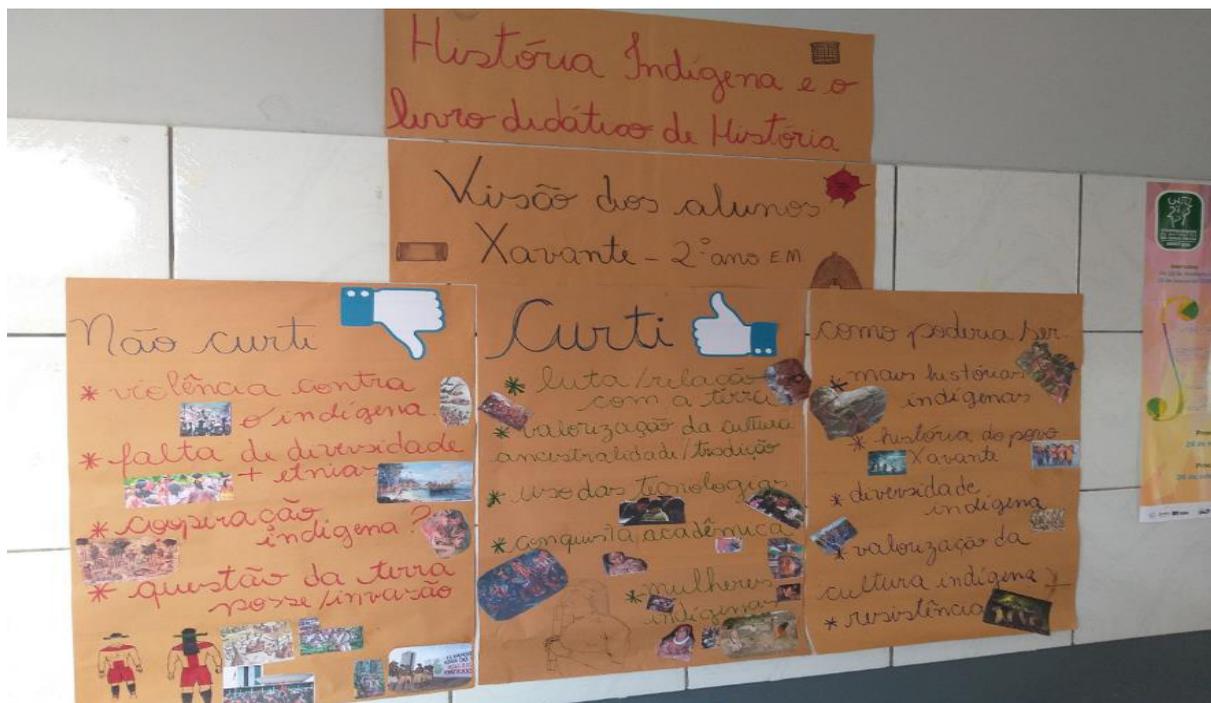
... e os outros só lembram dos alunos indígenas no dia 19 de abril e depois que passa dia 19 tudo volta na mesma forma, indígenas sendo rejeitados e excluídos nas escolas e nas salas de aulas... (Carta 11).

O grupo que decidiu não escrever para os autores alegou que queria falar sobre a vida, as dificuldades e a sua cultura. Na carta 9, o estudante descreveu resumidamente como foi seu processo da perfuração da orelha (Dañono), que transforma os waptè (adolescentes entre 13 e dezesseis anos) em 'ritey'wa (rapazes). (GIACCARIA; HEIDE, 1972, p. 148). Ele acredita que seria uma forma de valorizar e divulgar sua cultura. Outra carta relata a experiência de estar na cidade longe dos pais para poder estudar, que almeja voltar para a aldeia e ajudar a família. São relatos de uma vida simples, mas muito ligada à sua cultura, que é muito importante para eles.

As atividades foram encerradas no dia treze de dezembro, com a entrega das correspondências e finalização das ilustrações no mural, que eles se recusaram a escrever, então esta tarefa ficou sob minha responsabilidade. Fizemos coletivamente uma seleção do que iríamos expor no mural, já que eles levantaram várias opiniões sobre as imagens relacionadas a temática indígena que encontraram no livro didático de História. Assim, filtramos as colocações e escolhemos algumas, melhoramos a redação, corrigimos pequenos erros de português e descartamos as que estavam repetitivas, com a finalidade de levar para o mural um texto mais enxuto e claro, afinal de contas, queríamos partilhar com a comunidade escolar o resultado da análise do livro, mas também o ponto de vista dos estudantes Xavante sobre a representação indígena no livro.

O mural, que é o produto desta pesquisa, ficou exposto na escola na semana seguinte por dois dias para a partilha com a comunidade escolar. A seguir podemos observar uma foto do mural:

Figura 3. Jornal mural produzido pelos estudantes indígenas Xavante.



Fonte: Pesquisa dos autores (2019).

Os resultados da pesquisa com os estudantes Xavante

O protagonismo, que tanto se almeja na história dos povos indígenas, deve ser fomentado, não somente por políticas públicas, mas tão consubstancialmente pela viabilização prática de todas essas políticas. A elaboração de leis, cotas e espaços para os povos indígenas é uma etapa importante, mas requer a consulta e deliberação dos interessados e, é aí que o profundo conhecimento desse “universo” indígena se insere. A diversidade é o primeiro aspecto a ser observado, pois as inúmeras realidades e possibilidades são tão complexas e variáveis quanto a pluralidade de culturas indígenas.

Compreendemos que o ponto central desta pesquisa reside exatamente na questão das leituras que estes sujeitos fazem de sua representação. O resultado desta pesquisa, sem nenhuma pretensão de conclusivo, será uma tentativa de deixar a crítica dos estudantes indígenas feita por eles, a partir do seu lugar, que não é só na aldeia, mas também na cidade e na escola.

Choppin (2002) remete ao livro didático as várias funções ou facetas, considera que todo o processo de produção é válido de ser analisado e, por sua função formadora de ideologia,

identidade e que podem influenciar as futuras gerações, devem ser pensadas também as pretensões de sua produção, no entanto, o que ele destaca e aqui é nosso foco, é o uso que fazemos do livro.

Aqui, sem dúvida, está a especificidade do objeto manual. Um manual não é um livro que lemos, mas um instrumento que usamos. A complexidade do manual – e por consequência de sua análise – vem do fato que ele assume funções múltiplas (e, com o passar do tempo são mais e mais numerosas) junto aos destinatários (alunos, professores, famílias...) cujas expectativas variam segundo os momentos (professores preparando sozinho o seu curso, professor lecionando etc.). É a tomada da dimensão dinâmica do manual (ele só existe, em definitivo, pelos usos que dele fazemos!) o que falta à maioria dos trabalhos de análise. (CHOPPIN, 2002, p. 22-23).

Nesta perspectiva, Bittencourt (2001) amplia esta discussão quanto ao uso do livro e a possibilidade de transformação deste que pode vir a ser um produto mercadológico e instrumento de poder veiculado pelo Estado em um instrumento crítico “mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo”. Ela ainda reforça que toda a proposta do livro pode ser flexibilizada pelo professor e pela leitura que o estudante faz do livro. E é essa leitura que o estudante Xavante faz do livro é que nos interessa, mais precisamente das representações indígenas no livro de história através das imagens e ilustrações, pois a presença das imagens nos livros vem a cada dia ganhando mais espaço nas páginas e concorrendo com os textos escritos, com o objetivo de facilitar a aprendizagem, dando concretude a noção abstrata da História.

O uso das imagens nos livros didáticos obedece a rígidos e limitadores aspectos legais e econômicos, o que interfere diretamente no acervo de imagens que as editoras e autores tem acesso. O peso que uma imagem tem pelo seu aspecto representativo faz-nos pensar sobre a escolha e o investimento que se tem neste setor. O acervo brasileiro de ilustrações de livros didáticos de História tem uma forte herança francesa, em relação a História geral. Para a História do Brasil as editoras tiveram de criar um acervo próprio e, assim, vemos as mesmas imagens reproduzidas em várias coleções de diferentes editoras ou épocas, confirmando a limitação do acervo iconográfico.

Imagens de reis, autoridades, pessoas “importantes” estamparam até recentemente (e ainda estampam) a História Política do Brasil, criando, assim, uma aura de poder e de uma espécie de altar para o livro didático, como se o livro fosse a consagração daquela figura ali representada, dando credibilidade, não só a narrativa histórica que o livro elegeu, mas perpetuando, muitas vezes, todo um acontecimento ou um período na figura selecionada. E se fôssemos contar a história através das ilustrações? Como a história do Brasil se desenha? O que as imagens do livro didático de História nos contariam?

Estar representado no livro didático, pela imagem ou texto, significa fazer parte da História. Mas o uso das imagens deve ser analisado com critério, pois o livro didático tem que, como uma de suas funções, representar as experiências históricas e as imagens reforçam e ampliam este papel.

Bittencourt (2004) ressalta que as representações indígenas no livro didático de História sofrem a influência do autor, que mostra o indígena de acordo com sua narrativa e usa as imagens para assim representar a realidade que quer mostrar, ora selvagem, servil, preguiçoso, ora herói atendendo as suas pretensões. Então, fazer o estudante pensar as imagens do livro didático separadas do texto, cria uma abertura para uma reflexão mais aberta partindo do que ele está vendo, o que sabe ou acha da ilustração pode despertar sua curiosidade e criatividade, o que vai facilitar a relação da imagem com o conteúdo. Entendendo que o livro didático é uma construção que cada imagem tem um objetivo e que existem versões variadas de um mesmo fato, personagem ou período, o estudante ampliará sua visão da realidade, tanto do passado como do presente.

Se pensarmos o livro didático de História como representação do passado, suporemos que ele é uma construção feita pelo homem que se traduz materialmente na narrativa escrita e imagética. Para Chartier (2002, p. 74), o conceito de representação pode ser considerado de duas formas, uma delas é relacionado a uma ausência, então, a representação ocupa o lugar do representado, outra é de exposição de uma presença. Assim, quando discutimos ou reivindicamos representação no livro (através de conteúdo ou imagens), estamos na verdade querendo ocupar os espaços que de fato foram ocupados e que deveriam ser contemplados pela representação do passado. Expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos, tais representações formam como que uma realidade paralela a existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas. (PESAVENTO, 2004, p. 39). E, não estar representado nesta realidade, é como se você não existisse ou não tivesse acontecido. O livro didático de História é uma representação do passado e traz, em sua trama, a construção que o historiador fez de um determinado tempo e espaço. É como se a representação validasse a realidade, lutar pela sua representação é chancelar sua história como verdadeira e digna de ser contada.

Quando falamos do mundo das representações estamos falando do mundo que criamos a partir da nossa percepção, da nossa identificação/diferenciação com o outro, das relações sociais, das organizações, das formalidades, das hierarquias, do modo de viver em sociedade. Esse mundo simbólico que identifica, reconhece, classifica, legitima, exclui e atribui poder aos indivíduos.

As representações são, também, portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais dispensando reflexão. (PESAVENTO, 2004, p. 41).

A representação indígena no livro didático de História é resultado de uma história tradicional, contada por outro que não o indígena e se expressa através da percepção deste outro. A figura do indígena, ou que representa o indígena e sua história, foi representada por outro, muitas vezes uma visão distorcida e equivocada é passada através dessa representação na perspectiva dos estudantes Xavante.

Aos povos indígenas restou o papel de figurante na história do Brasil, na visão dos estudantes investigados. Atuação que aparece e desaparece de acordo com a vontade do autor. Mas se o historiador/autor tem o controle da história escrita, o mesmo não acontece com a história lida, a leitura é domínio do leitor e este pode agregar muitos outros significados a escrita, diferente do que o autor propôs. Para Chartier (2002, p. 70), “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência: ela é o uso do corpo, inscrição em um espaço, relação consigo ou com o outro”. E assim partiremos para a análise do que produzimos com os estudantes Xavante, como foi feita essa leitura do livro didático, que é uma seleção carregada de intenções, balizada por uma série de normas e tradições.

Para esta análise, utilizaremos as propostas que os estudantes escreveram no Jornal Mural que tinha como finalidade registrar a sua opinião a respeito das imagens de indígenas no livro didático de História do 2º ano do Ensino Médio.

Tabela 3. Análise do Jornal Mural.

Não Curti	Respostas	Curti	Respostas	Como poderia ser...	Respostas
Violência contra os indígenas	7	Luta e relação com a terra	5	Mais histórias indígenas/origem	5
Falta de diversidade	2	Uso de tecnologia	4	História do povo Xavante	2
Cooperação indígena	3	Valorização da cultura Ancestralidade e tradição Música	7	Diversidade indígena	2
Questão da terra	1	Mulheres indígenas	1	Valorização da cultura indígena	1
		Conquista acadêmica	1	Resistência	1

Fonte: Pesquisa dos autores (2019).

O mural é composto por três sessões, “eu curti”, “não curti” e “como poderia ser”. Os estudantes deveriam pensar estes itens a partir das representações que eles encontraram no livro. Concluída a elaboração do mural individual, realizamos a leitura por eixo começando pela coluna do “Não Curti” e verificamos que os pontos que mais se destacaram neste item foram: violência contra o indígena, falta de diversidade, a cooperação dos indígenas ao trabalharem para os europeus e foi lembrada a questão da invasão da terra. O que podemos perceber nesta leitura é o quanto fica evidente a violência contra os indígenas, sete apontamentos em relação a representações de violência.

Podemos observar a questão da violência na fala do estudante 1: — *Eu critico o livro de história por que a história dos índios não está sendo contada, só fala dos conflitos entre os índios e os portugueses e francês etc.* Este estudante entende que o indígena está ocupando um papel da história do outro e que sua história não está sendo privilegiada. A insistência de representar o indígena vivendo situações de violência pode reforçar este comportamento historicamente, da mesma forma que os estereótipos de preguiçoso, de atrasado, de primitivo foram construídos através de imagens que se perpetuaram por representações que se valiam de uma leitura da realidade que não levou em consideração seu modo de vida, sua cultura e seus valores.

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de forma integradora e coesiva, bem como explicativas do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. (PESAVENTO, 2004, p. 39).

O conflituoso contato do europeu com os povos nativos não passa despercebido na narrativa histórica deste período, no entanto, a construção de uma representação carregada de hostilidade e selvageria pode ser a justificativa para o uso de tanta da violência contra os povos indígenas.

Outras falas que repudiam a violência contra o indígena aparecem no mural:

Não curti a batalha dos espanhóis, por massacre os indígenas, por que eles usam espadas, armas de fogo etc. (Resposta 1).

Eu critico cada imagem que vi, índios sendo massacrados e também os conflitos pela posse da terra. (Resposta 2).

Não curti história e imagens de indígenas sendo massacrados. (Resposta 3).

Essas leituras são uma crítica, não só às várias formas de violências sofridas (física, social, psicológica, cultural, territorial) e nem a recusa da veracidade dos fatos aqui representados, mas a escolha dessa versão da história para se registrar. As representações são capazes de produzir reconhecimento e legitimidade, então o que um livro de História conta, é para o leitor entendido como a narrativa do que aconteceu um dia, a preocupação aqui é a mesma da História que analisa as representações para se entender a sociedade que construiu tais representações.

Dar ao estudante esta perspectiva de construção de uma narrativa histórica a partir das representações que os homens criam do mundo, de si e da realidade é o primeiro passo pretendido para se compreender a importância que se deve dar as representações e como elas são construídas.

Outro aspecto levantado pelos estudantes que eles consideraram como uma negligência dos autores foi a falta de diversidade ao retratar os povos indígenas. Podemos perceber nas seguintes falas exposta no mural:

Porque há poucas histórias dos povos indígenas. (Resposta 1).

Porque a cultura Xavante não está presente no livro de história. (Resposta 2).

Eu critico muita coisa, o que eu critico mais ainda é que o livro de história não fala de muitas etnias e da cultura etc. (Resposta 3).

Critico indígenas sendo colocados como antagonistas e os colonizadores como protagonista. (Resposta 4).

Se representação é construir a partir do real, ou o que eu percebo do real, o que me faz ser identificado ou reconhecido neste mundo de representações, creio que essas falas são a leitura que os estudantes fazem da história contada pelo outro, que generaliza, reduz e desloca o papel dos indígenas na história do Brasil.

Sendo assim, toda a luta pelo direito de representatividade é também uma luta pela representação do passado, uma reivindicação para um novo olhar para o já representado, que a história cultural oportunizou.

Na coluna do “Curti” os temas mais comentados foram: luta/relação com a terra, o uso das tecnologias, valorização da cultura/ancestralidade/tradição, um apontamento sobre as mulheres indígenas e ainda a conquista acadêmica de indígenas.

Curti a luta pela terra e protesto contra a proposta de lei que altera procedimento de demarcação de terras indígenas. (Resposta 1).

Curti a imagem que mostra os indígenas que convivem entre as tradições de suas origens e os artefatos da tecnologia de informação e comunicação. (Resposta 2).

Uma indígena tira uma selfie com o seu povo. (Resposta 3).

Sobre a luta pela terra dos indígenas. (Resposta 4).

O primeiro indígena se tornar doutor em linguística na história do Xingu no Mato Grosso. (Resposta 5).

O peso do presente se faz sentir pois as falas convergem para o que os estudantes se identificam, o que eles próprios vivenciam. A relação da cultura ancestral e moderna, as lutas que eles lutam, os sonhos que são possíveis para eles mesmos. A representação cria aqui um vínculo mais visível com a realidade, então eles concordam com a proposta do livro.

A falta das histórias indígenas, a despreocupação com o aprofundamento desta temática, pode ser o que ocasiona este estranhamento com o indígena do passado, essa não identificação e o questionamento da construção da narrativa histórica imposta a estes povos. Aos povos indígenas foi negado a escrita do passado, mas não a leitura deste, muito menos a crítica. Mas o que não se pode mais negar é que existe sim uma história dos povos indígenas (uma não, várias) e que são as representações que eles construíram de si, essas são as versões que devem ser eleitas.

Aqui podemos fazer uma analogia ao trabalho do professor/historiador que deve ampliar as possibilidades dos caminhos da História, elegendo essa pluralidade para ser seu fio condutor e, na medida do possível e da realidade, usar o livro didático como fonte histórica e objeto de pesquisa. Privilegiar novos sujeitos, novos olhares, novas perguntas para se obter também novas e diferentes respostas.

Na área de “Como poderia ser” o item mais reivindicado foi que se contasse mais histórias indígenas, anteriores a chegada dos portugueses, e de mais etnias, inclusive a do Xavante, a diversidade indígena é igualmente solicitada e a valorização da cultura indígena é vista como um ponto a ser reforçado.

Eu queria que fosse contada a história dos indígenas até o começo, como eles nasceu o primeiro indígena. (Resposta 1).

Mais pesquisas dos povos indígenas a sua cultura e passado. (Resposta 2).

Eu sugiro que o livro tenha uma história de verdade sobre os povos com várias etnias e culturas e os costumes, e o que os índios estão passando com várias dificuldades nas suas terras. Por exemplo a luta pelas suas terras etc. (Resposta 3).

Contar a história dos indígenas, não só os fatos. (Resposta 4).

Valorizar como é a cor, raça, não importa como eles são. (Resposta 5).

Poderia ter história de indígenas lutando pelos seus direitos. (Resposta 6).

Os estudantes demonstram que são conhecedores da insuficiente exposição da história e cultura dos povos indígenas, do limitado interesse por esse tema, tanto que clamam por pesquisas, por mais histórias de vários povos e, inclusive, a dos Xavante. Eles têm a nítida noção que a história dos povos indígenas não está sendo contada como deveria e, a história que o “livro” traz, é produzida de forma que sua representação não corresponde à realidade, pelo menos não a deles. Eles afirmam a pluralidade e querem sua representação também plural, eles anseiam por uma trajetória histórica que não se inicie com o contato europeu e que valorize sua cultura, suas tradições, mas não os releguem ao primitivismo e a uma visão de atraso, pois eles estiveram, estão e estarão na história, acompanhando as mudanças, evoluindo e se adaptando sem perder sua identidade.

E, hoje, a possibilidade de representação se faz no cotidiano, os dispositivos legais garantem o espaço para tais práticas. A historiografia não só permite como exige que todos os sujeitos sejam considerados sujeitos históricos, fazedores de história e, ao historiador/professor, cabe a função de apresentar esta infinita trama de possibilidades.

Referências

- ALMEIDA, M. R. C. *Os índios na história da Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2017.
- AZEVEDO, G.; SERIACOPI, R. *História Passado e Presente: Dos primeiros humanos ao Renascimento* - v. 1. São Paulo: Ática, 2016.
- AZEVEDO, G.; SERIACOPI, R. *História Passado e Presente: do mundo Moderno ao século XIX* - v. 2. São Paulo: Ática, 2016.
- AZEVEDO, G.; SERIACOPI, R. *História Passado e Presente: Do século XX aos dias de hoje* - v. 3. São Paulo: Ática, 2016.
- BITTENCOURT, C. *O Ensino de História para as populações indígenas*. Em aberto. Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.
- BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- CHARTIER, R. *A beira da falésia: A História entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Editora Universidade, 2002.
- CUNHA, M. C. *História dos índios do Brasil*. São Paulo: Companhia da Letras; Secretaria Municipal de Cultura; Fapesp, 1992.
- ELIAS, M. D. C. *Célestin Freinet: Uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREINET, C. *Pedagogia do Bom Senso*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GAGNEBIN, J. M. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: 34, 2006.
- GIACCARIA, B.; HEIDE, A. *Xavante: povo autêntico*. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1972.
- LEWIS, D. M. *A sociedade Xavante*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.
- PESAVENTO, S. J. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CAPÍTULO 7

A LINGUAGEM EDUCACIONAL E A RESSIGNIFICAÇÃO DE TERMINOLOGIAS E LUTAS

Márcia Elisa Teté Ramos

Nesse texto apresento uma discussão inicial sobre algumas palavras, termos, conceitos e expressões atualmente empregadas na retórica educacional de currículos, editais do PNLD, livros didáticos, discursos midiáticos e políticos. São palavras ressignificadas no contexto das reformas educacionais com o objetivo de readequar o pensamento. A linguagem educacional não tem como ser fixa, já que expressa a mudança, a flutuação e a permanência históricas, mas preocupo-me com determinados conceitos porque entendo que as palavras formam um sentido e um sentido produz intencionalidades. E essas intencionalidades podem se pautar em ações que beneficiam as pessoas valorizando o humanismo/humanidade, impulsionando o “ser mais” do que antes ao levar a superar uma situação limite. Ou não.

Israel Scheffler (1974) denominava de “*slogans* educacionais” a linguagem que se instaura em determinado momento histórico para dar conta das lutas no campo. Para o primeiro, a principal função desses *slogans*: “é proporcionar símbolos que unifiquem as ideias e atitudes chaves dos movimentos educacionais, para atrair novos aderentes e fornecer confiança e firmeza nos veteranos. (CARDOSO, 2007, p. 29)¹.

As expressões-chave, presentes na linguagem educacional, podem nos mostrar os combates na explanação dos objetivos de ensino de todas as disciplinas escolares ou, especificamente no ensino de História. Tomar posse dessas palavras de ordem seria, por exemplo, no momento pós-ditadura militar brasileira, criticar as políticas curriculares anteriores, se colocar no movimento de renovação/repensar o ensino de História, “formulando propostas ou apenas discutindo-as”,

¹ As representações, os símbolos, quando expressados na linguagem, são sempre carregados de possíveis práticas. Oldimar Cardoso recorre a Lefebvre (1983) para mostrar que as representações não são apenas ligadas ao discurso, mas também às diversas ações provenientes dos sujeitos que produzem representações.

assim, aceitando “os termos em que se dá o debate”, promovendo uma “identidade que permite reconhecer companheiros e adversários no campo de luta.” (CORDEIRO, 2000, p. 113).

Na resignificação da linguagem educacional, alguns vocábulos desaparecem, mas outros se enraízam e acabam deslocados de seu sentido inicial, o que “obscurece a memória popular, ocupa o lugar de categorias que moveram lutas no passado.” (SILVA, 1996, p. 21).

Essa “Novilíngua”² é uma construção constante, mas destaco a que foi implementada desde a década de 1990, conforme as políticas neoliberais, para a educação em nível mundial que procuram reestruturar os campos material e simbólico das sociedades, se manifestando no cotidiano, nas relações de trabalho, nos discursos educacionais, nas subjetividades, reforçando comportamentos e criando ou expurgando antigos. Dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se exerce em várias instâncias um controle da linguagem. Tomo aqui as palavras “saberes” e “conhecimento”, depois a questão da “interdisciplinaridade” mostrando que o problema está muito mais nas apropriações que se fazem desses conceitos do que no seu significado utilizado em lutas passadas. Finalmente, acerco-me nos limites desse texto na “evolução” do conceito de “competência” (década de 1990), para o de “competência socioemocional” (atualmente), ambas montadas em objetivos empresariais para a formação do trabalhador de um mundo em crise.

Saberes versus conhecimento

Para Maurice Tardif, o saber docente se estrutura de uma forma plural e não pode ser enquadrado apenas nos conteúdos específicos, ou nas técnicas separadas dos objetivos político-pedagógicos, ou nos conhecimentos da prática, ou ainda na crítica sociológica da escola. Existem os *saberes da formação profissional*, transmitidos pelas instituições formadoras, que compreendem as ciências da educação e saberes pedagógicos; os *saberes curriculares* que complementam os saberes da formação profissional e apresentam conteúdos selecionados da cultura geral; os *saberes experienciais* que o professor adquire em seu trabalho cotidiano em seu meio de ação e, finalmente, os *saberes disciplinares*, que correspondem aos diversos campos do conhecimento como, no caso, da História. (TARDIF, 2002).

Prefiro, mediante meus referenciais, usar conhecimentos ao invés de saberes, para não induzir uma compressão que toma “saberes” como se esses fossem dispersos, gerais e conseqüentemente, superficiais. Mas um aparte deve ser feito: não é porque se usa “saberes” ao invés de “conhecimento”

2 Novilíngua, novafala ou novidioma é um idioma fictício criado pelo governo autoritário na obra literária despótica “1984”, de George Orwell, publicado em 1949. A novilíngua era desenvolvida não pela criação de novas palavras, mas pela “condensação” e “remoção” delas ou de alguns de seus sentidos, com o objetivo de restringir o pensamento.

que isso implicará em um descompasso com a ciência histórica. Flávia Caimi (2009) argumenta que, basicamente temos duas formas de pensar a aprendizagem histórica: pelos estudos da cognição, que tendem mais para a psicologia cognitiva (e se pautam na palavra “saberes”) e pela chamada Educação Histórica e, acrescento a Didática da História, cujos referenciais são da epistemologia da história (por isso usam a palavra “conhecimento”). Para a autora, essas duas vertentes têm mais confluências do que divergências ao trabalharem “para a superação da tradição verbalista da história escolar, cuja ênfase recai, invariavelmente, na aquisição cumulativa de informações factuais sobre o passado...” (CAIMI, 2009, p. 66). Quando pensamos em campo investigativo, a Educação Histórica, de um lado, geralmente se utiliza de técnicas e metodologias de pesquisa vinculadas ao campo da Educação, de tabulação e categorização de dados (esfera quantitativa) para realizar suas interpretações/análises (esfera qualitativa). Por outro, a psicologia cognitiva por vezes vale-se de ferramentas e pressupostos da História Oral. E ainda: os dois campos costumam empregar recursos metodológicos de outras áreas, como da sociologia com a *Grounded Theory* (GT), do *marketing* com os Grupos Focais ou da antropologia com os estudos próximos à etnografia, e assim por diante.

Acrescentei Didática da História, pois um de seus expoentes, Jörn Rüsen, julga que no século XIX “devido à crescente institucionalização e profissionalização da história, a importância da didática da história foi esquecida ou minimizada.” (RÜSEN, 2010, p. 25). A história foi se apartando da didática e os historiadores vão gradualmente acreditando que entre suas funções não se inclui a preocupação com destinatários para além de seus pares. Assim, didática torna-se um termo para designar as estratégias empregadas para mediar/traduzir/facilitar a ciência de referência, tarefa dos professores e não dos historiadores. (RÜSEN, 2001, p. 89). Rüsen critica o fato de muitos historiadores entenderem “que sua disciplina estava legitimada pela sua própria existência” (RÜSEN, 2010, p.27) e nos convida a retomar o componente didático da historiografia, rompendo com a “mentalidade estreita” que excluiu a “função prática da história” (RÜSEN, 2010, p. 31), ou melhor, que retirou da “reflexão histórica racional” as “dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática” levando ao seu reverso, à “irracionalidade da história” (RÜSEN, 2010, p. 25). Sendo assim, na própria história podemos encontrar sua dimensão educativa sem necessariamente recorrermos à área da Educação.

O que pode se tornar um problema, como já disse, é a palavra “saberes” ser apropriada pela linguagem educacional atual para abordar o ensino de História os associando a qualquer tipo de saber e recair na ideia de que qualquer pessoa pode ensinar qualquer disciplina por ter um “notório saber”. Supostamente essa pessoa teria uma sabedoria (grande instrução e erudição em qualquer área) e não um conhecimento (arcabouço de explicações científicas). O “qualquer saber” poderia

recair na armadilha do relativismo, uma perspectiva em que “o fato como categoria chegou a ser definido como mera operação linguística, como se ele fosse algo a que, por razões pragmáticas, o historiador estivesse obrigado a outorgar credibilidade.” (BUSTAMANTE, 2011, p. 157). Desta forma, toda construção do passado é considerada uma questão de discurso, de retórica ou estética, ou ainda, uma representação e, assim, não haveria possibilidade de “decidir, dentre as interpretações possíveis de um texto, qual seria definitivamente a melhor” (BUSTAMANTE, 2011, p. 157), na medida em que o sujeito que o produziu empreende a operação historiográfica conforme seu contexto histórico e códigos culturais baseados em classe social, gênero, etnia, religião etc. Enfim, nesta perspectiva, “algo é verdadeiro para alguns, mas não para todos.” (BUSTAMANTE, 2011, p. 158).

Porém, ao defender a palavra “conhecimento” como substitutiva de “saberes”, pode-se enfrentar outro problema: o de entender a história como verdade única. Aquela que não movimenta o olhar para novos problemas, fontes, perspectivas, abordagens. Carlos Barros levanta a questão de que: se de um lado temos esse relativismo, de outro temos alguns grupos reivindicando a verdade histórica e, “toda história”, muitas vezes respaldada na ideia bacharelesca de que ser historiador ou ser professor de história é saber expor todo seu conhecimento em história. E essa “toda a história” seria uma história pronta, neutra, enunciada como final e verdadeira. Essas correntes parecem cumprir do mesmo modo a despolitização da história e de seu ensino. Para Carlos Barros se apela ao “retorno ao positivismo” quando se quer defender um ponto de vista, na tentativa de impor sua “Verdade” e à ideia sobre a história como versões diferentes e igualmente válidas quando se quer amenizar ou relativizar alguns fatos passados como, por exemplo, as Ditaduras. A verdade que se quer, diz Barros, no caso espanhol, é de que a violência, a ditadura e a ideologia próprias do franquismo sejam “esquecidas” em prol de uma abordagem higienizada de seus efeitos anti-democráticos nefastos. (BARROS, 2007).

Se aprender História seria obter toda informação histórica ou a verdade histórica, porque ensiná-la se o estudante pode buscar tais “saberes” em outros meios muito mais atraentes, como a internet? A crítica à racionalidade do conhecimento histórico termina por questionar, não apenas a relevância da história, mas a de seu ensino. E se a história é uma questão de retórica ou opinião, não havendo possibilidade de verdade histórica, por que ensinar e aprender História? Neste complexo procedimento que, de um lado, relativiza o conhecimento histórico defendendo “outras verdades” e de outro pode, também, se basear em uma verdade única supostamente desinteressada, se subentendem intenções políticas, qual seja, o da despolitização do ensino de História. Ou se edifica a história tradicional, ou se confirma a ideia de que história é opinião, assim desmerecendo a história científica como construída por certos critérios metodológicos consensualmente organizados pelos profissionais da História.

Outra forma de deturpar a palavra “saberes” é o de entender a interdisciplinaridade como um emaranhado desses saberes sem relação entre si, haja vista a reforma do Governo Temer com a Lei n. 3.415, em 2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabelecendo alterações na estrutura do Ensino Médio, substituindo disciplinas afins, mas que não formam um bloco único, como História, Geografia, Sociologia e Filosofia na área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas.

Interdisciplinaridade

Vários pesquisadores vêm, há muito, apontando o problema da interdisciplinaridade questionando a visão compartimentada da ciência. Ao trabalharmos com fontes históricas em sala de aula (evidências) não tem como nos desvencilharmos do imperativo de ter um entendimento de várias esferas do conhecimento (arte, música, cinema, HQ etc.) e, quando partimos de problemas do presente para pensar o passado de modo a repensar o presente, fica impossível abrir mão da sociologia, por exemplo. Para ministrar aulas, nossas opções destinam-se, não apenas aos conteúdos históricos, mas às estratégias didático-pedagógicas. Contudo, há uma confusão em relação ao conceito de interdisciplinaridade quando se desmerece que esta apenas se desenvolve acercando-se da epistemologia da disciplina base enquanto ponto de partida.

O ensino de História implica na construção da capacidade de pensar o mundo historicamente, com ferramentas conceituais para entender e superar “situações limites” condicionantes e opressoras. Um dos componentes intrínsecos do ensinar História diz respeito à capacidade de construir essa alfabetização histórica. Em outras matérias, posso pensar da mesma forma: alfabetização matemática, alfabetização filosófica, alfabetização da linguagem etc. O termo “alfabetização” remete à metodologia/epistemologia/filosofia de Paulo Freire e de outros autores como, no caso da História, a concepção de literacia histórica de Peter Lee.

Isabel Barca (2000, p. 25) lembra de Donald Thompson em 1972, que já destacava as especificidades da História como disciplina escolar. Mesmo as ideias de Peter Lee em conjunto com Dickison em 1978 e 1984, tem origem na psicologia de Piaget, mas pelas pesquisas empíricas avançam para uma noção sobre a cognição histórica situada. A concepção de “equilíbrio”, resumidamente, um mecanismo regulador apresentado por todo sujeito ao compor o conhecimento, equilibrando a assimilação e adaptação para dar conta dos problemas oferecidos pela sua realidade é transposto para o entendimento do ensino de História, transformando-se em “oscilação” que, por sua vez, se encaminharia para o conceito de progressão. (RAMOS; SZLACHTA JUNIOR, 2021). Daí sim, progressão significaria desde então um conjunto de habilidades para operacionalizar metodologicamente as evidências históricas mobilizando conceitos históricos. (LEE, 2001).

Porque a equação para se calcular um triângulo é $A = (h.b)/2$? Um ensino tradicional coloca como pronta a fórmula e só resta aos estudantes aplicá-la. Se eu sei como os matemáticos chegaram a tal equação, eu compreendo os procedimentos, a metodologia e, assim, fica mais fácil de usá-la, sem ter que recorrer à mera memorização. O educando deve ter “meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhes damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.” (FREIRE, 2007, p. 104-105).

Para Carlos Barros: “Educar con fuentes, y una bibliografía mínima, comporta a estas alturas una triple actualización historiográfica: enseñar la historia como una “ciencia con sujeto”, procurar aproximaciones globales y analizar el presente a la manera de los historiadores.” (BARROS, 2007, p. 19). Em qualquer outra disciplina podemos fazer uso de fontes históricas mas, é na disciplina de História que esse uso se torna a matriz da aprendizagem e essas fontes são entendidas para além de sua função como “linguagens” ou “recursos didáticos”.

A perspectiva interdisciplinar já foi mal utilizada nos governos do regime militar brasileiro. Sob o pretexto da interdisciplinaridade se apregoava uma configuração mais global de currículo ligada aos “Projetos de Ciência Integrada” (BITTENCOURT, 2000, p. 132), não implicando no entendimento sobre as correlações existentes entre os campos científicos, mas sim, o privilégio dos métodos didático-pedagógicos, considerados válidos para qualquer aprendizagem e domínios da ciência. Esses métodos uma vez apreendidos, produziram uma espécie de capacidade geral, seja para a área de Ciências Naturais, seja para a área de Ciências Humanas. A interdisciplinaridade também foi justificada nos currículos daquele momento histórico com base em uma equivocada leitura de Piaget, concluindo que apenas após 14-16 anos o sujeito teria condições de desenvolver o pensamento formal para alcançar a compreensão dos conceitos históricos, em especial de *temporalidade*. (CHAKUR, 2015). Nessa visão, a aquisição do raciocínio hipotético-dedutivo em história apresentava-se como mais difícil de adquirir do que a dos conceitos físico-matemáticos, e assim, a introdução da história na escola deveria ser retardada ao máximo (BITTENCOURT, 2000; CAIMI, 2009), por isso a substituição das disciplinas de História e Geografia pela disciplina de Estudos Sociais no primeiro grau.

Atualmente, reunir as disciplinas em torno de uma área diz respeito a outras justificativas, mas que abarcam, também, a concepção de interdisciplinaridade. Especialmente se problematiza que o jovem estudante tenha “muitas disciplinas” para perfazer e por isso se encontra sobrecarregado. Também como justificativa se apresenta os chamados itinerários formativos, que supostamente facilitaria ao estudante escolher a área da qual tem mais predileção e/ou que atenda seu Projeto de Vida. Caberia à escola estabelecer quais Itinerários serão oferecidos e, em um trabalho conjunto

com os estudantes e suas famílias, orientar os jovens para o melhor caminho a ser seguido, mas, apesar disso, segundo esse discurso, o estudante seria livre para exercer seu protagonismo e autonomia ao optar pelo seu caminho de aprendizagem. E bastaria ter competência socioemocional para conseguir trilhar esse caminho, alcançando seu objetivo de vida.

Protagonismo juvenil e competência socioemocional

Quem seria contra uma bandeira levantada nos discursos de superação de uma aprendizagem tradicional abalizada na aula expositiva e impositiva? Protagonismo e competência são palavras-choque de forte conotação, capazes de provocar intensas reações facilitando uma associação positiva. Contudo, a forma que tomou hoje a defesa do protagonismo juvenil ou “ativismo” juvenil, restringe-se ao protagonismo individual, o ativismo privado que recai na anulação da política. A mudança seria resultado direto das ações individuais para a “alteração imediata e quantificável de uma situação específica, considerada negativa, e que atinge um número determinado de pessoas.” (SOUZA, 2008, p. 12).

O protagonismo juvenil subentende nessa novíngua educacional em virtudes como resiliência, equilíbrio emocional, autoestima e autonomia, que estimulariam uma “consciência particular” rumo à empregabilidade e ao empreendedorismo de si em uma sociedade competitiva e meritocrática. Segundo ILLIOUZ e ALALUF (2020, p. 83), por exemplo, a palavra “resiliência”: “[...] encontra na economia de hoje um terreno de aplicação ideal, uma vez que ela permite lutar contra a ira ou a ansiedade que o desemprego ou a ruptura de um contrato provoca”. Donaldo Macedo e Lilia Bartolomé consideraram nas reformulações educacionais da década de 1990 o varrimento de palavras como “opressão”, “injustiça social”, “exploração” e “dominação” do discurso educacional, pois eram associadas ao jargão marxista. (1998, p. 25). É como se, ao excluí-las, elas desaparecessem. Entretanto, o silenciamento dessa ordem de palavras nos reporta às palavras do início desse parágrafo, pois somente há a demanda de resiliência, equilíbrio emocional, autoestima e autonomia, quando é preciso lidar com a opressão, a injustiça social, a exploração e a dominação.

No discurso educacional tornou-se comum exibir a insatisfação em muitos países relacionada a uma escola que estaria em crise por não viabilizar a formação do sujeito condizente com as novas exigências da realidade “globalizada” e, por supostamente, desperdiçar o erário público sem conseguir bons resultados, o que faria com que a racionalização empresarial encontrasse pronto assentimento quanto à excelência das organizações, instituições e indivíduos. No contexto das transformações no mundo do trabalho, a chamada Gestão da Qualidade Total (GQT) ganhou popularidade como receituário para uma completa mudança de comportamento e de habilidades

cognitivas por parte dos trabalhadores, de modo a melhorar a produtividade em um momento de acirrada competitividade e fragmentação dos mercados. Daí vem a concepção de competência.

Mônica Ribeiro da Silva (2008) questionou a concepção de competência que se tornou comum na legislação curricular, nos discursos midiáticos e políticos como deslocamento entre o sujeito e seu contexto histórico. O sujeito é visto, nessa perspectiva de competência, como aquele que adapta ao meio social mediante seus próprios meios desvinculado da mediação sociocultural. Competência refere-se ao desempenho ou eficácia individual, à execução, assemelhando-se com a noção de meritocracia, pois se subentende que os sujeitos estão em iguais condições de adquirir as competências, independente da realidade socioeconômica da qual se inserem. Mas é bom dizer que a palavra é usada sob outras conotações, quando empregada por perspectivas mais críticas, equivalendo à capacidade ou habilidade, como é realizado por autores como Jörn Rüsen.

Em Rüsen, a competência narrativa é compreendida como a competência essencial e específica da consciência histórica, como dimensão subjetiva relacionada à organização do pensamento/conhecimento histórico. Seria a competência narrativa que “constitui a qualificação à qual todo aprendizado histórico está, ao fim e ao cabo, relacionado.” (RÜSEN, 2010, p. 47). Resumidamente: a competência de experiência diz respeito a habilidade de perceber o passado como passado e, ao mesmo tempo, distanciá-lo do presente; competência de interpretação refere-se à habilidade de interpretar o que se apreendeu do passado, reduzindo as distâncias entre as diferentes temporalidades – presente, passado e futuro – através do conceito de continuidade e a competência de orientação remete a capacidade de utilizar a experiência histórica para orientar a nossa vida prática no tempo. Quando empreendemos uma narrativa histórica atribuímos sentido histórico às nossas experiências nos orientando no transcurso do tempo (RÜSEN, 2012, p. 37), por isso a narrativa histórica seria uma “operação mental constitutiva.” (RÜSEN, 2010, p. 43).

Vê-se que não é uma competência tecnicista ou mecânica, pois a competência narrativa resulta de um aprendizado e se reconstrói de maneira contínua em decorrência de novas experiências e mudanças na realidade e do diálogo com novos argumentos. (CERRI, 2010). Enquanto o “saber-fazer” tem o sentido, segundo o ideário tecnicista das competências, de aplicar os conhecimentos e alcançar resultados imediatos através dessa aplicação, o “saber-pensar” requer objetivos bem menos simplistas, pois os conteúdos históricos cumprem a função de racionalizar, compreender e explicar o passado para entender problemas do presente se posicionando na experiência do tempo, prognosticando o futuro e, daí, promovendo intencionalidades baseadas na reflexão/ação. (RÜSEN, 2010).

Exemplificando sobre a competência sob conotação mecanicista: mesmo que no caso do currículo de História nos PCN, muito se tenha conseguido driblar esse postulado, vamos à concepção

de multiculturalismo acrítico para dar conta das diferenças raciais dispostas no documento. Não se discute o racismo estrutural e conseqüentemente uma educação antirracista, mas a necessidade da tolerância (e quem tolera apenas suporta o outro). Nos PCN do Ensino Médio o posicionamento (que deveria ser mais complexo) a favor das competências também não avançava, significando o reconhecimento como identificação das diferenças e a aceitação delas, conclamando o respeito e a convivência, rejeitando toda forma de preconceito, discriminação e exclusão (BRASIL, PCN, 2000), sem que se considere que a diversidade mereceria uma explicação histórica, portanto, problematizadora. Rejeitar “toda forma de preconceito, discriminação e exclusão” seria propósito do bem viver em comunidade e questão de tomada de ação individual, baseada na empatia³.

Eva Illiouz e laara Benger Alaluf consideram esse avanço no movimento que coaduna economia e emoção como tendo suas origens no início do século XX. Evidentemente, o contexto histórico é outro, mas as autoras destacam que foi fundamental romper a ideia de que a racionalidade estaria completamente separada das emoções, afetos e sentimentos. Mesmo autores da Didática Histórica alemã, como Jörn Rüsen (2015) e Bodo von Borries (2016) entendem a racionalidade histórica como atravessada pelo sofrimento, angústia e dor. Entre autores da Didática da História francesa, como Legardez e Simonneaux (2006), também se articula mente e coração quando ponderam sobre a história sensível ou das questões históricas socialmente vivas. Dominick LaCapra (2016) prefere falar de “passados traumáticos”, o que também traz, segundo ele, uma linguagem emprestada da psiquiatria ao considerar a história sob uma visão crítica, relacionando o trauma, a memória e a formação de identidade.

Mas o questionamento aqui é outro. No caso, diz respeito à atuação do poder instituído que, por meio de vários especialistas, toma “as rédeas da direção do psiquismo” tendo como objetivo a “boa gestão dos sentimentos” (ILLIOUZ; ALALUF, 2020, p. 75) para objetivos econômicos.

Esse procedimento de reunir capacidades emocionais com propósitos econômicos ocorre logo quando temos um capitalismo industrial na década de 1920, do século passado, que trouxe uma hierarquia maior nas relações sociais e um trabalho para além do taylorismo no chão da fábrica, e, por isso mesmo, a necessidade de gerir novos modelos de cooperação e controle. Por sua vez, os conflitos, especialmente entre as classes, deveriam ser neutralizados. Assim, emerge uma nova retórica, que parecia se despregar do nível econômico e se instalar nas emoções implicando na necessidade de “cultivar a empatia, a confiança em si, o bom humor.” (ILLIOUZ; ALALUF, 2020, p. 78).

3 Empatia aqui seria “se colocar no lugar do outro”, diferente de empatia histórica discutida por Peter Lee, por exemplo, que propôs substituir a palavra “empatia” por “compreensão”, mais precisamente: “compreensão histórica”, pois não seria um sentimento, “Embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos.” (LEE, 2003, p. 20).

De um lado, todas as esferas da vida, incluindo a educação, foram cooptadas por uma visão economicista, de outro lado, a economia foi emocionalizada. Essa mescla dúbia produz sujeitos sem relação com a política. O domínio da esfera econômica, na linguagem educacional, em especial nos PCN, torna a linguagem psicológica similar ao discurso pedagógico, já que se professa que o trabalhador do século XXI deveria ser dotado não apenas de capacidade analítica, mas de personalidade flexível, criativa e emocionalmente equilibrada para a solução de problemas ou desafios. É possível visualizar essa linguagem do *self* na introdução dos PCN, quando diz que o estudante deve “aprender a lidar com motivações, autoestima, a adequar atitudes no convívio social, a valorizar o trabalho escolar” e, então, “Essas aprendizagens o levarão a compreender a si mesmo e aos outros, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros, com suas distinções, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo. (BRASIL, Introdução, 1998, p. 74). Para os PCN de história, um dos objetivos era fazer o estudante adquirir “progressivamente, atitudes de iniciativa para realizar estudos, pesquisas e trabalhos”, sendo levado a se interessar pelo estudo da história, debatendo e discutindo, fazendo avançar seu “crescimento intelectual e amadurecimento psicológico.” (BRASIL, História, 1998, p. 45).

Segundo Nikolas Rose, adotando Foucault como referencial, a psicologia e a psiquiatria têm exercido papel fundamental na contemporaneidade, por “começar a fazer parte dos cálculos das autoridades”, ou seja, “a própria psique humana se tornou um domínio possível para o governo sistemático em busca de fins sociopolíticos.” (ROSE, 1998, p. 38). Mas é no neoliberalismo do tempo presente que se aprofunda as desigualdades sociais e, por isso, se mobiliza também a retórica amenizadora dos conflitos, sustentada pela reeducação dos sujeitos que devem estar maduros psicologicamente. Organismos internacionais⁴ massificam este discurso de função da escola unida aos propósitos das empresas e à economia reduzindo-a, assim, à racionalidade econômica e mercadológica de custo-benefício ligado à composição do capital humano. Esses apelos também decorrem das filantropias empresariais⁵ com grande poder de articulação com órgãos públicos, haja vista o Movimento pela Base. Enfim, “Os novos filantropos querem ver impactos e resultados claros e mensuráveis em seus ‘investimentos’ de tempo e dinheiro” (BALL, 2020, p. 122), sendo o foco convergir as demandas dos setores privados e públicos. A educação se torna um

4 Como a Organização Mundial do Comércio, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Comissão Europeia

5 Fundação Leman (que subsidia a revista Nova Escola) fundações Roberto Marinho e Maria Cecília Souto Vidigal; os institutos Ayrton Senna, Península (da família Abílio Diniz), Unibanco, Natura e Inspirare/PORVIR; o movimento empresarial Todos Pela Educação; Banco Itaú; REDUCA parceria do Banco Interamericano de Desenvolvimento; o Consed (Conselho Nacional dos Secretários da Educação) e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação).

“fator de atração” de investimento das empresas porque é vista como instituição de intervenção político-cultural apta para aumentar o “indicador de competitividade.” (LAVAL, 2019, p. 18).

Nesse propósito, a competência socioemocional deveria perpassar todas as áreas de conhecimento restabelecendo modos de sobre(viver) nesse mundo. Na BNCC, das dez competências gerais da Educação Básica temos⁶:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

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.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 10).

Uma sociedade regulada pela reestruturação do mundo do trabalho (ou não trabalho) repleto de exploração, pressiona o sujeito de tal forma que ele desenvolve incertezas e inseguranças que o desorientam. E, assim, a linguagem educacional ressignificada, presente em vários discursos e materiais/documentos, encoraja a construção de valores e comportamentos que pretensamente solucionariam esse “mal-estar” do sujeito para realimentar o novo mundo do trabalho.

6 É por isso que o Edital de convocação n. 3/2019 – CGPLI (Coordenação-Geral dos Programas do Livro) para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2021, recomenda que no Manual do Professor se afirme a necessidade de: “Conhecer-se, compreendendo as próprias emoções e como lidar com elas; Reconhecer as próprias forças e apoiar-se nelas, reconhecendo também a importância do convívio com o outro; Identificar caminhos e estratégias para superar as dificuldades e alicerçar a busca da realização dos sonhos e Olhar para o futuro sem medo.” (BRASIL, 2019, p. 90). BRASIL, Ministério da Educação/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação n. 3/2019 – CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2021. Disponível em https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf. Acesso em: 2 ago. 2021.

Considerações finais

São duas vertentes de investigação básicas do ensino de História, uma trabalha com a ideia de “saberes” e a outra prefere usar “conhecimento”, visando um objetivo comum: uma aprendizagem histórica capaz de fazer com que o estudante pense historicamente. É a apropriação que se faz de uma palavra ou da outra na linguagem educacional corrente que pode fazer com que se defenda, ou o relativismo ou a história, como verdade única. No caso da interdisciplinaridade, ainda que imperativa para o ensino de História, essa é empregada inadequadamente quando transposta para advogar a submissão das disciplinas específicas em prol da área, como de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no “novo” Ensino Médio.

Já o conceito de competências, no Brasil, carrega uma história em que é dimensionada de forma tecnicista. Mas, hoje, as habilidades para o mundo do trabalho abrangem, não apenas competências técnicas, mas a interdependência com as denominadas competências socioemocionais para que trabalhadores (grande parte sem trabalho), consumidores (sendo que os pobres têm poder de compra cada vez mais reduzido) e usuários (muitas vezes sem acesso ao mundo digital) sobre(vivam) na crise. Neste discurso, cuja centralidade são os ensejos de grupos economicamente dominantes, cabem as “tecnologias da subjetividade”, apenas na aparência desprovidas de interesse e regulação do capital. Une-se, assim, nessa pseudo vanguarda educacional, pressupostos econômicos interligados à administração do eu para implementar as políticas neoliberais.

Talvez as antigas palavras (antilíngua) – nos reportando novamente à obra “1984” – renovadas ou suprimidas, hoje consideradas “crimidéia”, condenadas pela “Política do Pensamento”, pudessem ser recuperadas para nos posicionarmos politicamente na luta por um ensino de História avesso ao projeto de exclusão que por ora nos interpõe, que faz permanecer a desigualdade, cancela o ensino de História como mote para pensar historicamente, inabilita os sujeitos para questionar a realidade e nela intervir de forma coletiva e reedita o preconceito, o racismo e o machismo.

Referências

- BALL, S. J. Educação Global S. A. *Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020.
- BARCA, I. *O pensamento histórico dos jovens*. Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000.
- BARROS, C. Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 28, p. 2-24, dez. 2007.
- BITTENCOURT, C. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileira*. 2. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.
- BORRIES, B. v. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? *Educar em Revista*. Curitiba, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016, p. 171-196.
- BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- BUSTAMANTE, A. G. História, desconstrucionismo e relativismo: notas para uma reflexão contemporânea. In: SALOMON, M. (Org.). *História, verdade e tempo*. Chapecó: Argos, 2011.
- CAIMI, F. História escolar e memória coletiva: como se ensina? In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; CONTIJO, R. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- CARDOSO, O. P. *A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- CERRI, L. F. Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa, v. 15, n. 2, 2010, p. 264-278, 2010.
- CHAKUR, C. R. S. L. *A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2015.
- CORDEIRO, J. *A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.
- DEMING, W. E. *Qualidade: a Revolução da Administração*. Rio de Janeiro: Marques; Saraiva, 1990.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2007.

- ILLOUZ, E.; ALALUF, Y. B. O capitalismo emocional. In: CORBIN, A.; COURTINE, J.-J.; VIGAREELLO, G. *História das emoções*. Do final do século XIX até hoje. Petrópolis: Vozes, 2020.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- 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.
- LEGARDEZ A.; SIMONNEAUX L. *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Enseigner les questions vives. Paris: ESF, 2006.
- MACEDO, D.; BARTOLOMÉ, L. A globalização como uma forma de colonialismo: um desafio para os educadores e as educadoras. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1999.
- RAMOS, M. E. T.; SZLACHTA JUNIOR, A. M. As contribuições da History Education para o ensino de História. In: ANDRADE, J. A.; PEREIRA, N. M. (Org.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021.
- ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- RÜSEN, J. *Humanismo e didática da história*. Curitiba: W & A Editores, 2015.
- SCHEFFLER, I. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva; Edusp, 1974.
- SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR. 2010.
- SILVA, T. T. *Identidades terminais*. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SOUZA, R. M. *O Discurso do Protagonismo Juvenil*. São Paulo: Paulus. 2008.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 8

UM SABER QUE PROFANA: A FILOSOFIA DA DIFERENÇA COMO INSPIRAÇÃO PARA UMA PEDAGOGIA BAILARINA DA HISTÓRIA⁷

Fábio Leonardo Castelo Branco Brito

Como evitar, então, a suspeita de que a crescente profusão de nossas palavras e de nossas histórias não tem como correlato o engrandecimento de nosso desassossego? Como não pensar que nosso já quase insuportável falatório talvez tenha algo a ver com a também insuportável certeza de nossa própria inexistência?

Jorge Larrosa

Em vez de se comprazer com a cognição, com a antecipação, com o dado, a referência chapada, [...] a escrita como devir envereda por uma duplicidade-outra, não mais conforme o princípio que rege a arte, definição clássica da duplicidade, contudo pela intuição e imaginação que trituram toda ideia de dualidade moral ou dominação imagética: morte anunciada da escrita, que detesta o regelo da instituição.

Daniel Lins

Quando publicou, em 1996, seu *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*, o pedagogo espanhol Jorge Larrosa dedicou um capítulo inteiro ao livro *Confissões*, de Jean-Jacques Rousseau. Parecia demasiadamente curioso que ele, um homem dedicado à educação – e, de um modo especial, à filosofia da educação, seu material de trabalho – falasse sobre este livro de

⁷ Este texto trata-se de um ensaio conceitual. A prática docente da qual falo é a minha própria, construída a partir dos meus próprios percepções e afetos, que se deram nas escolas em que estudei, na escola em que trabalhei, na universidade e na vida.

Rousseau e não sobre *Emílio* ou *Da Educação*, efetivamente o grande clássico do autor sobre o tema abordado. Ora, ponho a me perguntar, a pretexto de Larrosa: por que o *Emílio* deveria ser a leitura obrigatória de um educador, e não qualquer outro livro do filósofo iluminista? Afinal de contas, haveria uma imposição de determinado clássico para determinado campo do saber? Ou, pior, haveria uma determinação de determinada forma de se pensar tal campo de saber?

Larrosa leu *Confissões* como parte de suas reflexões sobre aquela que entende ser a questão central da educação: o paradoxo da autoconsciência ou, em outras palavras, o dilema de Píndaro, tornar-se quem efetivamente somos. Problematizava, a partir dele, o que poderíamos, “cada um de nós, fazer sem transformar nossa inquietude em uma história.” (LARROSA, 2013, p. 22), processo segundo o qual promovíamos uma caminhada rumo à dita autoconsciência, ou seja, à compreensão de quem somos e de como chegamos a ser o que somos. Para tanto seria necessário, afinal, pensar – o que, como diz Daniel Soares Lins, é sempre pensar de outra maneira. (LINS, 2013, p. 13).

Esse é, acredito, o dilema poucas vezes enfrentado pelos historiadores acadêmicos e pelos professores de História do ensino básico. Quase sempre ensimesmados em seu ofício acadêmico, o produtor do saber histórico nas universidades esqueceu-se, por vezes, do processo de reflexão sobre seu ofício e apegou-se às certezas lançadas pelos paradigmas teórico-metodológicos produzidos ao longo do século XX – seja o estruturalismo dos *Annales*, a história vista de baixo dos britânicos, a micro-história italiana, a contra-história foucaultiana e, mais recentemente, os debates pós-coloniais e decoloniais. Todos, certamente, pontos fundamentais para uma reflexão sobre a construção da História como disciplina no Ocidente e, no limite, como saber ensinado. No entanto, a despeito de todas as vigorosas contribuições de tais autores para a oficina na qual nos localizamos, permanece válida a pergunta de Larrosa ao ler Rousseau: em que medida estamos tomando para nós o conhecimento, não apenas como arma de um combate pela história, como convocou Lucien Febvre, mas também para um exercício introspectivo de compreensão de como eu, de como nós, historiadoras e historiadores, nos constituímos como sujeitos do conhecimento.

Confesso que essa questão me provoca desde que resolvi ingressar como historiador profissional, ainda nos átrios da graduação, acompanhando minha trajetória como mestrando, doutorando e professor universitário. Tive, ao longo dessas fases, a dificuldade de me contentar com as certezas proporcionadas por algumas reflexões que fazia, seja a dos paradigmas tradicionais, seja por aqueles oferecidos pelo materialismo histórico, ou mesmo pelo estruturalismo dos *Annales*. Nessa trajetória, costumei preferir os caminhos menos usuais. Assim, me encontrei com a virada linguística de Hayden White e com as reflexões da chamada filosofia da diferença, especialmente os conceitos produzidos pelo filósofo Gilles Deleuze e pelo psicanalista Félix Guattari. É, portanto, baseado nesse último campo que alicerço o debate aqui lançado. Provoco, portanto, a pensar

em que medida o saber histórico ensinado pode – e, tal como defendo, deve – passar pelas provocações lançadas por esse movimento no campo da filosofia e constituir-se naquilo que proponho chamar de *pedagogia bailarina* da História.

Entre acontecimento e diferença: a filosofia da diferença e a escrita bailarina da História

A segunda metade do século XX e, de um modo especial, as décadas de 1960 e 1970, proporcionaram ao mundo ocidental uma gama variada de possibilidades de análise. Tratava-se, assim como tentaram definir autores tais como David Harvey, da emergência da pós-modernidade como condição histórica de existência, no qual os antigos valores produzidos pelo iluminismo do século XVIII eram colocados em xeque, em uma revisão radical dos modelos explicativos lançados ali. (HARVEY, 1992). A pós-modernidade não seria, portanto, um campo teórico, mas sim um corte no tempo, no qual os valores constituintes da modernidade se encontravam em crise e viriam a ser substituídos por uma fragmentação dos conceitos tradicionais de sujeito, tempo e espaço. No Brasil, o historiador Edwar de Alencar Castelo Branco define esse momento como ocorrido em meados dos anos 1960, quando a emergência da pílula anticoncepcional, das minissaias e minibusas e dos longos cabelos masculinos demarcariam uma mudança nos corpos e comportamentos juvenis, bem como a corrida espacial e a popularização do aparelho de TV provocariam uma compressão das noções tradicionais de tempo-espaço. (CASTELO BRANCO, 2005, p. 94).

Ainda que não se firmasse como uma perspectiva teórica, a condição pós-moderna reagiria como um ambiente propício ao que poderíamos chamar de debates pós-estruturalistas – esses sim formas de pensamento teórico – que enfrentariam sistematicamente a lógica estruturalista que fundamentava, naquele momento, as ciências humanas. O formalismo filosófico de Louis Althusser, a antropologia de Claude Lévi-Strauss e a história total de Fernand Braudel são exemplos claros de forças que se destacam no âmbito universitário ocidental – e brasileiro, inclusive – e que seriam colocados em xeque por textos de autores como Jean Hippolyte, Gaston Bachelard, Georges Canguilhem, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Jacques Derrida. (PETERS, 2000, p. 29).

Era, portanto, o momento posterior ao “levante das palavras” promovido pelo maio de 1968 parisiense (cf. ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009), no qual, pela pressão das ruas e das palavras de ordem, novos experimentos se constituíam em diversos campos, tais como as universidades, oportunidade na qual emergiam a Universidade de Paris VIII – Vincennes, espaço no qual Gilles Deleuze se tornaria professor. Ministrando cursos variados ao longo dos anos em que ali atuou,

Deleuze seria professor de universitários vinculados a diversas áreas do saber. Afinal, como a própria proposta de Vincennes incentivava, ele compreendia que suas aulas deveriam ser encontros que geravam agenciamentos potentes. Assim, portanto, as aulas deveriam ser, em livre leitura da própria colocação do autor, espécies de *Sprechgesang* (ou um “canto falado”), mais próximas da música que do teatro e transformadoras como um concerto de *rock*. (GALLO, 2003, p. 18). Era, afinal, algo semelhante ao que descreve a experiência de Roberto Machado, filósofo pernambucano que teve a oportunidade de vivenciar um desses momentos:

É difícil imaginar o que era um curso como o de Deleuze na Vincennes na década de 1970. A pequena sala ficava abarrotada, apinhada de gente. Quem chegava em cima da hora às vezes não conseguia nem entrar, pois do lado de dentro, por falta de espaço, alguns ficavam colados à porta. Quando Deleuze chegava, havia espaço apenas para ele se sentar, cercado de alunos por todos os lados. A ponto de certa vez ele dizer: ‘Qualquer dia vocês não vão deixar espaço nem pra mim!’ Seguir a aula sentado, próximo dele, e ouvir com clareza a voz fraca, arrastada, que ele deixava escapar com dificuldade, exigia chegar com antecedência de quase uma hora. A pequena sala também era impregnada do cheiro forte da fumaça de Gauloises e Gitanes. E Deleuze insistia no fechamento da porta e das janelas por causa das correntes de ar. [...] Deleuze se recusava a falar num anfiteatro, como queria a direção do Departamento de Filosofia. Precisava daquele ambiente para pensar. Um anfiteatro mudaria a natureza do trabalho que fazia, pois ali todo mundo podia intervir. As condições insuportáveis da sala eram melhores do que as de um anfiteatro, de um curso magistral. [...]. (MACHADO, 2017, p. 58).

Nesse espaço insólito, pequeno, quase insalubre, os ensinamentos de Gilles Deleuze eram construídos e, em grande parte, precediam seus livros. Livros, aliás, onde, sozinho ou em coautoria com Guattari, Deleuze lançou um manancial de conceitos que fundamentaram sua obra. Maquinações desejantes, corpos-sem-órgãos, agenciamentos coletivos de enunciação, literatura menor, dobra, dentre outros, são noções forjadas a partir de reflexões que colocavam em xeque alguns dos modelos ocidentais de pensamento, tais como os cânones literários, a noção cartesiana de realidade, os regimes de sujeição e subjetivação dos corpos, as configurações macro e micrológicas da política.

A função da filosofia seria, para eles, a de criar conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 23), atuando, não como um pensamento da identidade – do “eu idêntico a si mesmo –, mas sim, como um pensamento da diferença, do outro, estranho, quase sempre difícil de falar ou infame. E essa proposta se estende para todos os seus possíveis desdobramentos. Afinal, ainda que a proposta

reflexiva de Deleuze e Guattari se lance a outros saberes, tais como o cinema ou a literatura, é na filosofia que ele se ampara. Em nenhum momento, seus escritos tratam diretamente de saberes como a História ou a Educação mas, em contrapartida, aquilo que por eles é escrito ajuda a pensar a respeito desses campos.

No campo da historiografia, tive a oportunidade de, juntamente com o também historiador Gabriel José Pochapski, realizar uma entrevista com o professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior a respeito dos usos e apropriações da filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari pelos historiadores, seja a partir de perspectivas temáticas, seja a partir de um modo específico de pensar a História, costumeiramente visto como um saber pautado em metodologias mais conservadoras. Nesse sentido, afirma que a dificuldade de aproximação entre os historiadores a filosofia – considerada, geralmente, como algo abstrato ante a “dureza” do trabalho com os documentos históricos, ou mesmo com os ideais pétreos com os quais, costumeiramente, lidam os detentores da oficina da História – se dá pela dificuldade de leitura deles, de forma que:

[...] muitos historiadores têm um entendimento muito equivocado do que é ler e trabalhar com Deleuze e Guattari. Eu sempre digo para os meus alunos que esses pensadores não foram feitos para compreender, mas sim para fazer efeito. É possível que você seja afetado lendo apenas um pequeno trecho dos textos de Deleuze e Guattari, e isso acontece porque eles não queriam ser compreendidos, mas buscavam afetar. Eu acho que muitos trechos são propositalmente herméticos para provocar o incômodo, para promover um contato dos leitores com os autores a partir do impacto e do estranhamento. A obra de Deleuze e Guattari faz efeito independentemente de você ter entendido cada palavra, frase ou parágrafo. O texto vai fazer a sua cabeça balançar e funcionar em algum momento, pois o mais importante é fazer disparar as ideias para que os leitores pensem por conta própria e transiram isso para o seu modo de escrever a história. Como existe uma enorme dificuldade de copiá-los, os leitores precisam fazer criações e leituras próprias. (ALBUQUERQUE JÚNIOR in: POCHAPSKI; BRITO, 2020, p. 153-154).

Sendo, conforme indica Albuquerque Júnior, um saber cujo objetivo é fazer efeito, bem mais do que ser compreendido de forma literal, o pensamento de Deleuze e Guattari configura, para os historiadores, um impulsionador de ideias, sendo possível construir, a partir dele, um manancial de estudos sobre temas tais como corpo, relações de gênero, espacialidades, subjetividade e política. É o que propõe, por exemplo, a historiadora Margareth Rago, ao estender suas análises sobre espaços disciplinares e antidisciplinas no Brasil do início do século XXI, compreende que os corpos rígidos de sujeitos submissos à disciplina podem dar lugar aos homens flexíveis,

ondulatórios, capazes de navegar em múltiplas redes e espaços simultaneamente, surfando por entre subjetividades diversas. (RAGO, 2015, p. 49-50).

Inventar e inventariar novas subjetividades, criar espaços, como um surfista que não se prende à materialidade das coisas como forma única de definir o mundo. Esse pode ser um dos caminhos para constituir o que eu e Edwar Castelo Branco chamamos, a pretexto de Daniel Lins, de *escrita bailarina* da História, um caminho teórico onde “é possível, na articulação entre história, cultura e linguagem, construir um espaço de intercâmbio e debates entre historiadores que se sentirão articulados a um campo de sua disciplina exatamente pela recusa a reduzir os fenômenos históricos a uma só das suas dimensões.” (CASTELO BRANCO; BRITO, 2017, p. 58).

Mas é possível estabelecer um paralelo entre esse debate, construído basicamente no campo da teoria e filosofia da história, com o campo, eminentemente pragmático, do ensino? É possível promover uma pedagogia da História-disciplina pautada nos instrumentais da chamada *escrita bailarina* da história?

Pedagogias profanas: ensinar História como um ensino que deforma

A proposta de uma escrita da história que não necessariamente se localiza nos paradigmas mais tradicionais desse campo – tais como a história social ou a história cultural – traz consigo novas questões para o campo do ensino de História. Conforme sabemos, a história ensinada tem sido colocada como uma questão primaz dos estudiosos em Educação e poucas vezes como algo que compete aos historiadores. No entanto, com o já discutido advento da pós-modernidade enquanto condição histórica de existência, bem como com a emergência dos paradigmas teóricos do pós-estruturalismo, os profissionais da História passaram a conviver com a necessidade de transpor o lugar da sala de aula e dos livros didáticos tradicionais em busca de outros caminhos de ensino. Assim, a internet e outros recursos tecnológicos passam a ser vistos como uma fonte nova, “convidando-nos a (re)pensar nossas práticas a respeito do lugar dos historiadores, professores de História e/ou formadores de professores de História.” (COSTA, 2015, p. 159).

Esses tempos de corpos-ciborgues, que driblam os modos de reflexão inclusive a respeito da identidade e das questões de gênero (HARAWAY, 2009, p. 47), traz para o campo do ensino de História uma necessidade nova, especialmente de deslocamento do lugar de professores e estudantes. São tempos em que as redes sociais, as mídias e outras tecnologias decodificam outros afetos, outras sensibilidades, outras políticas em enfrentamento às forças vorazmente destrutivas que alastram o planeta Terra. (ROLNIK, 2018, p. 99). Com o advento do fascismo no campo da

política, do processo potencial de destruição ambiental, dos diversos preconceitos a causas de gênero, raça e etnia, bem como com o alastrar das doenças endêmicas e pandêmicas, a escola e, de modo especial, a História enquanto disciplina, necessitam, potencialmente, tornar-se espaços de fuga para uma vida em constante processo de cafetinagem, ou seja, de vender-se aos ditames autoritários do capitalismo estrutural.

Pensando a partir dessa perspectiva e munido das preocupações desse presente explosivo, Durval Muniz de Albuquerque Júnior também reflete sobre a escola como esse lugar onde, historicamente, se construiu um alicerce para os saberes nos quais se fundamentava o dito “homem de bem”, “futuro da nação”, “cidadão exemplar” – condição, afinal, para a qual a própria disciplina História foi destinada quando da primazia do paradigma historiográfico tradicional, dito positivista. Nesse sentido, se coloca o autor:

Entre todas as instituições que a modernidade fez emergir, entre todas aquelas que a sociedade disciplinar proporcionou a constituição, a escola é uma das mais exemplares, entre outros motivos por ser destinada à produção do conhecimento, à produção de subjetividades, à produção de sujeitos, à construção e veiculação de identidades, à definição de lugares de sujeito. A escola é uma das instituições sociais modernas que continua existindo entre nós, nestes tempos de crise da modernidade. Instituição que ainda goza de prestígio social, se comparada a outras instituições moderna, como o manicômio e a prisão, cada vez mais contestados e defrontados com propostas imediatas de extinção ou reforma radical. Ainda não se imagina a possibilidade de uma sociedade sem escola, como já achamos possível viver sem manicômios. Como é característica das instituições sociais, a escola, quase sempre, nos aparece naturalizada, como se sempre tivesse existido, como se não fosse uma criação social recente, como se não fosse possível o seu desaparecimento. Ao mesmo tempo, vozes de todos os lugares da sociedade enunciam a crise da escola e, como também é comum na história das instituições modernas, propõem a sua urgente e necessária reforma. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 233-234).

Essa escola, uma instituição disciplinar, se colocou como um espaço de formação do homem burguês, educando-o sob os princípios, ao mesmo tempo, da racionalidade ocidental e da moral religiosa cristã. No Brasil, de um modo especial, a escola se tornou o lugar da formação das almas (CARVALHO, 2017), conceito que José Murilo de Carvalho utilizou para designar a emergência da República no país, mas que poderia ser utilizado para outras dimensões da história da educação e do ensino de História no Brasil, tais como a ditadura civil-militar, o processo de redemocratização –

marcado pela emergência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁸ – e a consolidação das consequências político-sociais do golpe de 2016 – marcado, nesse campo do ensino, pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹. Nesse sentido, buscou e busca se colocar como norteadora dos modos de existência e constituição de subjetividades.

Diante do desejo premente de formar sujeitos para a docilidade diante dos poderes instituídos, a proposta de Albuquerque Júnior seria não a de um ensino capaz de *formar*, mas sim de *deformar*, ou seja, um ensino que “investe na desmontagem dos sujeitos, dos modelos e subjetividades, das identidades dos que chegam à escola, tanto de professores quanto de alunos”. É, portanto, um ensino que “questiona, descontinua os valores”, “problematiza as verdades que constituem nossa realidade”, “que desorienta, que desmonta, que torna problemática a relação de si para consigo mesmo e para com os outros, com a sociedade de que participam seus agentes.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 241). Proposta de ensino que dialoga com aquilo que Roberto Machado contava a respeito das aulas do professor Gilles Deleuze em Vincennes: apinhada de estudantes das mais diversas áreas, desejosos por um saber descontínuo, demarcado pela ruptura com os agenciamentos estabelecidos.

Em seu livro sobre Deleuze e a educação, Sílvia Gallo propõe um conceito de educação à luz do pensamento daquele filósofo. *Cria* o conceito, partindo da proposta do próprio Deleuze, juntamente com Guattari em *O que é a filosofia?*, observando a necessidade de se estabelecer o que chamou de uma educação menor, aquela mobilizada pelo professor militante, “que não necessariamente seria aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo.” (GALLO, 2003, p. 73). Um processo em constante processo de imanência, de fabricação de si, capaz de deformar os módulos dentro dos quais se formatam sujeitos. Um professor na contramão daquele que se cristalizou na memória ocidental no clássico clipe da canção *Another Brick in the Wall*, composta por Roger Waters para o álbum *The Wall*, da banda de rock britânica Pink Floyd, conforme indica a letra:

*When we grew up and went to school
There were certain teachers who would
Hurt the children in any way that could*

8 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos norteadores da prática dos docentes brasileiros, cuja elaboração iniciou-se em 1995 e concluiu-se em 1998, com a implementação dos PCN para o Ensino Médio, todo o processo ocorrido, portanto, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

9 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo para as redes públicas e privadas de ensino como referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares – obrigatoriedade que os diferencia dos PCN – para os níveis de ensino Infantil, Fundamental e Médio no Brasil, sendo homologada durante o governo de Michel Temer.

[...]
*By pouring their derision
Upon anything we did
And exposing every weakness. [...]*

Tradução:
*Quando crescemos e fomos à escola
Havia certos professores que
Machucariam as crianças da forma que eles pudessem
[...]
Despejando escárnio
Sobre tudo que fazíamos
E expondo todas as nossas fraquezas [...]. (WATERS, 1979).*

O que Albuquerque Júnior conceituou como ensino que deforme, ou o que Gallo conceituou como educação menor, significa justamente o oposto de um professor que machuca as crianças, despeja escárnio e expõe as fraquezas. O ensino, ao contrário, deveria, para ele, significar pulsão de vida, muitas vezes marcada pelos deslocamentos dos lugares estabelecidos pela família como forma de criar o “burguês padrão”. Ou invés da imposição de um modo de pensar, de uma área acadêmico-profissional a seguir, o caminho a se seguir seria a do desejo e da potência. Um ensino, portanto, que profanasse os modos tradicionais de pensamento e realizasse a fuga para outros caminhos, tais como a busca de Jorge Larrosa pelos paradoxos da autoconsciência e do dilema de Píndaro nas *Confissões* de Jean-Jacques Rousseau, ao invés da busca óbvia, por uma filosofia da educação construída a partir da leitura de *Emílio*.

Na medida em que trazemos o debate para o ensino de História, é possível analisar que, assim como os historiadores acadêmicos parecem fugir sistematicamente da filosofia, processo semelhante se aplica aos professores de História, os quais, comumente, pensam que sua atuação no campo da prática escolar não abre espaço para um giro crítico em torno do processo de produção de subjetividades que se dá nesse meio. Assim, a aula de História, ainda que não seja o lugar apenas do conhecimento propedêutico, essencialmente cronologizante, seria lugar de um componente curricular que não teria a capacidade de perceber o lugar de todos os envolvidos no processo – discentes e docentes – são sujeitos de um presente explosivo, carregado de historicidade, tecelões do próprio tempo, determinante no processo de construção de quem são a partir da reflexão sobre como chegaram a ser quem são.

Se a missão do professor de História não seria mais a de ensinar a história como mestra da vida, assim como propuseram os romanos antigos, ela parece continuar, ainda segundo Albuquerque Júnior, “sendo pensada e praticada, majoritariamente, como história política [...], onde devem ser buscados os exemplos de moralidade, de coragem, de grandeza e de sabedoria” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 248), ainda que, de acordo com as diretrizes dos governos que delineiam os caminhos da educação, os personagens que representam esses valores possam ser alterados. Trata-se, em todos esses casos, de um processo de cafetinagem da vida através da História-disciplina, de um uso do passado cujo objetivo ainda se coloca como reforço de um inconsciente colonial-capitalístico, ou seja, como reiteração de uma política do inconsciente ainda dominante (ROLNIK, 2018, p. 36), marcada pela tentativa de cristalizar personagens, acontecimentos e projetos de uma determinada época sem permitir os cruzamentos entre temporalidades e, principalmente, sem levar à compreensão sobre os modos com os quais o passado pode, ainda, existir em nós e conversar conosco de forma direta.

Desse modo, assim como propusemos, Edwar Castelo Branco e eu, a existência de uma *escrita bailarina* da História, proponho, aqui, a existência de uma *pedagogia bailarina* da História, uma forma outra de ensiná-la, marcada, não pelas diretrizes cafetinadas do inconsciente colonial-capitalístico, da tentativa moralizadora de constituição de sujeitos e de representações do passado, e sim pelo desejo de se colocar como potência criadora de outros modos de olhar para si mesmo e de buscar no passado instrumentos capazes de dar conta dessa busca. Esse saber não seria estático, rígido, mas sim dançante, capaz de se metamorfosear à medida em que o tempo, as inquietações, os desejos, os *loops* de reflexão de discentes e professores buscassem novas frequências, novos fluidos, novos sentidos para a História. Trata-se, pois, de um chamado à sobrevivência de um saber e de uma disciplina escolar, o que não se daria no medo de descer a falésia, como, no passado, acreditou Roger Chartier (2002), mas sim pela busca, não apenas por descer a falésia, mas de ir além: jogar-se dela de *bungee jump*.

Uma *pedagogia bailarina* da História se estabelece, assim, como uma maneira de profanar a História e os historiadores. De não tomar como uma verdade estabelecida a proposta dos doutos mas, principalmente, de tomar as experiências históricas que se dão na base do processo de ensino-aprendizagem – a sala de aula – como o ponto de partida para uma reflexão sobre que caminhos serão tomados na aula. Isso é, portanto, dar espaço ao lugar de fala de cada um dos partícipes do processo, ou seja, possibilitar que eles construam suas próprias epistemologias, suas próprias diretrizes, reivindicando seus próprios pontos de análise e estabelecendo, assim, a quebra com uma visão universal. (RIBEIRO, 2017, p. 34-35).

Ao contrário do que pode parecer, uma *pedagogia bailarina* da História não é uma reação que visaria destruir os currículos, as bases, os modelos, as fórmulas e a forma como funciona a escola. É, na verdade, uma tentativa de potencializar a própria experiência escolar, aquilo que vem das próprias bases, parâmetros, normas, diretrizes, na medida em que usa o que é apontado pelos caminhos lançados dentro da própria escola de forma a valorizar a experiência de si, a conformação do próprio lugar onde a História é efetivamente construída: a vida de cada um dos sujeitos que integram o lugar-sociedade, o lugar-mundo e buscam dar sentido a ele e definir, juntamente com ele, as formas como devemos lidar com o tempo daqui por diante.

Tomar a filosofia da diferença como ponto de partida para uma *pedagogia bailarina* da História é um uso livre da teoria. Talvez seja minha forma de manifestar esse desejo já com uma prática: profanando os conceitos pré-existentes e criando um a partir deles. Meu lugar aqui, não é o de ser fiel ao saber que tomo como ponto de partida, mas o de profaná-lo como, possivelmente, os próprios Gilles Deleuze e Félix Guattari gostariam que acontecesse. Assim, minha proposta é, como indicaria André Monteiro Guimarães Dias Pires, a de uma *indisciplina forte*, aquela capaz de ser potência de criação e não de destruição. (PIRES, 2012). Trata-se, portanto, de um confronto, não à instituição escola, mas à instituição *saber histórico*, um chamado à resistência enquanto devir, enquanto possibilidade, nascendo de um lugar minoritário, microbiano, marcado pela diferença, pela deformação da norma que, diante das metamorfoses que sofre na vivência, pode vir a ser transformada, como já foi em tantos outros momentos do passado. Afina, não é pelas estruturas macrológicas que hão de ser transformados o modo de ensinarmos e aprendermos, mas sim do nosso lugar, da nossa prática, do nosso ofício, de nossas (micro)resistências. É daqui que profanamos.

Referências

Música

WATERS, R. Another Brink in the Wall. In: PINK FLOYD. *The Wall*. Columbia: Harvest Records, 1979. 1 disco sonoro.

Bibliografia

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. 1968: o levante das palavras. In: CASTELO BRANCO, E. A. (Org.). *História, cinema e outras imagens juvenis*. Teresina: EDUFPI, 2009.

_____. *O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da história*. São Paulo: Intermeios, 2019.

CARVALHO, J. M. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CASTELO BRANCO, E. A.; BRITO, Fábio Leonardo Castelo Branco. Por uma escrita bailarina da história. In: PATRIOTA, R.; RAMOS, A. F. (Org.). *História cultural: produção e circulação do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2017.

_____. *Todos os dias de Paupéria: Torquato Neto e a invenção da Tropicália*. São Paulo: Annablume, 2005.

CHARTIER, R. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2002.

COSTA, M. A. F. Tecnologia, temporalidade e história digital: interpelações ao historiador e ao professor de História. *Revista Mosaico*. Goiânia, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 2010.

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, D.; TADEU, T.; KUZRU, H. (Org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LINS, D. S. *O último copo: álcool, filosofia e literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MACHADO, R. *Impressões de Michel Foucault*. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIRES, A. M. G. D. É preciso aprender a ficar (in)disciplinado. *VI Simpósio em Literatura, Crítica e Cultura*. Universidade Federal de Juiz de Fora, maio 2012.

POCHAPSKI, G. J.; BRITO, F. L. C. B. Corpo, acontecimento e diferença: Deleuze e Guattari e a historiografia – uma entrevista com Durval Muniz de Albuquerque Júnior. *História Unisinos*. São Leopoldo, v. 24, n. 1, p. 149-156, jan./abr. 2020.

RAGO, M. *Inventar outros espaços, criar subjetividades libertárias*. São Paulo: ECidade, 2015.

RIBEIRO, D. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROLNIK, S. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

CAPÍTULO 9

O (NÃO) LUGAR DA HISTÓRIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UM PERCURSO ENTRE A CONSTITUIÇÃO, A LDB E OS PCN

Shirley Cláudia da Silva e Souza
Renilson Rosa Ribeiro

O presente texto compreende parte de um trabalho de pesquisa de dissertação de mestrado defendido em 2019, nele a finalidade é apresentar o espaço do ensino de História no Ensino Médio da educação básica nos currículos nacionais a fim de identificar e compreender o lugar que a história regional e local ocupa. Assinalamos o modelo do Ensino Médio que se configurou no Brasil e o perfil do professor de História que atua nas salas de aulas. Encontramos em *Brasil em lições* (MATTOS, 2000) o ideal de nação que se pretendia a partir dos livros didáticos de História e, como esse livro também colaborou para orientar a organização das aulas da referida disciplina, refletindo-se no fazer dos professores, já que se constituiu como um modelo de manual do ensino de História nos primórdios da disciplina no Brasil.

O processo de reorganização do sistema de ensino e do currículo em curso tem suscitado o debate sobre o ensino de História. Aproveitando este cenário de mudanças, o texto tem por objetivo analisar a construção do currículo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (LDB), que estabelecem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – e que orienta a forma como se deve organizar, articular, desenvolver e avaliar as propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

A leitura e as análises dessas configurações curriculares são indispensáveis, posto que o currículo assume cada vez mais um papel de ligeira importância nas formulações da história escolar. Nesta direção, o texto percorre leituras e pesquisas empíricas, das quais são impossíveis desvincular o ensino de História do que está intrinsecamente conectado ao chão da escola de educação básica. (ABUD, 2017, p. 13).

Neste trabalho, apresentamos também um breve histórico da presença da disciplina no currículo escolar brasileiro, desde a sua implantação no Colégio Pedro II – na regência de Bernardo de Vasconcellos, em 1837 – até as reformulações curriculares decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Destacamos que, nesta trajetória de configuração, o currículo se torna uma forma de relação de poder, o que confere uma postura oficial ao conhecimento histórico. Conforme aponta Kátia Abud (2015, p. 28):

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. Através dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção deve tomar ao se transformar em saber escolar. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida. Assim, a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico.

Apontamos aqui a trajetória percorrida pelo Ensino Médio no Brasil, marcada pela forte presença dos poderes que foram instituídos ao longo de sua configuração. Apesar das diversas propostas que se apresentavam para este modelo de ensino secundário – cujo objetivo era preparar o estudante para seu ingresso no curso superior – todas elas tinham algo em comum: a relação entre educação e trabalho, além de requisitos que atendessem aos interesses do mercado. Esse percurso aponta para os interesses das elites econômicas pela educação, servindo como um instrumento para sua utilização. Nos ajuda a compreender o cenário nacional ao qual as políticas para educação e, principalmente, para a formatação das leis se encontrava. Analisamos a tentativa de se estabelecer uma ponte que justificasse a elaboração de projetos de lei voltados para atender a demandas sociais específicas. Buscamos apontar que, em meio ao processo de reorganização do sistema de ensino e do currículo em curso, há provocações em torno do debate sobre o ensino de História, que são divergentes e até polêmicos.

Com objetivo de contribuição no campo das políticas educacionais, principalmente no campo do ensino de História, nos alinhamos as contribuições de Christian Laville (1999, p. 127) que registrou em seus trabalhos o interesse, a vigilância e as intervenções que o ensino de História suscita nos mais altos níveis de poder, segundo o autor “era preciso tornar os jovens capazes de participar democraticamente da sociedade e desenvolver neles as capacidades intelectuais e afetivas necessárias para tal”. Nesta seara, apresentamos o ensino de História dentro dos currículos

e dos programas que se constituem como instrumentos de poder e intervenção do Estado no ensino, “o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes.” (ABUD, 2015, p. 28).

No que se refere aos objetivos ou finalidades do ensino de uma disciplina escolar como a de História, é importante observar como tais objetivos se inserem e se integram na constituição ou transformação paradigmáticas de um determinado campo de conhecimento, concedendo à História um papel diferenciado. A sua existência, enquanto disciplina escolar, de acordo com Abud (2015, p. 28) sugere, sobretudo, “seu papel formador de identidade nacional”.

Dentro dos limites deste texto, ambicionamos apresentar as formas históricas do ensino de História na Educação Básica sob a ótica das políticas educacionais que colaboraram para o nascimento e fortalecimento dessa disciplina nos currículos escolares. O referencial teórico-metodológico inspira-se na análise de documentos (leis, diretrizes e currículos) e nas produções bibliográficas disponíveis sobre o tema. Desta forma, o texto foi construído atendendo a três eixos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em sintonia com entidades internacionais

Eram 26 de junho de 1998 e, por meio da Resolução da Câmara da Educação Básica (CEB) n. 3, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), instituiu os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN), dentre os quais o de Ciências Humanas e suas Tecnologias, no qual a disciplina História estava presente. Quatro anos mais tarde, em 2002, o mesmo ministério lança o PCN+, uma versão mais específica. Isto é, com orientações que viessem a complementar o primeiro PCN redigido para o Ensino Médio em 1999. Assim, o MEC objetivava orientar os currículos de maneira que os tornassem interdisciplinares; entretanto, não nos aprofundaremos neste último modelo.

Partimos para análises sobre as mudanças propostas pelos documentos que atingiam todas as disciplinas do currículo do Ensino Médio e, mais tarde, focamos especificamente no que diz respeito à História Regional – perspectiva histórica que teria sido orientada a estar presente no currículo desde a década de 1930. Destacamos que as mudanças e as orientações curriculares até então, não tinham uma participação significativa dos professores e da comunidade.

Podemos inferir que o contexto político e social ao qual estava inserido o país – sob o governo de Getúlio Vargas – refletia-se diretamente nos assuntos referentes à educação, assunto de competência do Departamento Nacional de Ensino, órgão ligado diretamente ao Ministério da Justiça. Desta forma, com a criação do Ministério da Educação (de acordo com o manifesto de

um grupo de intelectuais conceituados, como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo) propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Para Manoel Pereira de Macedo Neto (2009) a elaboração dos PCN nos anos de 1990 foi uma resposta às exigências de organismos internacionais no sentido de ajustar as políticas curriculares brasileiras aos interesses e estratégias dos órgãos financiadores internacionais. Configura-se, com isso um atrelamento das políticas educacionais do Brasil às diretrizes políticas impostas por essas entidades. Em sintonia com essa crítica, Joana Neves (2000, p. 61) afirma:

[...] os documentos elaborados para os PCN atenderam a orientações de política educacional que, claramente, remetem para exigências de órgãos internacionais, financiadores da educação. Não é intenção fazer trocadilho infame, mas o fato de os PCN estarem de acordo com orientações de organismos internacionais como a Unesco, não é gratuito.

Segundo Macedo Neto, a ausência de um envolvimento mais efetivo da sociedade no processo de elaboração dos PCN revela uma contradição: “pois embora o documento apresente uma proposta comprometida com a cidadania, sua elaboração não resultou de uma experiência verdadeiramente democrática.” (2009, p. 3). Ao refletir sobre a educação para uma cidadania democrática, temos que pensar sobre o que são as nações democráticas que se organizam através da Unesco, quando pensam o modelo de educação e dos currículos. Martha Nussbaum (2015), filósofa e teórica da educação estadunidense, assinala que a perspectiva de progresso destas nações esteja determinada pelo aumento do seu produto interno bruto per capita “como se representasse adequadamente a qualidade de vida geral de uma nação”, isto é, modelo de educação e currículos adotados de acordo com critérios de economistas.

Para Marcelo de Souza Magalhães (2006, p. 4):

Os órgãos internacionais são frequentemente vistos como defensores de interesses externos à sociedade brasileira, muito ligados a grandes corporações transnacionais. A ausência de um consenso mínimo acerca dos benefícios destas políticas públicas é um sinal do quanto as questões relacionadas à educação eram, na época, como são até hoje, alvos de intensas disputas, em que diversos grupos, com seus projetos políticos, concorrem entre si.

Assim, acompanhamos a construção dos currículos nacionais pautados sob a lógica do mercado – muito mais do que propriamente para interesses do coletivo – como o documento propõe. Nessa direção é que vários estudiosos e intelectuais, dentre eles professores e pesquisadores, irão

se debruçar e se manifestar em favor de um currículo mais heterogêneo e democrático. O Brasil, como os outros países da América do Sul, se empenha em promover reformas na área educacional. O objetivo é o de superar o quadro que, historicamente, o colocou em desvantagem frente aos índices de escolarização e de conhecimento das nações mais desenvolvidas. De acordo com as Bases Legais dos PCN, no que diz respeito ao Ensino Médio:

[...] dois fatores de natureza muito diversa, mas que mantêm entre si relações observáveis passam a determinar a urgência em se repensar as diretrizes gerais e os parâmetros curriculares que orientam esse nível de ensino. Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir década de [19]80, se acentuam no País. (BRASIL, 1999, p. 6).

Parafrazeando o documento: nas décadas de 1960 e 1970, tendo em vista o nível de desenvolvimento da industrialização dos países subdesenvolvidos das Américas, a política educacional tinha por finalidade para o Ensino Médio a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 1970, a propor a profissionalização compulsória, tal estratégia que também visava à diminuição da pressão da demanda sobre o Ensino Superior. O texto da Lei n. 5.692/1971 apontava para o que chamou de “aspirações” da população em relação às demandas do sistema produtivo do capitalismo fortalecido pelo chamado “Milagre econômico brasileiro”. Portanto, a educação básica deveria atender e ser vista como meio de acesso às hierarquias ocupacionais.

De acordo com o trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação¹ com os Conselhos Estaduais de Educação, em 1982:

O ensino de 2º grau desempenhava as funções formativa e propedêutica, com ênfase na segunda, principalmente a partir do surgimento dos cursos de nível superior no País. Por meio dele, os filhos da elite iniciavam-se no domínio dos conteúdos necessários ao prosseguimento dos estudos em nível superior, ao mesmo tempo em que se reforçava significativamente sua socialização familiar, levando-os ao desenvolvimento de valores de disciplina, respeito às tradições e civilidade.

¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 377 Brasília. A profissionalização do ensino na Lei n. 5.692/1971; trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982, p. 14-15.

Percebem-se as funções acentuadas tanto do ensino propedêutico quanto do profissionalizante no Brasil entre as décadas 1930 a 1960: o projeto de modernização do país que, de um lado, formava a elite dirigente urbana – que fornecia suporte à política de industrialização – e, do outro, atendia à qualificação das camadas menos abastadas desta mesma população.

Desta maneira, assinala-se a dualidade do sistema de ensino, que se encarregava da socialização diferenciada entre trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais. O que exclui, por definição, uma formação integral do indivíduo. (INEP, 1982, p. 20). As “competências e habilidades” são requisitos que atualmente norteiam o Ensino Médio de formação geral em oposição à formação específica. Assim, desenvolver as capacidades de pesquisar, buscar e organizar informações, criar e formular para ir além do exercício de memorização tornaram-se princípios que orientam o currículo do Ensino Médio, de acordo com texto das Bases Legais e que agora se apresentam nos PCN.

Neste sentido, a Constituição de 1988 formatou seu texto na tentativa de atender às necessidades dessa etapa da educação básica que se pretende construir. Segundo o texto das Bases Legais, a Constituição pretende fortalecer o federalismo, a ponto de descentralizar as decisões acerca dos currículos. Permite-se, com isto, que as escolas possam elaborá-los de forma mais autônoma e de acordo com sua realidade. Contudo, nós professores da educação básica, assistimos ao retorno de instruções normativas que norteiam a rede pública de ensino a uma educação que prepare e instigue o estudante ao trabalho. Porém, não um trabalho racionalizado, intelectualizado e científico, pois este será destinado aos que conseguirão ter acesso à educação superior - historicamente ocupada pelas elites econômicas. Aos mais pobres, neste cenário, ficará reservado apenas o ensino profissional de nível elementar.

A organização curricular hierarquizada e centralizadora

A década de 1990 foi marcada pela expressiva ampliação do debate sobre o ensino de História, uma vez que neste período houve, por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); e a elaboração e aplicação do Plano Nacional de Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio (a partir de 1997 e consolidado em 1999); dos Referenciais Nacionais para Formação dos Professores (1999); dentre outros documentos. Estas leis e textos têm lançado novas discussões e conflitos tanto nas escolas quanto nas universidades no presente milênio.

Anteriormente, vimos que estas políticas educacionais estavam atreladas aos interesses internacionais e eram pouco democráticas, como se pretendia fazer. Macedo Neto (2009, p. 3) chama a atenção para o que ele diagnosticou como “centralização e a hierarquização nas organizações

curriculares”. Segundo o autor, ambas foram favorecidas, por exemplo, pelos “níveis de concretização curricular”. Isto é, os autores do documento afirmam que para compreender a natureza dos PCN seja necessário situá-los em relação a quatro níveis de concretização assim elencados:

O “primeiro nível de concretização curricular” é o conjunto dos PCN, que constituem uma referência nacional a todos os alunos do país. O segundo “nível de concretização” diz respeito às propostas curriculares dos estados e municípios, tendo os PCN como referência para as elaborações das secretarias de educação. O “terceiro nível de concretização” diz respeito à proposta curricular por cada instituição escolar. E o “quarto nível de concretização” é o momento da realização das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula, momento em que o professor, segundo as metas estabelecidas na terceira fase, faz sua programação, adaptando-a as especificidades do grupo. (MACEDO NETO, 2009, p. 4).

Chama a atenção os níveis dessa concretização curricular, a hierarquia posta como referência a ser seguida pelas secretarias de educação dos estados e dos municípios, ao passo que o quarto e último nível de concretização, que diz respeito aos processos de elaboração, articulação e desenvolvimento do ensino e aprendizagem que está diretamente relacionado com os sujeitos que ocupam o espaço real, a sala de aula, foram pensados e nivelados abaixo dos demais.

Há claramente neste nivelamento curricular – se preferirem – uma disputa pelo lugar de fala em que as escolhas, os planejamentos, são pensados e idealizados por intelectuais que vivem ou que viveram o cotidiano da educação básica e que pensam constantemente o modelo de currículo que está em voga. Esta leitura abre um leque de possibilidades que, abertamente, nos lançam para interpretações que seguem a seguinte problemática: a quem interessam os currículos de ensino de História? E mais: os currículos são imparciais ou carregam consigo uma bagagem ideológica e tendenciosa? Para Ivor Goodson (1997, p. 13), em *Sobre a forma curricular: notas relativas a uma teoria do currículo*, algumas reflexões sobre o currículo são consideradas, e ele o apresenta enquanto uma “construção social”. Desta feita, o autor faz questionamentos importantes, sobretudo de como tratamos o currículo de forma atemporal, isto é, tratamos o currículo como algo que não foi afetado pelo tempo.

De acordo com o autor, é necessário olharmos o currículo por dentro, isso levaria a um processo de melhor compreensão de sua estrutura e de seu objetivo, logo, também avaliamos e percebemos suas transformações. Na leitura de Goodson (1997), a seleção e a distribuição do conhecimento escolar estão atreladas ao controle social e são sustentadas por relações de poder.

Circe Bittencourt (2015, p. 12) aponta para a leitura que os programas curriculares fazem, e que deixam impressões ambivalentes e contraditórias em relação às reformulações que propõem. A autora acredita que esta é uma condição inevitável, se puder levar em consideração as “intenções do poder instituído”, e as intenções da própria escola. Bittencourt assinala para as perspectivas e os limites desta abordagem, analisa o alcance das mudanças e as continuidades do conhecimento histórico escolar contido na documentação formulada pelo poder educacional, bem como nas possíveis articulações com “o currículo real, vivido por professores e alunos na sala de aula”. No que se refere à centralização dos currículos, a Lei de Diretrizes e Bases veio de uma tradição herdada da década de 1930, cuja centralização das tomadas de decisão sobre a escola se fazia muito forte. A lei atribuía aos Conselhos Federal e Estadual de Educação as definições do núcleo comum de conteúdos e da parte diversificada do ensino, respectivamente. O que significava dizer que o planejamento era feito fora do espaço da escola, por órgãos de governo criados para tal finalidade.

Este fato provocou a resistência dos professores às propostas curriculares, quase sempre vistas como “pacotes” externos, distantes da realidade escolar. (MAGALHÃES, 2006, p. 4). Com a “abertura democrática”, do final dos anos 1970, professores do Ensino Médio e das universidades do Brasil deram início à reaproximação dos debates acerca do retorno do ensino de História e de Geografia, bem como a redefinição profissional dos professores através das lutas para recobrar a dignidade do trabalho. De acordo com Circe Bittencourt (2015, p. 13-14) “era igualmente urgente estabelecer novas formas na vida de relações pedagógicas para possibilitar diálogos com alunos cujo perfil era bastante diferente de outros momentos da história escolar brasileira”. A autora também analisa documentos provenientes do ensino fundamental produzidos entre os anos de 1990 e 1995 pelos estados brasileiros e ressalta que esses documentos são bastante heterogêneos, com “acentuadas diversidades em sua forma como as propostas foram elaboradas e apresentadas aos leitores, no elenco dos conteúdos selecionados e nos métodos de ensino sugerido”. Bittencourt ainda demonstra em suas análises a superação do modelo tecnicista dos anos 1970, sobretudo a configuração de um currículo que se preocupa em delimitar a área que concerne à disciplina, pois partia de fundamentações teórico-metodológicas advindas do conhecimento científico de referência.

Alguns debates vislumbravam as transformações políticas para um futuro próximo, e pesaram a resistência e as críticas que suscitavam e expressavam concepções sobre currículo e tradições estabelecidas, com repercussões sobre a formação de professores. Assim, abriram-se as discussões com os docentes, na tentativa de esclarecer os vários sujeitos produtores do texto oficial, considerando as articulações entre os órgãos burocráticos formados por técnicos com assessorias das universidades, mostrando-se flexíveis as discussões com os professores. Surgia certo consenso

entre os setores considerados básicos para elaboração dos currículos: poder instituído, academia e professores.

Bittencourt assinala ainda as dificuldades e obstáculos que permanecem no cotidiano das escolas e que estão ausentes do texto formal. Para ela, por mais que os grupos de professores e estudantes “reivindiquem participação na elaboração de instrumentos de trabalho, ela tem se restringido a leituras e discussões posteriores à sua elaboração.” (BITTENCOURT, 2015, p. 14).

O Ensino de História no currículo do Ensino Médio

Para Laville (1999), boa parte dos países do Ocidente percorreram os mesmos caminhos e no Brasil não foi diferente, a educação está em constante transformação e é um espaço para debates e reformulações sempre em movimento. Sobre o ensino de História, assinalamos que este ocupa um espaço privilegiado de disputa entre os poderes instituídos e pelos profissionais da área; assim como nos diversos lugares formativos, com vistas à produção e à transmissão de saberes. Neste sentido, as políticas públicas do Estado buscam regular a educação escolar no país e demarcam, através de seus instrumentos legais, “programas e projetos às correlações de forças sociais e políticas em determinados momentos históricos”.

O Ministério da Educação apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como “o resultado de meses de trabalho e de debates realizados por diversos especialistas e educadores de todo o Brasil”. Segundo o documento, estes parâmetros foram feitos com o intuito de auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Eles se propõem a servir de “estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional.” (PCNEM, 1999).

Esta versão do documento pretendia levar em conta as disposições do Parecer n. 15, que integra a Resolução n. 3/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, trabalhando em conjunto com especialistas e professores do Ensino Médio e levando em consideração o que foi produzido para reflexão e as primeiras versões para a área das Ciências Humanas, bem como as discussões e críticas a que foram submetidas ao longo dos trabalhos. O documento chama a atenção para o fato de que os especialistas pensaram para além dos conteúdos da base comum, tais como: História, Geografia, Sociologia e Filosofia e que incluem, “explícitas ou não”, alusões a outros conhecimentos que estão habitualmente formalizados nas disciplinas escolares das Ciências Humanas para o Ensino Médio, como por exemplo, Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. A intenção segundo o próprio documento é:

[...] afirmar que conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos expressos em disposições legais. Na perspectiva do exercício da cidadania, importa em muito o desenvolvimento das competências envolvidas na leitura e decodificação do “econômês” e do “legalês”. (PCNEM, 1999, p. 7).

O documento supracitado também deixa margem para que as escolas façam suas escolhas, de maneira que elas possam aderir a estes conhecimentos em seus currículos, organizando-os de maneira própria. Entretanto, Thais Nívia Fonseca (2003, p. 68-69) considera que, embora o documento tente se colocar como orientativo, ele “passa cada vez mais fortemente como norteador(es) das ações nos ensinos fundamental e médio”. Nesta perspectiva os PCN funcionariam como uma espécie de “programa curricular” para o ensino de História. Observamos que a sugestão é feita para “que esses conhecimentos (aqueles propostos pelo currículo oficial) apareçam em atividades, projetos, programas de estudo ou no corpo de disciplinas já existentes. Tanto a História quanto a Sociologia, por exemplo, englobam conhecimentos de Antropologia, Política, Direito e Economia.” (PCNEM, 1999, p. 4).

Voltamos, então, para as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio publicadas em 2006, que frisavam, até então, os marcos legais para oferta do ensino médio consubstanciado na LDB n. 9394/1996 e que assim representam um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira. (BRASIL, 2006, p. 7).

Destacamos dois aspectos: O primeiro refere-se às finalidades atribuídas da terceira etapa da educação básica: “Art. 35 – III o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; § 4º – A preparação geral para o trabalho” bem como o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. O segundo propõe a organização curricular elencado com os seguintes componentes: Base Nacional Comum Curricular “a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno” (LDB, 1996, art. 26); segundo, “o planejamento e ao desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques”; terceiro, “a integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização”; quarto, “a proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema

de ensino (LDB, 1996, art. 12); quinto, “a participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.” (LDB, 1996, art. 13).

Apontamos que a construção do currículo envolve uma lógica que recai sobre o contexto social em que é produzido mediante fatores “epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais não tão nobres e formais, como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle.” (RIBEIRO, 2004, p. 2). Nesta linha, continua o autor, “dentro do texto curricular podemos identificar vários discursos presentes e ausentes, citados ou implícitos, que o constitui várias vozes, teorias, concepções, interesses, vontades constroem esse discurso (currículo)”.

Encontramos, nas considerações anteriores, “pistas” que nos colocam na direção do conhecimento e dos saberes, ora produzidos, que foram transformados e dotados de significação para que, assim, pudessem cair no gosto e no prestígio ou que fossem rejeitados de vez, em favor de interesses mais fortes ou mais socialmente relevantes.

Entendemos que o currículo é carregado de discursos que elaboram “os modelos de professores, de alunos, de escola, de sociedade, de política, de disciplina e de condutas”, tornando-se discursos que orientam e produzem sujeitos e suas identidades, atribuindo-lhes classe, gênero, etnia, concepção de nação. O currículo se propõe a construir identidades e subjetividades. (RIBEIRO, 2004, p. 2). Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 150) propõe a seguinte reflexão sobre o que é o currículo:

[...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Nesta ótica, o currículo aqui nos apresenta uma série de possibilidades de leituras e interpretações, pois ele fora construído por “mãos” que habilmente se concentraram em propor um documento capaz de servir como modelo para formação básica intelectual brasileira; ou sendo mais radical, na construção da identidade nacional. Para Ivor Goodson (1997, p. 27) “o currículo está longe de ser uma unidade construída desapaixonadamente e é, de fato, um terreno de grande contestação, fragmentação e mudança”. E, no processo de construção da identidade nacional, além de outros objetivos, o ensino de História se destaca frente às outras disciplinas, mas de mãos dadas com outras da mesma área de conhecimento, ou seja, das Ciências Humanas. E no processo de construção é que surgem questões que norteiam as bases que configuram ideais

de modelos a serem seguidos. Nesta perspectiva, ainda sob as análises de Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 150), “o que ensinar?” foi o mote para entender como a disciplina História ganhou espaço junto a outras áreas de conhecimento dentro do currículo. Assim “o que ensinar” nos revelaria as teorias que embasariam o currículo, porque estão postas explicitamente ou não no que diz respeito ao “desenvolver critérios de seleção que justifique a resposta que darão aquela parte que vai constituir precisamente o currículo.” Para Silva (2002), as teorias do currículo existem e fizeram frente tendo decidido quais conhecimentos deveriam estar elencados, pois estas teorias buscavam justificar e legitimar por que “esses conhecimentos e não aqueles deveriam estar presentes”. Nas palavras do autor:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de identidade ou de subjetividade. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim “curriculum”, pista de corrida, podemos dizer que no curso dessa corrida que é o currículo, acabamos de nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, nossa subjetividade. (SILVA, 2002, p. 18).

E nessa dimensão de construir “identidades” e levar em consideração nossa subjetividade, que os currículos nacionais convocam, através dos PCN, os profissionais que atuam na área de Ciências Humanas para “participar do projeto de construção de um novo Ensino Médio para o Brasil, que assegure aos nossos jovens condições para o ingresso na vida adulta aptos atuarem nos diversos contatos sociais.” (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 67).

Caberia então, de acordo com o documento, às Ciências Humanas e à Filosofia, favorecer uma formação básica que assegure a cada um a oportunidade do sujeito de se construir como ser pensante e autônomo de uma identidade social referida tanto à dimensão local da sociedade brasileira com suas espacialidades e específicas temporalidades concretas quanto à dimensão mais global. Além da chamada aos profissionais da área, os PCN regozijam “o sentido da aprendizagem na área”, traduzidos nas seguintes palavras:

Repensar o papel das Ciências Humanas na escola básica e organizá-las em uma área de conhecimento do Ensino Médio implica lembrar as chamadas “humanidades”, nome genérico que engloba as línguas e cultura clássicas, a língua e a literatura vernáculas, as principais línguas estrangeiras modernas e suas literaturas, a Filosofia, a História e as Belas Artes. (PCNEM, 1999, p. 5).

Na esteira dessas reflexões sobre aprendizagem, Maria Auxiliadora Schmidt afirma que a organização de propostas curriculares brasileiras considera:

[...] a predominância de concepção de aprendizagem histórica baseada na ideia de competências fundamentadas na psicologia educacional, bem como uma tendência em situar a aprendizagem a partir do método de produção do conhecimento histórico, não revelando, ainda, uma concepção de aprendizagem histórica situada na epistemologia da própria ciência da História. (SCHMIDT, 2009, p. 203).

Os Parâmetros Curriculares propõem complementar e ampliar as perspectivas para o Ensino de História para jovens do Ensino Médio, estimulando um ensino que favoreça condições para que os estudantes ampliem conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, no sentido de que o ensino de História possa contribuir “substancialmente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania”. No tópico “Por que ensinar História” retomamos ao modelo de análise de Tomaz Tadeu da Silva ((2002), que diz respeito às considerações sobre identidades e subjetividades que operam a configuração de currículos. Os PCN não fogem a esta expectativa, a de que, a partir da problemática, se configure o sentido de a disciplina constar no currículo do Ensino Médio.

Considerações finais

A trajetória de construção e implementação do Ensino Médio tem servido como campo de disputas de interesses neoliberais, cujo mote é a formação que se afasta da didática nacionalista para atender aos interesses do mercado. Até 2006 as Orientações Curriculares para o Ensino Médio atribuíram a esta etapa de ensino o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para a continuidade de seu aprendizado. O que nos interessa assinalar é que sempre houve uma disputa teórica e política em torno dos processos de elaboração dos currículos e da organização do Ensino Médio; especialmente no que diz respeito à disciplina de História. A História aparece como disciplina que exerce influência nas discussões curriculares que incidem força e debate sobre as demandas sociais “uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente.” (CAIMI; OLIVEIRA, 2017, p. 70).

O debate em torno dos conteúdos, tanto na mídia quanto na opinião pública foi intenso e durou vários anos até chegar à finalização da Base Nacional Curricular Comum. Embora houvesse

resistência e conciliações, professores de História tem perdido espaço, como exemplo, o Novo Ensino Médio que vem reduzindo a carga horária desses profissionais, consequentemente reduzindo seus salários. Além disso, os estudantes são orientados à profissionalização para criação de substratos para o mercado de trabalho logo após concluírem a educação básica.

Referências

ABUD, K. M. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico em sala de aula*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 377 Brasília. Brasília, 1982, p. 14-15.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Última atualização: março de 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRASIL. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio, v. 3*) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, maio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2020.

BITTENCOURT, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In.: BITTENCOURT, C. (Org.) *O saber histórico em sala de aula*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CAIMI, F. E.; OLIVEIRA, S. R. F. O Ensino de História na BNCC: Pluralismo de ideias ou Guerra de Narrativas. In: RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. (Org.). *Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco, 2017.

FONSECA, T. N. L. *História e ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOODSON, I. A construção social do currículo. *Educa, currículo*: 3. Lisboa, 1997.

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.

MACEDO NETO, M. P. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. *Revista História em Reflexão*. Dourados, v. 3 n. 6, p. 1-11, jul./dez. 2009.

MAGALHÃES, M. S. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação do professor. *Tempo*. Niterói, v.11, n. 21, p.49-64, 2006.

- MATTOS, S. R. *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access, 2000.
- NEVES, J. Entre o criticado e o legitimado: Anpuh, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: Sal da Terra, 2000.
- NUSSBAUM, M. C. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- OLIVEIRA, C. E. O Ensino de História em Mato Grosso: uma análise das Orientações Curriculares. *História & Diversidade*. Cáceres, v. 5, n. 2, p. 87-102, 2014.
- RIBEIRO, R. R. O saber (histórico) em parâmetros: ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. *Mneme*. Caicó, v. 5, n. 10, abr./jun. 2004.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SCHMIDT, M. A. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileira. *História Revista*. Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009.

CAPÍTULO 10

UM SENTIDO PARA A PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA

Katia Maria Abud

A atuação dos professores de História vem sendo objeto de diferentes estudos entre os pesquisadores de ensino. Nos anos finais do século XX, pode ser notado o aparecimento de numerosas pesquisas e publicações que tratavam do ensino de História, centralizados em grande número, nos estudos sobre o trabalho docente, desempenho de estudantes e professores, sobre os conteúdos e programas e propostas curriculares, suas concepções sobre a disciplina. Pode-se incluir ainda como ponto de questionamento a prática que o historiador/professor desenvolve nos seus trabalhos e constrói e reconstrói seu conhecimento ao se envolver na construção e reconstrução do conhecimento histórico do estudante. A Didática da História, propondo operações cognitivas a cargo dos estudantes, buscando um modo de compreensão do passado que se aplicasse, ao mesmo tempo, ao seu próprio meio e àquele sobre o qual os historiadores desenvolvem suas próprias explicações organizando os fatos históricos de acordo com as mudanças.

A Didática da História, propondo operações cognitivas a cargo dos estudantes, buscando um modo de compreensão do passado que se aplicasse, ao mesmo tempo, ao seu próprio meio e àquele sobre o qual os historiadores desenvolvem suas próprias explicações organizando os fatos históricos de acordo com as mudanças. Para pensar a História há que se distanciar do senso comum e estabelecer procedimentos da crítica das fontes, fazer uso do raciocínio comparativo, da periodização, da generalização de conceitos, interrogação e observação, lembrando da existência de uma metodologia própria das Ciências Humanas. (BUGNARD, 2009). São esses elementos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico que os estudantes adquirirão durante os anos escolares, mediante o saber já adquirido do professor.

Os cursos de formação do professor secundário derivam, em grande parte, da organização curricular das escolas normais, que tem sido o lugar de formação do professorado no Brasil desde o final do século XIX, mas a formação de professores secundários passou a ser objeto da preocupação de administradores públicos nas décadas iniciais do século XX, quando foram criadas as

primeiras Faculdades de Filosofia*. Estas foram o embrião das duas primeiras instituições universitárias a organizá-las: A Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Brasil em 1937.

Escolas de formação de professores primários traziam em seu currículo tanto as disciplinas do chamado “Conhecimento Geral”, como aquelas que embasariam as atividades docentes. Entre elas, a prática era uma questão crucial, que com frequência aparecia nos discursos dos Presidentes das Províncias da Primeira República, que criticavam o ensino teórico e enalteciam o ensino prático: “não obstante as críticas feitas à tradição de formação pela prática do ofício, por vezes desqualificado [...], os discursos contidos nas Mensagens de Presidentes da Primeira República criticavam o ensino teórico e enalteciam o ensino prático, denotando disputas em torno de diferentes concepções de ensino prático presentes nos programas de formação do professor.” (ECAR, 2019).

À Didática caberia ensinar ao professor desde como se portar em sala de aula até como organizar sua aula, preparar seu material didático, elaborar as aulas para “prender a atenção dos alunos”, treinar sua dicção e o tom de voz para que ele se fizesse entender pela classe. Estabelecia as regras para o uso do quadro negro e as da redação de esquemas ditos pedagógicos. E, é bom lembrar, tais regras eram gerais, serviam para todas as disciplinas escolares, pois considerava-se que todas tinham as mesmas carências e as mesmas necessidades. Relacionavam-se às questões de conteúdo, aos programas, aos objetivos, aos métodos e técnicas. Enfim, a tudo que dissesse respeito a qualquer atividade na sala de aula caberia à Didática fornecer a resposta, de acordo com proposições simplistas sobre o ensino e a escola: “Pobre do professor que não tivesse “didática” [...] não conseguiria conter os arroubos juvenis de seus alunos e prender-lhes a atenção para que aprendessem as lições de suas aulas. A Didática era conceituada como arte, dependente [...], apenas do jeito e intuição do professor [...]” (PROENÇA, 1992, p. 31).

Na década de 1930, quando foram inauguradas no Brasil as primeiras universidades, nas quais foram estabelecidos os primeiros cursos de História e Geografia, pretendia-se que os cursos universitários fossem os locais privilegiados da pesquisa e da inovação do pensamento científico. Um modelo conhecido dessa forma de organização universitária foi a criação, em 1934, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, destinada a ser o centro da produção científica da Universidade de São Paulo que não incluía, naquele momento, entre seus departamentos o de Educação. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, criada em 1934, listava entre suas funções (*F*)ormar cientistas e professores. No mesmo período, a Universidade do Distrito Federal, fundada por Anísio Teixeira em 1935 e extinta em 1939, quando foi criada pelo Governo Federal a Faculdade Nacional de Filosofia, parte integrante da Universidade do Brasil, também tinha como uma de suas finalidades “preparar professores de ensino médio, secundário ou normal.” (ANAIS, 1962). Dos citados, de acordo com Amélia Domingues de Castro, “o primeiro instituto de

ensino superior que funcionou efetivamente, [...] foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Em São Paulo, a formação de professores secundários ficava numa beiradinha (ou num desvio) da universidade, na Escola de Professores do Instituto (de Educação) de São Paulo.” (FETIZON, 1994).

Na Escola de Professores, receberiam as aulas de Fundamentos Biológicos, Sociológicos e Filosóficos da Educação; Psicologia Educacional; Administração Escolar, Didática Geral e Especial, disciplinas que compunham o quadro dos cursos de formação, já então denominados Licenciatura, determinadas pela legislação federal. (ANAIS, 1962). Tais disciplinas seriam a complementação para a formação profissional do professor secundário. As classes do Instituto de Educação seriam o lugar para um contato direto com o alunado e para que o futuro professor aprendesse como atuar numa sala de aula. Desse modo, a Didática Especial se traduzia especialmente pelo estágio nas salas de aula do curso secundário (ginasial ou colegial), respeitadas a formação específica de cada estagiário.

A criação das Faculdades de Filosofia não trouxe notáveis modificações para o ensino de História que, ainda em 1955, apresentava grandes problemas apontados por Castro, que adverte que os citados abaixo não eram os únicos:

- a) sobrecarga de matéria nos programas, ou a falta de cumprimento dos mesmos;
- b) ensino intelectualizado sem contato com a vida real dos alunos ou alunos demasiadamente solicitados [...] da vida moderna.
- c) professores excessivamente preocupados com a matéria e despreocupados de suas finalidades. (CASTRO, 1955).

Em 1961, as conclusões do grupo de professores universitários que tratou do tema V, *Didática*, no I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior, relatadas por Maria Yeda Linhares, professora da Universidade de Brasília, mostravam a permanência das mesmas proposições que Castro enfatizava, detendo-se na formação do professor.

Considerando que um dos objetivos das Faculdades de Filosofia era preparar professores de ensino médio, a relatora afirma que o objetivo não seria alcançado sem que, previamente se estabelecesse “o quê, para quê e para quem ensinar”. Esclarecia a historiadora que no caso da Didática, “o problema torna(va)-se grave. A ênfase dada ao como ensinar, limitada a técnicas importadas de países ricos, chega a falsear o conteúdo e a injetar pretensos “fins morais” ao ensino da História no curso secundário. A prática ministrada confunde-se com uma discutível “filosofia da educação” que termina por fabricar um tipo de História desligado daquele ministrado nos anos anteriores do curso.” (ANAIS, 1962, p. 169-170).

Denunciava-se, ainda, a inexistência de uma coordenação entre a Faculdade de Filosofia e o ensino médio e a falta de atrativos da profissionalização de professores frente às difíceis condições de trabalho e aos baixos salários oferecidos aos profissionais. A este conjunto de fatos se devia a dificuldade de atrair para os cursos de História os melhores estudantes egressos do secundário. (ANAIS, 1962, p. 170-171). Acrescente-se, ainda, a deficiência de vagas nas escolas públicas que começavam a ser criadas em algumas regiões do país.

No encontro, destacou-se a necessidade da expansão da instalação de Colégios de Aplicação no âmbito das Faculdades de Filosofia e a obrigatoriedade de Didática da História ser ministrada por um Licenciado em História.

É notável a indicação para que a disciplina analisasse programas e compêndios e recomendasse a utilização dos meios audiovisuais. (ANAIS, 1962). A Didática Especial se apoiava no Estágio a ser realizado nas escolas de aplicação, cuja existência não era obrigatória, mas sua criação e manutenção, pelas faculdades de filosofia, era estimulada pelo Decreto Lei n. 9.053, de 12 de março de 1946. Em 1948 surgiu o primeiro deles, então denominado Colégio de Demonstração, no Rio de Janeiro, que deu início à implantação do que foi posteriormente chamado de Colégio de Aplicação. A criação dos novos cursos de licenciatura nas universidades levou a uma expansão dos colégios de aplicação e permitiu que outras dinâmicas e propostas, que faziam uso de dinâmicas diferenciadas, relacionadas à Escola Nova, fossem colocadas em prática, como trabalhos em grupo, utilização de salas-ambiente, grêmios, conferências, atividades esportivas e artísticas. Dessa forma, o formando tomava contato com as novas metodologias e seria um contato importante para que ela atingisse o meio escolar. As escolas de aplicação e as escolas vocacionais mantidas pelos estados da federação também se tornaram, dos anos 1950 até o final dos 1960, polos de renovação educacional.

As condições políticas do país, a expansão desordenada dos cursos de formação de professores e, sobretudo, a Lei n. 5.692/1971, que colocou uma nova disciplina, Estudos Sociais, na escola de primeiro grau, interromperam o trajeto que a História percorria como disciplina escolar. Ele foi retomado com a redemocratização e as possibilidades de participação dos professores na elaboração de documentos escolares. A volta da História e Geografia, a partir de 1984, como disciplinas autônomas, a retomada de discussões sobre a formação de professores, novas concepções sobre a relação entre ensino e pesquisa, levou as instituições que preparavam professores a reformularem seus currículos, ao integrar ao curso disciplinas voltadas para o ensino e ao estabelecer relações mais próximas com os departamentos e/ou faculdades de educação, na busca de integração entre a formação do professor e historiador.

A História, enquanto disciplina escolar, apresenta-se como uma forma de construção histórica que se pode desenvolver junto a estudantes. A concepção que a História não é passado, mas sua reconstrução, na relação com competências históricas através do processamento da experiência dele com o presente, faz “da aprendizagem histórica [...] uma necessidade humana básica, uma compreensão intergeracional da vida”, gerando o processo mental de adquirir competências para compreensão da história. A aprendizagem histórica é um processo mental de adquirir habilidades e mudança temporal entre os homens, no passado. A Teoria da História e a Didática da História, segundo o autor, têm o mesmo ponto de partida, mas se desenvolvem em diferentes direções cognitivas, com interesses diversos, fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica. A Teoria da História pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico, a Didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica. (RÜSEN, 2016, p. 17-19; RÜSEN, 1987).

A ciência de referência remete-se a Didática da História ao propor operações cognitivas pois a Didática tem por objeto o ensino nas suas diretas relações com a aprendizagem, que na prática se desenvolve em estabelecimentos escolares. As disciplinas específicas de ensino de História, que hoje compõem o quadro do curso de Licenciatura podem encaminhar para elaboração de conceitos e práticas destinadas ao desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, abandonando o antigo nome de Prática de Ensino que, no seu título, já se apresentava baseada exclusivamente na observação de salas de aula, o Estágio.

Ao mesmo tempo em que ocupa, por força da legislação, um lugar destacado dentro dos cursos de formação de professores o estágio é centro de discussão nesses mesmos cursos. Sua existência é frequentemente vista pelos estudantes da licenciatura como “perda de tempo” e pelas escolas que os recebem como uma intrusão em seu cotidiano, independentemente da legislação que implementa sua organização. Mesmo com a valorização que lhe foi ofertada pela legislação, que ampliou a carga horária, os problemas de realização de estágio persistem, em grande parte, provocados pelo distanciamento entre os cursos universitários e as escolas nas quais deve ser realizado. No entanto, não nega sua importância para a formação de professores, na medida em que tem sido o único momento em que os futuros professores têm um contato sistematizado e organizado para encaminhá-lo no exercício da profissão.

Na sua forma usual e mais tradicional o que marca o estágio dos licenciandos em História é a presença do estagiário na sala de aula da escola básica, com predominância quase absoluta do estágio de observação sobre as aulas ministradas pelo professor secundário, em escolas de primeiro e segundo graus, majoritariamente preparadas a partir de concepção factual da História, apoiadas principalmente na historiografia didática. Nesse aspecto, o estágio ou a Prática de Ensino,

“consistia em reproduzir os modelos de ensino considerados eficazes para ensinar aquelas crianças que possuíam os elementos considerados adequados à aprendizagem.” (PIMENTA, 1995, p. 58-73).

No entanto, há que se considerar que novos modos de construir o conhecimento histórico, aliados à reestruturação dos cursos de formação de professores encontraram diferentes canais ao se utilizar de outras metodologias de ensino, que exigem outros espaços para desenvolver o conhecimento histórico. Muito já se discutiu sobre a relação entre o conhecimento histórico produzido nas instituições de pesquisa e conhecimento histórico escolar.

No final do século passado, a corrente historiográfica conhecida como Nova História trouxe diferentes aportes à disciplina escolar, que passou a rejeitar a história factual (chamada de tradicional) expressa pelos textos didáticos inspirados na historiografia da Escola Metódica. A Nova História trouxe novos ares à parte da literatura didática, que estimulada por reformulações curriculares e por medidas governamentais, passou a se utilizar de outros instrumentos, além dos documentos comumente utilizados para a escrita da História.

Também outros instrumentos foram chamados a participar de forma direta da construção do conhecimento histórico: documentos oficiais foram juntados aos particulares (correspondência pessoal, diários, receitas culinárias) textos literários, objetos da cultura material, letras de canções populares, reproduções de obras de arte, filmes, entre outros materiais forneceram a base para construir parte dos pilares que sustentavam os conhecimentos conquistados.

A renovação dos programas e propostas curriculares trouxe formas de ensinar e aprender, que permitiram que o Estágio nas disciplinas que tratam do ensino de História, fosse realizado também em instituições que atendessem necessidades educativas, como museus, arquivos e instituições científicas que pudessem atender a públicos escolar e colaborar com a construção do conhecimento do passado pelos estudantes. É preciso que se recorde que o estágio nessas instituições terá como finalidade a elaboração de trabalhos pedagógicos e propostas sobre as possibilidades de construção do ensino-aprendizagem de História a partir dos instrumentos de construção da História científica, propiciando ao estagiário a percepção de novos métodos de ensino e a proposição de novas formas de ensinar.

Não se descarta a totalidade do estágio de observação, mas sugere-se para os estagiários atividades de ensino de História com estudantes da escola básica em outros ambientes de trabalho, como museus, arquivos, centros de estudos. Esclareça-se que não se trata de organização de arquivos ou treinamento para guias de museus, mas de demonstrar a possibilidade de exploração didática de instituições, que se proponham tais atividades a partir de seus acervos.

Entre as fontes pelas quais os estudantes podem aprender sobre esse passado se destacam os museus históricos que guardam, principalmente, os restos materiais que sobreviveram à passagem do tempo. Segundo o *International Council of Museums*, “um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade e seu desenvolvimento, que é acessível ao público e reúne, conserva, difunde e expõe o patrimônio material e imaterial dos povos e seu entorno para que seja estudado e eduque e deleite ao público.” (SICILIA, 2012, p. 117-128).

Os museus de História se caracterizam pela organização de objetos que adquirem significados históricos, diversos dos que possuíam quando eram objetos sociais. Os documentos da cultura material, expostos pelos museus, são produtos da ação humana. É a relação entre os objetos expostos e sua utilização pelos sujeitos históricos que permitem sua transformação em peças expostas em museus. Porque tem uma dimensão educacional nele fundamentada, o museu participa da produção do conhecimento histórico e frequentemente do invisível, daquilo que está no passado. O que aparece não é o que existiu no passado, e continua no presente, é a seleção realizada “quer pelas forças que operam no desenvolvimento do temporal do mundo e da humanidade quer pelos que se dedicam à ciência do passado [...]” (LE GOFF, 1992, p. 535).

Os museus oferecem uma grande variedade de atividades para o ensino de História. Por isso é preciso colocar em pauta a instituição e seus objetivos, momento da realização da visita e o planejamento das aulas de História, porque a ida ao museu não deverá ser considerada um passeio, ou atividade externa à atividade escolar ou ao conteúdo da disciplina, naquele momento.

Estas características fazem dos museus monumentos/documentos, espaços privilegiados para se aprender História, quando explorado como um recurso didático, não meramente um local de visitas ou um monumento aprazado para comemorações de datas cívicas. São guardiões de artefatos, “produtos da ação humana... para a sobrevivência e continuidade da espécie [...]. Todas as culturas humanas que já existiram no planeta produziram, utilizaram e deixaram sinais de elementos da cultura material que possuíram.” (ABUD; GLEZER, 2004).

Para tanto, as atividades propostas devem ser aprovadas pelo professor da classe na qual se realiza o estágio e estabelecidas as etapas preparatórias da visita propriamente dita. O professor participará ativamente do trabalho, pois caberá a ele selecionar a classe que deverá participar, de acordo com o planejamento escolar, bem como um tema dentro de conteúdo específico, com proposições próprias. Para tanto, terá participação, em conjunto com o professor supervisor do Estágio e com o estagiário. Sua presença será importante na realização da visita para a continuação do seu trabalho, utilizando o conhecimento desenvolvido pelos estudantes durante a atividade.

É necessário que o professor da classe e o estagiário que coordenarão o trabalho iniciem por uma visita ao museu histórico pré-selecionado, para conhecer sua localização, sua temática, sua

história, recursos humanos. Ainda, mais importante que tudo, a temática e o material exposto, que será objeto do trabalho dos estudantes. Para tanto serão necessários alguns procedimentos, que deem sentido a visita, como: tematização e problematização; exploração do espaço e dos objetos; aprofundamento; construção do conhecimento.

A tematização e a problematização constituem os primeiros passos de uma atividade voltada para desenvolver o conhecimento histórico a partir da análise de objetos de museu, “mediante uma metodologia que privilegie a ação e a reflexão dos estudantes em relação a sua visão de mundo e suas relações interpessoais cotidianas nas diversas dimensões e nos variados espaços sociais.” (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 125-146). Os estudantes exploram a localização e a arquitetura do prédio e, coordenados pelo professor, discutem o tema relacionando-o aos objetos em exposição. Os estudantes explicam suas expectativas e levantam hipóteses em relação ao museu. Segue-se, então, a exploração do local que, dependendo da idade dos estudantes, pode ser livre ou então coordenada pelo professor ou por um funcionário da instituição. Por fim, selecionam-se os objetos a serem analisados de acordo com a temática escolhida.

Passa-se, então, à exploração do espaço e dos objetos. Esta fase se inicia com o reconhecimento do espaço da cidade: das ruas e das construções localizando, se houver, os prédios históricos. Outro aspecto a ser observado é o entorno do museu, que provocará diálogos entre estudantes e o professor, ao trocar suas impressões. Uma atividade como a descrita provocará discussões na sala de aula que podem levar a um aprofundamento que facilitará a construção do conhecimento. Ainda, alertará os estudantes para, durante seu cotidiano, observarem o espaço que os cerca procurando ver as marcas do tempo em que foi feito, o material com que foi construído, seu estilo (se couber), seu tamanho. Depois dessas atividades pode-se passar a uma outra fase, constituída na análise dos aspectos físicos e simbólicos dos objetos e outros elementos analisados no projeto de ensino.

Quanto aos aspectos físicos, os objetos serão compreendidos em sua dimensão e tamanho, tipo do material utilizado, forma, estrutura, técnicas de construção, ornamentos, condições de preservação e relação do objeto com outros objetos do acervo. Ao passar para os aspectos simbólicos podemos lembrar de responder algumas questões para encaminhar a análise, como quem construiu ou produziu aquele objeto? Quando foi construído? Para que? Qual sua função? Por que foi construído dessa forma? O que ele representa? Que aspectos históricos o objeto ajuda a conhecer? Quais os elementos usados na representação? Quem pode ter utilizado esse objeto? Quais semelhanças e diferenças com em relação a outros objetos pesquisados? (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 144).

As informações serão reelaboradas já na escola sob a orientação do professor com a participação direta do estagiário. Várias atividades podem ser propostas como formar uma roda de discussão. Pode-se pedir para grupos diferentes colocarem qual o aspecto mais importante do trabalho e defenderem sua opinião dando oportunidade à elaboração de outras atividades didáticas em sala de aula.

O exemplo de atividade exposto acima ajuda-nos a elaborar o estágio supervisionado, a provocar a interação entre o trabalho escolar e a formação do professor historiador. Ao incorporar propostas renovadas para o ensino e aprendizagem e tornar real o diálogo entre a interpretação do passado, a percepção do presente e a expectativa do futuro, que norteia o ensino de História, refaz caminhos e abre novas perspectivas para a disciplina.

Referências

- ABUD, K. M.; SILVA, A. C. M.; ALVES; R. C. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção Ideias em Ação)
- _____; GLEZER, R. O homem é produto da cultura material. In: *História*, módulo 2. Programa Pró-Universitário da Universidade de São Paulo e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: Dreampix Comunicação, 2004.
- ANAIS. Relatório do Tema. *Anais do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior em 1961*. Marília: Anpuh, 1962, p. 161-187.
- BUGNARD, P. P. Au debut du 21ème siècle où en est la didactique de l'histoire? *Les Cahiers Pédagogiques*, 3 mar. 2009.
- CASTRO, A. D. Conferência. Alguns problemas do Ensino de História (1). *Revista de História*. São Paulo, v. XI, n. 24, p. 258-266, 1955.
- ECAR, A. L. Práticas Pedagógicas na Escola Normal de Niterói na Primeira República. *Revista Contemporânea de Educação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 150-166, mai./ago. 2019.
- FETIZON, B. Faculdade de Educação: antecedentes e origens. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 8, n. 22, p. 365-373, dez. 1994.
- LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.
- PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.
- PROENÇA, M. C. *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.
- RÜSEN, J. *The Didactics of History in West Germany: Towards a New Self-awareness of historical studies. History and Theory*. Middletown, v. 26, n. 3, p. 275-286, 1987.
- SICILIA, S. C. S. Los museos como recurso didático para la enseñanza de la Historia. In: ARENAS, L. L. (Coord.). *Didáctica de la Historia para el siglo XXI*. Mexico D.F.: Palabras de Clio, 2012.
- SCHIMDT, M. A.; MARTINS; E. R. (Org.). *Jorn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história*. Curitiba: W. A. Editores Ltda, 2016.

CAPÍTULO 11

“VOCÊ NÃO SABE O QUANTO EU CAMINHEI PRA CHEGAR ATÉ AQUI”¹: PRÁTICA E MEMÓRIA DOCENTE COMO LUGAR DE DOR E CURA

Alexandra Lima da Silva

Este texto é uma reflexão a partir das minhas vivências, uma mulher de 41 anos, professora de História, negra, solteira e ainda sem filhos. Completei, no ano de 2022, 20 anos de docência em instituições públicas de ensino. Recentemente subi mais um degrau, fui promovida à categoria de professora associada em uma universidade pública! Mas, no ponto em que me encontro, eu descobri que eu ainda tinha muito o que aprender. Que eu não sou mais a professora tímida e insegura e extremamente criativa do início da carreira. Tampouco, sou a referência de sabedoria e maturidade que desejo ser quando o momento chegar porque sim, eu tenho o sonho de um dia me aposentar. E quero que seja em um momento de auge da minha plenitude, no meu tempo planejado. Não quero que seja no tempo compulsório, dos outros.

Mas, hoje me vejo como alguém que está no meio da estrada e ela não é calma e linear como eu acreditei que seria neste ponto da carreira. Ela é cheia de curvas sinuosas, pantanosas, incertas. Seria este momento de meio de jornada, uma encruzilhada?

Ainda que eu me considere uma professora experiente, sigo enfrentando olhares de estranhamento e com frequência escuto: “tão novinha”, “chegou ontem”, “estou aqui há 40 anos, sei mais do que você”; “você não era nada antes de chegar aqui”. Mas, a minha bagagem prévia, não conta? Ao mesmo tempo, reconheço que eu ainda tenho muito o que aprender, principalmente, porque eu quero, eu desejo. Não porque os olhares preconceituosos e intolerantes me forcem a isso, mas, porque tenho consciência da minha incompletude. E, de que sim, eu posso sempre fazer o meu melhor. Por uma questão de consciência e não pelas micro agressões cotidianas que sofro, por

1 Trecho da música *A estrada*, composta por Toni Garrido, Bino, Lazão e Da Ghama, no ano de 1998.

não ser branca, por não ser casada, por não ser mãe, por não ter herdado sobrenome europeu, por não ter "berço", por não ter feito doutorado em História, por escolher atuar na educação...

Nos últimos dois anos, devido a pandemia de Covid-19, aprendi que ainda preciso me reinventar. Que a estabilidade e as promoções conquistadas não são garantias de reconhecimento. Que eu ainda preciso caminhar muito, mas que esta caminhada não precisa ser fria ou solitária.

Figura 1. A caminhada



Fonte: Aquarela sobre o papel, por Alexandra Lima da Silva, 2021.

“Percorri milhas e milhas antes de dormir. Eu nem cochilei”: os desafios do estágio remoto

Em maio de 2021, tive dois grandes desafios, me recuperar, após 7 noites sem dormir devido à Covid-19, e assumir a coordenação da disciplina estágio supervisionado para os cursos de História, Turismo e Geografia do consórcio CEDERJ².

Ainda que sejam cursos de licenciatura na modalidade EAD, antes da pandemia, as práticas e os estágios supervisionados eram realizados obrigatoriamente em campo, nas escolas, pois o estágio, um componente curricular obrigatório, “tem como objetivo articular e integrar a teoria e a prática entre os conteúdos das disciplinas acadêmicas do Núcleo de Formação Específica dos Cursos de Licenciatura, e o conhecimento da realidade na organização do espaço escolar.” (HAWAD, 2009, p. 8).

Acredito que a formação docente aconteça no fazer cotidiano, na experiência, na luta diária e requer tempo. A formação docente tem diferentes níveis e camadas. Ela é contínua, constante e continuada, pois a estrada é um longo percurso. Na minha perspectiva, para além de componente curricular obrigatório, as 400 horas de estágio são apenas parte da formação inicial e não é o todo, nem o fim. O estágio docente não forma um professor, ele apenas sinaliza o início de uma longa estrada. Para algumas pessoas, a formação leva toda uma vida, é permanente, conforme nos ensina Paulo Freire:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997 p. 20).

Na companhia de Paulo Freire, acredito que o objetivo maior da formação de professoras/es é a consciência de “que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” (FREIRE, 2001 p. 43).

Assumir a coordenação do estágio supervisionado durante a pandemia me colocou o seguinte desafio: como promover uma prática docente crítica, sem a materialidade do chão da escola?

2 “O Consórcio Cederj foi criado em 2000, com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade na modalidade Educação a Distância (EaD). Reúne, por meio de acordo de cooperação técnica, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (SECTI) e da Fundação Cecierj, e as Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas sediadas no estado do Rio de Janeiro.” (Fonte: <https://www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/>).

Naquele momento, a orientação era que, em caráter emergencial, e com as escolas fechadas, os estágios fossem realizados “remotamente”.

Figura 2. Quarto Documento Regulatório

			COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA UERJ COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA UFRRJ COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA UENF	
---	---	---	---	---

I. **A manutenção da oferta das atividades práticas dos Estágios Supervisionados I, II e III de modo exclusivamente não presencial, conforme a orientação do Coordenador da Disciplina e seguindo o modelo ocorrido nos semestres de 2020.1, 2020.2 e 2021.1.** No anexo I a este documento é apresentado um repertório de atividades que podem ser solicitadas pelo Coordenador da Disciplina e validadas como atividades práticas não presenciais de estágio.

II. Será aberta a inscrição para a disciplina de **Estágio Supervisionado IV**, via sistacad, **APENAS** para alunos **EM CONDIÇÃO DE PROVÁVEL FORMANDO**. As atividades práticas deste estágio ocorrerão da seguinte forma:

A. Os alunos do **Estágio Supervisionado IV** deverão realizar parte da carga horária das atividades práticas de seu estágio a partir de sua **inserção e acompanhamento de atividades remotas, mediadas por tecnologias, em salas de aulas virtuais**, em plataformas educacionais de instituições ou redes de ensino que ofereçam o segundo segmento do Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio, desde que conveniadas com a Universidade que diploma o aluno.

No caso de o aluno do Estágio Supervisionado IV não conseguir uma escola parceira, que esteja desenvolvendo suas atividades em ambientes virtuais de aprendizagem, para a realização do seu estágio - ou caso apresente empecilho de outra natureza para tal realização -, deverá comunicar ao Coordenador da Disciplina que terá autonomia para avaliar a situação exposta pelo aluno e autorizar, caso julgue pertinente, a realização da carga horária do estágio exclusivamente com atividades práticas não presenciais (elencadas no ANEXO I deste documento).

Fonte: Quarto Documento Regulatório dos Estágios Supervisionados do Consórcio CEDERJ, 2021.2.

Essa experiência me gerou muitos conflitos, pois tive que confrontar toda a bagagem teórica e empírica de anos de docência com a dura realidade de formar professorxs remotamente. Essa foi uma das experiências mais desafiadoras que vivenciei no magistério, pois estávamos todas e todos sem chão, tendo que nos reinventar nas redes e nas nuvens da árida e, muitas vezes, deserta, internet. O que Paulo Freire nos diria se estivesse vivo? Essas e outras perguntas povoavam minha cabeça e me deixavam sem dormir durante todo o longo ano de 2021.

Figura 3. Trabalho remoto



Fonte: Aquarela sobre o papel, por Alexandra Lima da Silva, 2021.

Apesar das muitas possibilidades de práticas para o estágio remoto³, tenho plena consciência de que fizemos tudo o que foi possível, da melhor maneira. Mas, reconheço que eu estava esgotada, cansada, com sequelas da Covid-19, minha memória já não é mais a mesma. À minha volta, colegas enfrentavam o luto, a depressão, diagnósticos de Síndrome de Burnout. O trabalho invadiu nossas casas, sem tempo para lazer. Reconheço também que, ainda que tenhamos feito o nosso melhor, esta geração de docentes formados na pandemia é uma geração marcada pela ausência, pelo vazio, pela falta do chão da escola, da escola em cores, dos cheiros, das dores, das alegrias, do barulho ensurdecedor, da vontade de rir quando não podemos, da vontade de chorar quando não podemos, de sentar no fundo e observar o comportamento da turma de longe, mas ao mesmo tempo de perto, das conversas no corredor, da hora do recreio, sempre tão curta, da merenda. Essa memória, essa saudade, a geração de professoras e professores formados “remotamente” não terá. E isso é uma marca inegável. É uma geração formada à distância, em isolamento, a partir da dor e do luto. Como docente em formação, eu também carrego esta marca. Todos nós que sobrevivemos.

“Com a fé o dia a dia encontro solução”: práticas

Na crise, eu precisei me reinventar para seguir vivendo. O ensino remoto se apresentou como uma saída emergencial possível, muito longe de ser a ideal. Mas foi uma janela para interagir com o mundo, ainda que dentro de casa. No primeiro semestre do ano de 2021, assumi a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) no Departamento de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Esta disciplina tem continuidade: vai dos números I a IV, e a proposta é que o/a docente desenvolva com a mesma turma, por um período de dois anos, atividades diversas, explorando os modos de ler, discutir, estudar e sistematizar o conhecimento em educação; exercícios de escrita autônoma e participação em atividades culturais múltiplas.

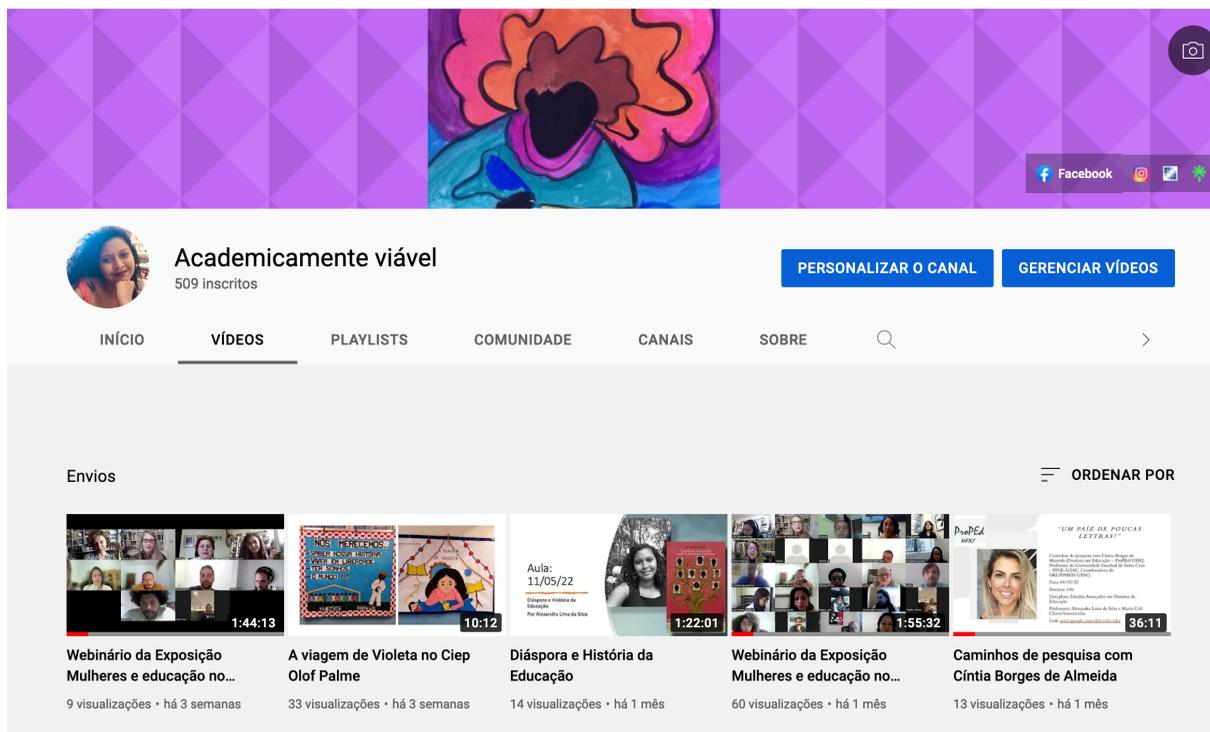
Mais uma vez, o desafio que se apresentava para mim era: como realizar atividades práticas, remotamente? A partir das leituras que venho realizando de bell hooks e de outras teóricas negras, senti-me encorajada a ocupar o espaço desta disciplina como uma oportunidade singular para promover a valorização de uma bibliografia mais plural, para além dos cânones europeus. A proposta da disciplina foi discutir as contribuições das teóricas negras também no âmbito das

3 Tais como: Estudo e pesquisa; Entrevistas com profissionais da educação; Produção e/ou análise de memoriais de formação; Produção de materiais, recursos didáticos e instrumentos de avaliação; Elaboração de Planejamento Didático, Planos de Aula e apresentação da atividade proposta; Projeto Interdisciplinar com aplicação prática; Análise de práticas pedagógicas; Análise de materiais e recursos didáticos, propostas e projetos pedagógicos, instrumentos de avaliação, entre outros; Participação em cursos gratuitos para o manejo de tecnologias; Acompanhamento de debates e de transmissões virtuais com temáticas indicadas pelo Coordenador da disciplina de Estágio Supervisionado; Produção de aulas simuladas virtuais; Registro escrito de Auto avaliação crítica da experiência de dar aula no formato virtual.

pesquisas na área educacional, a partir de algumas perguntas/questões orientadoras: Como gênero, raça e classe aparecem na produção de intelectuais negras? O que seria uma pedagogia transgressora? Indique algumas contribuições das teóricas lidas na disciplina para pensar a educação no Brasil.

Além de discutir a importância teóricas negras para as pesquisas em educação, a disciplina propôs a produção de textos/resenhas sobre as leituras realizadas. Também senti a necessidade de dar visibilidade ao protagonismo da intelectualidade negra, por meio da produção de uma série de vídeos no *YouTube* no canal *Academicamente Viável*, sob minha administração.

Figura 4. O canal Academicamente Viável⁴



Fonte: Canal *Academicamente Viável*, junho de 2022.

Ao todo foram produzidos 11 vídeos na disciplina PPP1 (primeiro de semestre de 2021), com destaque para 10 teóricas: bell hooks (1995); Angela Davis (2016); Audre Lorde (2019); Sueli Carneiro (2003); Luiza Barros (1995); Cida Bento (2002); Beatriz Nascimento (Rattz, 2007); Lélia Gonzales (1988) e Nilma Lino Gomes (2012).

4 Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=YkoSCTAc9bk&list=PLxh1LkHqh96JvRpLGwZi3Hn-0NI-1yPCI>

Figura 5. Série PPP1 Lendo teóricas negras

PPP1
25 vídeos • 5 visualizações • Última atualização em 5 de abr. de 2022
Pública
Sem descrição

Academicamente viável

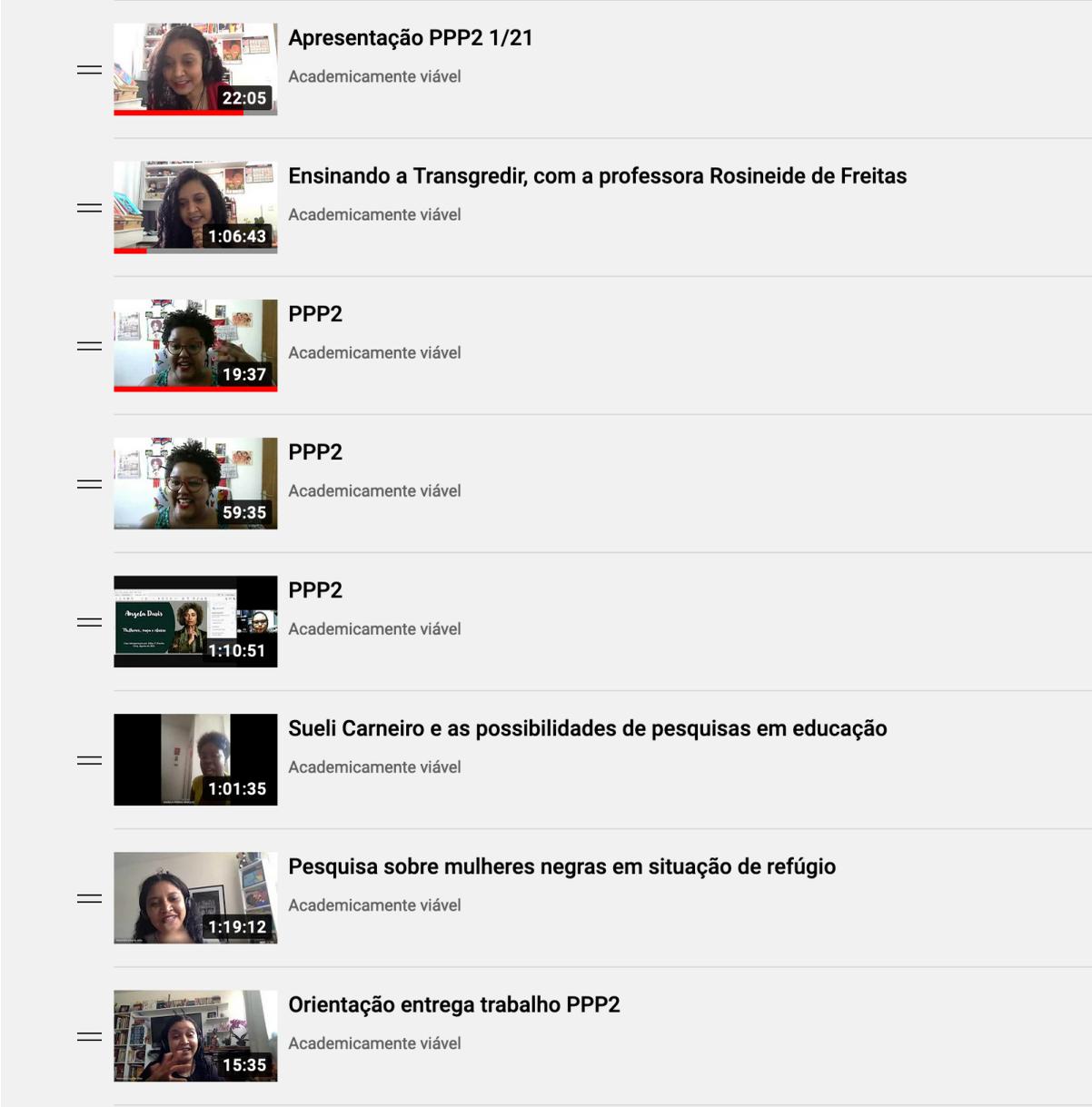
ORDENAR

- Apresentação da disciplina PPP 1**
Academicamente viável (4:44)
- Aula 2 PPP1**
Academicamente viável (7:34)
- Lendo bell hooks**
Academicamente viável (6:07)
- Lendo Angela Davis**
Academicamente viável (6:42)
- Lendo Audre Lorde**
Academicamente viável (6:22)
- Lendo Sueli Carneiro**
Academicamente viável (8:09)
- Lendo Luiza Bairros**
Academicamente viável (3:51)
- Lendo Cida Bento**
Academicamente viável (3:10)
- Lendo Beatriz Nascimento**
Academicamente viável (3:04)
- Lendo Lélia Gonzalez**
Academicamente viável (2:58)
- Lendo Nilma Lino Gomes**
Academicamente viável (5:24)

Fonte: Canal *Academicamente Viável*, junho de 2022.

A série de vídeos teve continuidade no segundo semestre de 2021, com apresentações de pesquisas de mestrado e doutorado a partir de referenciais teóricos afrocentrados e diaspóricos.

Figura 6. Série de vídeos PPP2



	Apresentação PPP2 1/21 Academicamente viável
	Ensinando a Transgredir, com a professora Rosineide de Freitas Academicamente viável
	PPP2 Academicamente viável
	PPP2 Academicamente viável
	PPP2 Academicamente viável
	Sueli Carneiro e as possibilidades de pesquisas em educação Academicamente viável
	Pesquisa sobre mulheres negras em situação de refúgio Academicamente viável
	Orientação entrega trabalho PPP2 Academicamente viável

Fonte: Canal *Academicamente Viável*, junho de 2022.

Já a disciplina PPP3 teve como foco a escrita acadêmica e a literatura infantojuvenil com protagonismo negro e foram produzidos vídeos no *YouTube* para produzir registro e memória das atividades, ainda realizadas remotamente:

Figura 7. Série de vídeos PPP3

The image shows a YouTube channel page for 'Academicamente Viável'. On the left, there is a profile picture of a woman and the channel name. Below it, the video series 'PPP1' is listed with 25 videos, 5 views, and an update on April 5, 2022. The main content area displays a list of videos from the series:

- Orientação entrega trabalho PPP2** (15:35)
- Aula 1 PPP3** (25:00)
- PPP Aula 5** (12:31)
- Aula 7 O artigo científico** (10:46)
- Aula 9 O Currículo Lattes** (7:04)
- Aula 10 Por que escrevo?** (11:40)
- A visão da infância negra nos livros infantis** (26:20)

Fonte: Canal *Academicamente Viável*, junho de 2022.

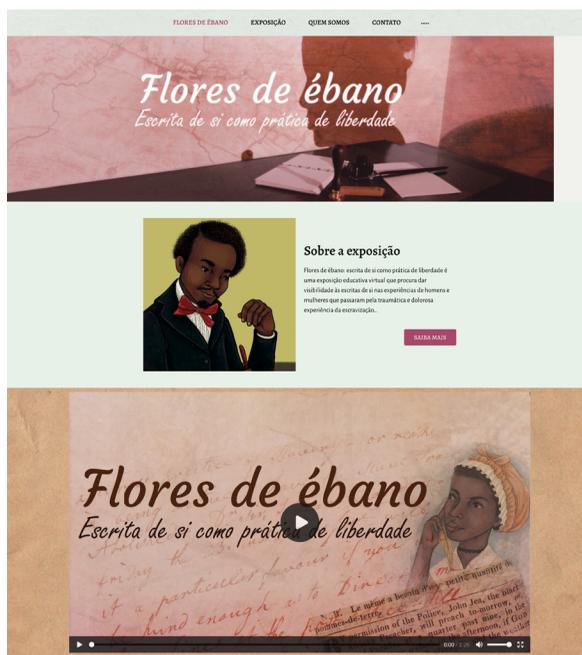
A previsão é que a culminância da disciplina seja realizada presencialmente (com início em julho de 2022). A proposta é analisar como as questões de raça, gênero, classe e sexualidade são abordadas em livros voltados para o público infantojuvenil, tendo como objetivo final a escrita do e-book: *Literatura infantojuvenil e protagonismos negros: práticas, experiências e saberes compartilhados*.

“Quando bate a saudade eu vou pro mar”: a extensão como compartilhamento de saberes

A pandemia de Covid-19 também afetou a prática de pesquisa. Logo, a pesquisadora aqui também precisou se reinventar. Explorei mais os acervos digitais e ressignifiquei a comunicação e divulgação dos resultados da pesquisa, com destaque para a ocupação das redes sociais e *sites*. A internet apresentou-se como um mar de possibilidades para a divulgação científica. Um dos produtos do meu projeto de pesquisa foi a exposição virtual *Flores de ébano: escrita de si como prática de liberdade*, contemplada no edital de auxílio eventos da Faperj em 2021.

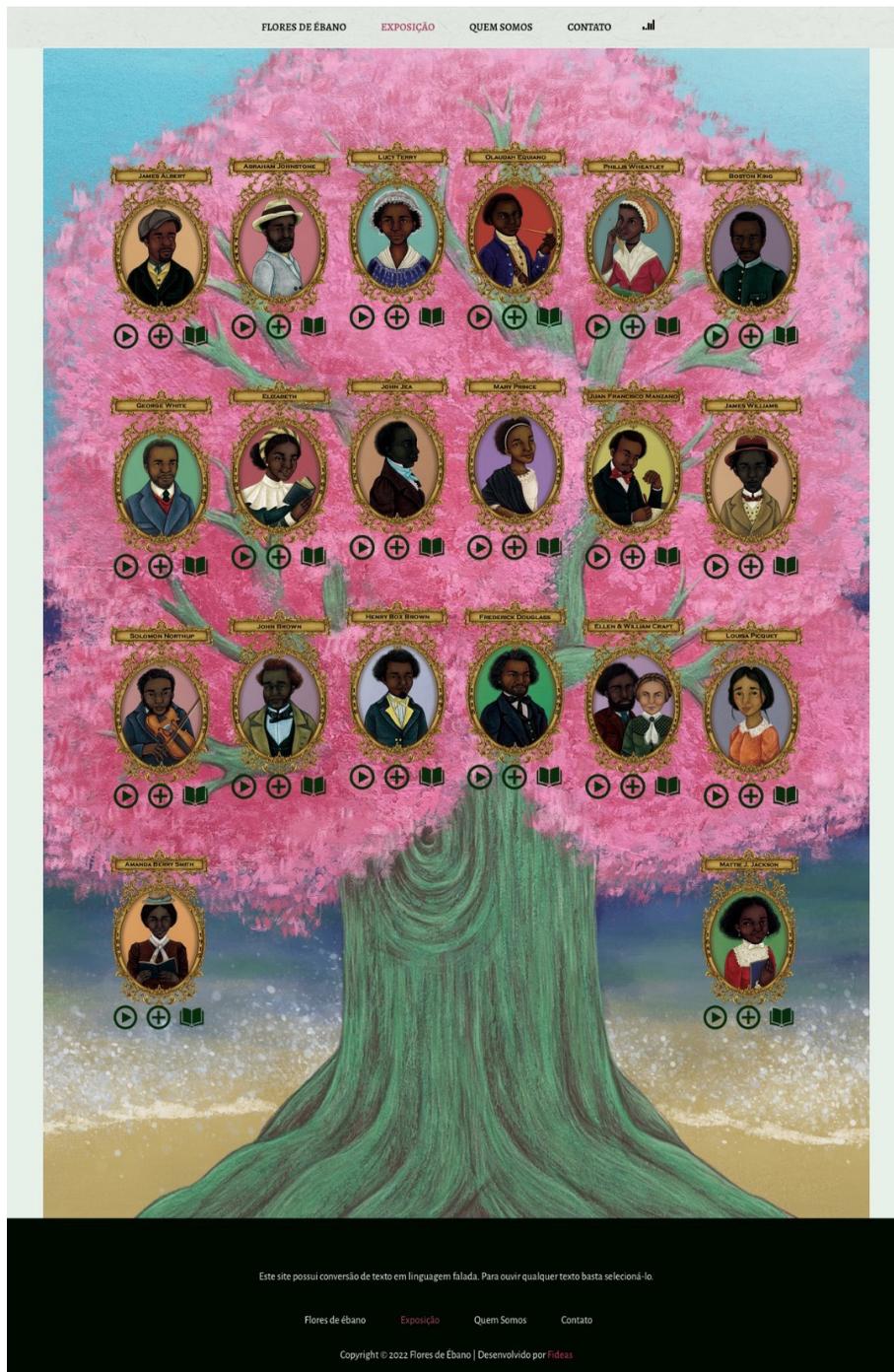
A concepção da exposição educativa virtual procurava dar visibilidade às escritas de si nas experiências de homens e mulheres que passaram pela traumática e dolorosa experiência da escravização. Com a exposição, procurei indicar as dimensões pedagógicas das escritas de si de ex-cativas/os porque acredita que a escuta das vozes silenciadas historicamente é também uma forma de reparação histórica no tempo presente. Ébano é uma árvore de origem africana, forte e resistente, assim como as pessoas que ousaram escrever suas próprias histórias, em primeira pessoa, num movimento plural e de enfrentamentos. Acredito que as escritas de si foram essenciais para o florescimento destes sujeitos.

Figura 8. Exposição virtual Flores de ébano, maio de 2022



Fonte: Site da exposição Flores de Ébano. Disponível em: <https://floresdeebanoexposicao.com.br/>

Figura 9. Árvore da vida



Fonte: Site da exposição Flores de Ébano. Disponível em: <https://floresdeebanoexposicao.com.br/>

Contando com a ferramenta de conversão de texto em linguagem falada, pensei na questão da acessibilidade, pois meu objetivo era de que a exposição extrapolasse os muros da universidade. A exposição também teve desdobramentos em minha própria prática docente, pois a utilizo como material pedagógico nas disciplinas que ministro na graduação.

Figura 10. Atividade a partir da exposição Flores de Ébano

**Re: Atividade a partir dos sites/vídeo**
por [Roberta de Goes Barbosa de Sa](#) - quinta, 16 Jun 2022, 14:46

**1- Atividade:**

Faça uma breve síntese do que te chamou atenção nas duas exposições, qual a relevância deste tipo de trabalho?

Na exposição sobre o livro “Flores de Ébano” o que me chamou atenção e o que pude observar foi o intuito que parece ser mostrar sobre a trajetória de pessoas que tiveram um duro e terrível passado de escravidão, que também contam sobre a história de seus antepassados, os quais passaram pelas mesmas condições. A autora possui como intuito oferecer uma história que é contada na íntegra através de pessoas que passaram por essas condições, com o intuito de evidenciar também a força e resistência dessas pessoas, bem como dito na própria exposição do livro também, “quebrar estereótipos e paradigmas” que são construídos a partir de histórias como essas. Ela possui não somente a preocupação de evidenciar suas histórias de maneira verdadeira e contadas pelos próprios, mas também com isso, desconstruir estereótipos que são construídos. Também percebo que seu intuito de escutar essas pessoas, no caso, procurar e ler suas histórias também significa tentar fazer com que se libertem, já que na maioria das vezes, essas pessoas não são ouvidas. Por isso, quando são verdadeiramente escutadas, elas também caminham em busca de sua liberdade. Apesar dessas pessoas não estarem vivas, elas deixam escritas, relatos, livros, autobiografias que contam sobre suas trajetórias de vida. Além disso, também acho bastante interessante que os envolvidos com o projeto trouxeram imagens dos livros das pessoas que contavam suas histórias, poder ler um pouco sobre cada um foi dolorido, mas também importante, e as ilustrações também gostei bastante. Além do site que oferece acessibilidade, por oferecer a leitura por meio do áudio. Ademais, na exposição oferecida pelo site “Mulheres e Educação” o que achei muito interessante, foi como o próprio site cita durante as escritas, a valorização da trajetória das mulheres dentro da educação e dos ambientes de pesquisa. Assim, o mesmo oferece fotografias interessantes, já que mostram os itens utilizados pelas mulheres antigamente.

Fonte: Fórum da disciplina PPP4 no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)/Uerj/2022).

Para além de atuar na formação docente no estágio, na graduação e na pós-graduação, na pesquisa, descobri que a extensão é um espaço fértil, potente.

Hoje vejo que não estou em uma encruzilhada. Compreendo que estou no meio da estrada e, que pensar a praticar a educação como prática de liberdade, torna a estrada menos fria e solitária.

Figura 11. A mulher dançando no sol



Fonte: *Instagram* @alelimas10.

Referências

- BAIRROS, L. Nossos feminismos revisitados. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Nossos_Feminismos_Revisitados_Luiza_Bairros.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.
- BENTO, C; CARONE, M. Ranqueamento e branquitude no Brasil. In: *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARNEIRO, S. Mulheres em Movimento. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003.
- DAVIS, A. *Mulheres, Raça e Classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.* Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012D.
- GONZALES, L. *Lélia González: primavera para as rosas negras*. União dos Coletivos Pan Africanistas, 2019.
- HAWAD, H. F. *Estágio Supervisionado IV: para licenciaturas*. v. único/ Helena Feres Hawad; Vânia Moreira; Vera Lucia Cunha. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.
- HOOKS, b. Intelectuais negras. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 454-78, 1995.
- LORDE, A. *Irmã outsider*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- NASCIMENTO, M. B. *Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição*. Filhos da África, 2018.
- RATTZ, A. *Eu sou Atlântica*. Instituto Kuanza, 2007.

Sites e redes sociais

- Exposição *Flores de Ébano*. Disponível em: <https://floresdeebanoexposicao.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2020.
- Canal no YouTube: *Academicamente viável*. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/Aademicamenteviavel>. Acesso em: 24 nov. 2020.
- Perfil do Instagram: Alexandra Lima da Silva. Disponível em: <https://www.instagram.com/alelimas10/> Acesso em: 24 nov. 2020.

CAPÍTULO 12

PRÁTICA DE ENSINO/ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA E A REVOLUÇÃO BELL HOOKS

Ana Maria Marques

Esse ensaio é especialmente para estudantes de licenciatura em formação de nível superior, professoras/es e todas/os que passaram ou passarão pela vivência de Estágios de Docência em sua trajetória acadêmica, ou ainda, pessoas de áreas afins das Humanidades. Talvez esse texto toque mais às professoras que aos professores porque existe um lugar de fala que ecoa mais entre as equivalentes, por isso, também os sujeitos são colocados primeiramente no feminino. Escrevo, sobretudo, para quem acredita na humanidade e na educação como uma prática de amor e liberdade.

Quero contar da minha virada epistemológica, graças a leitura e convivência com intelectuais negras, e o quanto isso modificou a minha prática pedagógica, principalmente na condução dos Estágios obrigatórios no curso de licenciatura em História na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), onde leciono há 14 anos. Destaco o papel de bell hooks na mudança que estou a chamar de revolução porque não foi só nos estágios, mas em todas as dinâmicas de relacionamentos – ela me ajudou a construir sensibilidades e me tornar uma pessoa mais amorosa.

Em 2008, prestei concurso para uma vaga de Prática de Ensino, para o Departamento de História da UFMT. Foi o primeiro que este Departamento realizou para essa área específica. Fui aprovada, tomei posse e, em agosto daquele ano, iniciei um trabalho que dou continuidade até os dias atuais. Eu era única no ensino de História na ocasião mas, com o passar dos anos, novos colegas foram compondo a área que atualmente conta com outros quatro professores.

O desenvolvimento desse texto tem uma primeira parte que traz uma discussão sobre a virada epistêmica antirracista. E, a segunda parte, que mostra exemplos de discussões amadurecidas junto com estudantes em três períodos de estágios diferentes entre os semestres de 2021 e 2022.

A virada

Ao longo desses quatorze anos que trabalho com Estágios na graduação em História, recebi vários convites para escrever sobre a prática de ensino, fiz até um ensaio em 2015. Publiquei trabalhos sobre ensino de História, boa parte em coautoria com orientandas e orientandos meus. Mas, dessa vez, aceitei o convite para essa coletânea por uma razão muito especial: o encontro com os escritos de bell hooks⁵ que, em meio ao isolamento forçado, devido a pandemia de Covid-19 aflorou as sensibilidades. Mergulhei em sua obra e ela mudou a perspectiva do meu trabalho com os estudantes e, mais ainda, sobre (minha) prática de ensino.

Eu já conhecia bell hooks de livros mais específicos sobre feminismo (hooks, 2018), mas no início de 2020, quando conheci Grada Kilomba (2019), as coisas foram se conectando e fazendo mais sentido. A afirmação contundente dela colocando a importância de deixar as mulheres negras falarem e o quanto elas são colocadas na academia num lugar periférico e não-científico, foi me fazendo dar conta de muitas situações excludentes dentro e fora da academia. Passei a prestar mais atenção nas intelectuais negras e percebi que elas estavam a falar coisas diferentes e muito importantes que eu não havia lido em autores/as brancas/os.

Em seguida, li *Tudo sobre o amor* (hooks, 2020b). Se quiserem uma sugestão por onde começar a ler bell hooks, sugiro este livro. 2020 foi um ano sensível, víamos os números de mortos por contaminação do coronavírus crescer vertiginosamente, o isolamento e a impossibilidade de estarmos nos ambientes escolares⁶ contribui para a reflexão. Quando estourou a pandemia, não conseguimos articular bem os protocolos para uma retomada alternativa dos estágios – disciplina eminentemente prática. Como fazer a prática sem poder ir aos ambientes escolares? Os ambientes de aprendizagem escolar também precisaram se deslocar porque as escolas foram fechadas por causa da pandemia. Não sabíamos bem o que fazer naquele primeiro ano. Na maioria das escolas públicas do estado de Mato Grosso as aulas foram suspensas e substituídas por atendimentos por meio de grupos em *WhatsApp*, atividades encaminhadas por correio eletrônico ou apostilados impressos entregues aos estudantes ou responsáveis. Alguns docentes desenvolveram experiências de aulas on-line, porém a frequência dos discentes era muito baixa. A maioria das/os estudantes não tinha acesso a uma internet que permitisse conexão estável para *download* de vídeos e sequer tinham seu próprio computador ou celular.

5 bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana nascida em 25 de setembro de 1952, no Kentucky – EUA. Faleceu em 15 de dezembro de 2021. bell hooks, assim mesmo, grafado em minúsculas, como ela escolheu e respeito – é junção do sobrenome da mãe e da avó.

6 Entenda-se ambiente escolar ou escola no sentido amplo, onde se desenvolvem todos os níveis de ensino: básico ou superior.

Muitas/os estudantes de graduação tiveram de abandonar os estudos também por falta de condições de acesso on-line em casa ou porque precisaram trabalhar para ajudar na renda familiar. Quando enfim os estágios foram retomados de forma remota, em 2021, era preciso criar ou dispor de toda forma possível de contato. Nunca senti tanta necessidade de me conectar com as/os estudantes. Antes, eu só disponibilizava meu e-mail. Resolvi disponibilizar meu número de *WhatsApp* e, nada de grupos, atendia individualmente cada um/a que demandava alguma ajuda. Eu nunca havia feito isso, só para orientandas e orientandos eu passava meu número de celular. A pandemia exigia novas formas de conexão, outras sensibilidades. Até pensei que perderia privacidade, mas isso não aconteceu. Eu estava sensível ao contexto, convicta de que, em meio a tantas mortes⁷, professoras/es formavam e formam a linha de frente da Humanidade. *Tudo sobre o amor* revirou meu íntimo. Fez-me repensar desde a criação dos meus filhos até a maneira como eu tratava as/os estudantes. *bell* encheu meu coração de esperança, como o coração dela era cheio da esperança ensinada por Paulo Freire. Depois de lê-la, era impossível ser a mesma professora de antes.

Tinha esperança de que a pandemia nos deixaria seus ensinamentos, mas um evento em si não ensina a quem não tem a mente aberta para aprender. Não são as mortes que ensinam – é a vida e o que fazemos dela. Os aprendizados podem ser, às vezes, decepcionantes, porque cada um vai aprender a partir das referências que acessou. Eu estava consciente de estar protegida pelos meus privilégios de classe. Apesar de, diariamente as mortes serem anunciadas nos noticiários, eu não tive ninguém próximo, nem familiar ou parente, perdido para a doença. Tive o privilégio de poder ficar em casa e realizar meus estudos e trabalho de casa. Não dá para esperar que as vítimas, depois de passados mais de dois anos da pandemia, expostas, vulnerabilizadas, cujos parentes foram mortos pela demora da vacinação, tivessem ensinamentos positivos. A grande maioria das pessoas teve mais motivos para perder do que ter esperanças.

Estava mais certa depois de ler *Tudo sobre o amor*, de que a gente entendia muito pouco sobre amor e praticava menos ainda. O primeiro capítulo deixa evidente a ideia de que no amor não há espaço para abusos e violências. Pronto: e agora? O que a gente conheceu a vida inteira foi amor de verdade? Se interpretar literalmente, diria que não. Assim como *bell*, em vários momentos na infância conheci o desamor, cresci com mais “não” do que “sim” e me tornei uma pessoa limitada e limitadora. Transmiti parte disso para meus filhos e estudantes que passaram por mim, por meio de práticas autoritárias e disciplinadoras. Ajudei a compor os ciclos das violências. E, aí vem *hooks* me dizer que onde há violência, não existe amor, porque “amor e abuso não podem coexistir.” (2020b, p. 48).

7 Segundo Painel Coronavírus do Ministério da Saúde, somam-se cerca de 685 mil mortes (Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>) e só no Brasil morreram 10% de todas as pessoas vitimadas de Covid-19 em todo mundo.

Ainda que reconhecamos amor no cuidado, o que minimamente recebemos em família, “o cuidado é uma dimensão do amor, mas somente cuidar não significa que estamos amando.” (hooks, 2020b, p. 50). E, as mulheres, geralmente, buscam mais saber sobre o amor porque elas vivenciam mais o desamor, enquanto dão mais amor em forma de cuidado. Elas são menos cuidadas e, conseqüentemente, menos amadas. Por isso, conclui bell, são mais os homens que escrevem sobre amor do que mulheres, porque eles recebem mais do que oferecem.

Quem nunca se perguntou sobre o que é o amor? bell diz que “o amor é o que o amor faz [...] Quando amamos, expressamos cuidado, afeição, responsabilidade, respeito, compromisso e confiança” (2020b, p. 55). Mas, a maioria de nós, assim como as/os estudantes com quem convivemos, somos provenientes de famílias disfuncionais nas quais a agressão e a negligência é ensinada como uma forma de amar. Uma pessoa que foi agredida, humilhada e negligenciada na infância ainda busca ser amada porque ela não conheceu o amor verdadeiro. Essa criança pode ser eu ou você que me lê. A gente não pode se vingar do passado reproduzindo em outras vítimas o que recebemos, a gente precisa mudar essas práticas. Reproduzir é sempre mais fácil que recriar. O feminismo tem ajudado a mim e a muitas mulheres a se recriar (DINIZ; GEBARA, 2022), seja no encontro umas com outras ou na aliança coletiva. Por isso, é provável que o que bell hooks escreveu faça mais sentido para mim e outras mulheres do que para homens que estão confortáveis no padrão do patriarcado e sequer cogitam repensar o papel que ocupam na sociedade.

O sistema patriarcal oprime as mulheres e as aprisionam numa estrutura que as fazem engendrar práticas que reforçam suas opressões e prisões. De fato, o patriarcado produz um conjunto de violências que transforma homens em privilegiados. Mas, ainda que sendo homens, existem as hierarquias de classe e as condições de raça que impedem a grande maioria das pessoas de alcançar certas vantagens. Na escala de opressões, são as mulheres negras e indígenas as mais invisibilizadas e silenciadas. Nossas práticas educativas são atravessadas por essa interseccionalidade⁸. Reconhecer esse fato é um ponto de princípio para uma educação libertadora. Eu, enquanto mulher branca, aproveito aqui para fazer um *mea culpa* na cultura do racismo.

O racismo é uma das características preponderantes do nosso sistema patriarcal. Digo nosso porquê falo de um lugar, de uma América Latina colonizada, de um país colonizado por portugueses. E a língua imposta passou a ser uma aliada do racismo estrutural. A literatura africana e as várias línguas indígenas foram desconsideradas – quando algumas palavras remetem a origem africana ou indígena, diz-se que são “contribuições”. A matriz é europeia. Na gramática formal o masculino representa o plural, os sujeitos são colocados no masculino. E quando se masculiniza o sujeito,

8 A definição de interseccionalidade, para Carla Akotirene (2019) parte da ideia de inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e heteronormatividade que, por repetição, colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis aos trânsitos estruturais.

se branqueia também. O padrão da branquitude faz não reconhecer a existência de uma escrita africana ou indígena. Em vários momentos na obra de bell hooks, ela conta que, quando questionava seus professores sobre a ausência de autoras negras, eles diziam que era porque não existia. E, ainda, quando ela mostrava a existência dessa literatura africana, eles argumentavam que não era tão importante ou não tão suficientemente teórica. (hooks, 2017). No entanto, se a teoria é uma prática libertadora e curativa, é preciso ler e reconhecer essas autoras negras e feministas, para que elas encontrem pertencimento no mundo, no acadêmico, sobretudo. É imperativo acessar essa literatura, ainda que traduzida na língua do colonizador, para se reconhecer pertencente e legitimada/a. A teoria cura as dores da infância, porque a teoria existe para dar respostas àqueles questionamentos que fazíamos desde cedo. E se uma criança se sente menos amada pela sua cor da pele, a teoria tem o dever de ajudar a dar respostas.

A teoria se faz na prática. Quando mulheres negras e indígenas fazem teoria, o fazem para responder questões postas à cor de suas peles. Sara Ahmed, também influenciada pela leitura de bell hooks, na introdução do seu livro *Viver uma vida feminista*, reconhece: “Ler o trabalho de feministas negras e de feministas de cor mudou minha vida; comecei a perceber que, quanto mais a teoria se aproxima da pele, mais ela pode fazer. [...] O pessoal é teórico.” (2022, p. 27). Portanto, o sofrimento dessas pessoas precisa ser considerado – a humanidade delas precisa ser reconhecida. E eu, com bell hooks, sou grata por ter conhecido essas mulheres pretas e pardas que teorizaram a partir de suas dores e lutas, que expuseram corajosamente suas feridas para nos oferecer suas experiências como guias para minha jornada teórica e a esperança da nossa libertação.

Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico empodera. (hooks, 2020b, p. 36).

Considerando a sala de aula e essa oportunidade de fomentar outras práticas por meio dos Estágios Supervisionados, iniciei, em 2021, a minha revolução metodológica na condução das disciplinas que ministrava desde 2008, com nomes⁹ que foram mudando, mas efetivamente sem alteração nos princípios metodológicos. Procurei sempre referenciar os nomes clássicos do ensino de História: Circe Bittencourt, Selva Guimarães, Maria Auxiliadora Schmidt, Kazumi Munakata

9 Inicialmente quando assumi a área em 2008, a disciplina curricular se nomeava “Prática de Ensino” e estava dividida em três semestres a carga horária total de 400 h. Em 2010 passou a se chamar “Estágio Curricular Obrigatório”, dividido em quatro semestres. A partir de 2018 mudou para “Estágio Supervisionado” também com as 400 h divididas em quatro semestres letivos.

e Maurice Tardif estão entre os que mais repeti ao longo dos anos. Não estou a desconsiderar agora o trabalho dessas pessoas. São teóricas e teóricos importantes na área e continuam sendo referenciados, mas agora são, para mim, muito mais complementares que basilares, porque as minhas inquietações são outras. Sinto-me segura em afirmar que a teoria feminista está em tudo que faço hoje, e não poderia ser diferente com os Estágios.

Procuro levar essas provocações sobre a vida, aproximar mais dos contextos vividos para se criar uma comunidade de aprendizagem, na qual todos aprendem uns com os outros e expandem seus conhecimentos reconhecendo a validade de suas experiências e vivências. Eu sabia que estava trilhando esse caminho desde o começo, mas eu não abandonava o cânone, não me sentia encorajada nem suficientemente preparada. Penso que as ferramentas essenciais da coragem, quem me deu, foi mesmo bell hooks com sua maneira simples de escrever sobre coisas bastante complexas – ou que foram complexificadas para nos desencorajar a mudar o padrão patriarcal.

A mudança na prática: sobre racismo, amor, pensamento crítico e transgressão

Enquanto retomávamos os Estágios depois de um ano, em 2021, eu fazia minha transição muito influenciada pela obra de Grada Kilomba, que havia lido em 2020 e, discutido por inteiro com uma turma de mestrado em Ensino de História e, antes, no grupo de pesquisa que coordeno¹⁰. Discutir o racismo estava no centro das minhas preocupações acadêmicas e questionar minhas práticas racistas tem sido uma constante em minha vida desde então. Como uma pessoa branca, sinto-me responsável por desenvolver práticas antirracistas que promovam a reparação. Afinal, o racismo é produto da branquitude, então, é assunto para pessoas brancas resolverem.

Ivone Gebara (2022) sugere pensar a reparação como consertar algo e ainda deve vir acompanhada de um perdão próprio. A gente não consegue consertar algo quando não reconhece nossos erros e não nos perdoamos. A perversidade do patriarcado e o racismo faz com que as vítimas permaneçam hostilizadas e desumanizadas e ainda por cima se sentindo culpadas por serem vitimadas. Ou seja, elas não se acham tão capazes ou tão bonitas, por exemplo e, com a autoestima afetada, é difícil elas acreditarem que não são culpadas ou até mesmo criminosas ou criminalizadas.

10 O Grupo de Pesquisa História e Estudos de Gênero foi cadastrado no CNPq em agosto de 2019 (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0424657832414923) e conta com a participação de orientandas minhas e pesquisadoras do meu departamento e do departamento de História da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), servidora técnica da UFMT e outras pessoas que participam das discussões do grupo sem nele se vincular. A prática do debate feminista tem sido fomentada por mim em grupos informais desde 2012.

Então, eu precisava ler mais essas intelectuais negras para me perdoar pelo meu racismo cotidiano presente em minha linguagem sem suficiente esforço para correção, nos meus gostos e na minha negligência quando deixava de me importar com as dores das mulheres negras. Não estou curada ainda porque é um processo constante, mas eu penso que reconhecer que toda pessoa branca é potencialmente racista, pode ser um primeiro passo para a mudança. No início de 2021 elaborei meu plano de ensino para o Estágio III com os seguintes objetivos: Discutir como desenvolver atitude etnográfica durante o estágio; identificar os processos de construção dos saberes docentes e discentes; observar e analisar os ambientes escolares, percebendo em especial as práticas racistas e atitudes de superação; desenvolver observação crítica sobre os problemas da escola na contemporaneidade; investigar como se dão os processos identitários de interseccionalidade com raça e desenvolvimento de racismos no ensino de história. Nas referências básicas estavam Kabengele Munanga (2008), Stuart Hall (2003), Cândida da Costa (2013) e, principalmente, Grada Kilomba (2019).

Propus para a disciplina o desenvolvimento do debate sobre o racismo observado na sala de aula, mesmo considerando que as aulas estavam remotas, que os materiais didáticos poderiam ser estudados e uma proposição poderia ser construída. Ao final, as/os estudantes deveriam entregar um dossiê refletindo sobre as práticas observadas, os materiais didáticos e as suas próprias experiências escolares. Passo a transcrever excertos de algumas partes dos dossiês individuais que chamamos de “cadernos de campo”. Os nomes dos estudantes foram simplificados para preservar o sigilo e a espontaneidade das fontes. Vale ressaltar que, no ano de 2021, como todas as atividades letivas estavam remotas, as/os estudantes puderam observar e analisar práticas de professoras/es de História em diferentes cidades do estado de Mato Grosso, estando elas/es em outros municípios e até mesmo fora do Estado – foi uma experiência bastante diversificada. Também vale agradecer a parceria com ex-estudantes de Mestrado da UFMT (egressos do Mestrado Acadêmico em História e do Mestrado Profissional em Ensino de História) que ora são professoras/es mestres espalhados pelo Estado, muitas/os das/os quais foram orientandas/os minhas/meus.

A Gabi, depois que discutimos o livro de Grada Kilomba, destacou um debate sobre racismo quando o assunto foi o crânio de Luzia, proposto pela professora que ela acompanhava. Escreveu:

Entre as discussões feitas em conjunto com os alunos, me chamou atenção aquelas sobre a descoberta do crânio de Luzia, encontrado na região de Lagoa Santa, Minas Gerais, o que indica presença humana na América do Sul, desde 11 mil anos atrás. A discussão não se detém apenas a descoberta de um dos esqueletos humanos mais antigos já encontrado nas Américas, para além disso, envolve questão de identidade quando é anunciado que os traços para os pesquisadores não tinham feição mongoloide

(asiáticas) como dos atuais índios americanos, mas sim, negroides, parecendo muito mais com as populações da África, com os aborígenes australianos e com os melanésios. Portanto, a descoberta desse novo esqueleto dando indícios de como eram as características morfológicas dos antepassados não só demonstra que o processo de ocupação das Américas fora um processo muito mais completo do que imaginamos, mas também fortalecem os discursos racistas de não direito a posse dos territórios por parte dos indígenas, por não se tratarem de povos originários. Já em relação às populações afrodescendentes o racismo se mostra quanto à necessidade constante de demonstrar e reafirmar que também são sujeitos relevantes na história das Américas e que possuem direitos.

O Luís identificou que, quando o material didático enfatiza a cultura eurocêntrica sem apontar grandes feitos ou descobertas do povo preto e indígena, acaba por reforçar o estigma que está posto na sociedade. Ele relaciona com práticas racistas do cotidiano de sala de aula:

Acho que para se relacionar isso aos dias de hoje, devemos pensar o modo como os pais tratam seus filhos e como isso pode se refletir dentro da escola com pequenos atos. O poder aquisitivo de ter algo dentro da sala de aula, que se referem ao racismo estrutural uma criança repete coisas que ouviu dos pais, pode dizer que tal pessoa não tem um celular, ou algum material por ser negro, e logo relacionar ser negro a ser pobre. Ou então quando algo some e alguma criança diz e aponta que o culpado é uma criança de pele escura, só por sua cor, ou que ela não pode ter algo que é caro, sem ter roubado.

A observação feita pelo Luís tem a ver com o que a bell hooks fala sobre a confrontação de classe em sala de aula, quando os valores e atitudes são relacionados a um padrão burguês capitalista, isso não diz só de uma materialidade, mas também do modo de falar, de vestir e até de se alimentar. Muitas vezes, estudantes não querem se sentir excluídas/os por não pertencerem a um padrão e se silenciam para não “passar vergonha” – é o que o racismo faz: impede as pessoas de se expressarem com a dignidade de suas diferenças. Logo, a bell conclui: “é preciso ter coragem para abraçar uma visão de integridade do ser que não reforce a visão capitalista segundo a qual sempre temos de renunciar a uma coisa para ganhar outra.” (hooks, 2017, p. 243).

A estudante Tati, ao finalizar a leitura de Grada Kilomba, teve um sentimento bastante parecido com o meu:

O livro de Grada foi uma leitura que mexeu muito comigo porque sempre me tirei da reta quando o assunto era racismo, pois eu nunca me percebi como racista, mas com Grada eu percebi que sou racista, faço parte, como branca, de um sistema criado por pessoas brancas para diminuir, oprimir, e com isso, controlar pessoas negras para que os mesmos

continuem sendo excluídos dos privilégios que a branquitude tem injustamente. Os brancos criaram preconceitos para que negras e negros se sentissem inferiorizados, pois assim seria mais fácil de controlá-los.

Essas constatações são importantes para se poder praticar essa pedagogia integral como propõe bell hooks para, ao contrário de silenciar, permitir que os sujeitos encontrem sua própria voz.

O Alê, também constatou a intermitência do racismo desde a colonização, depois de ler Kilomba:

Ao falar sobre a máscara que os senhores colocavam em seus escravos, a autora nos leva a realidade ainda existente em nossos dias. A tentativa de silenciar não ficou no passado colonial, ainda é forte em nossos dias, em tentativas de abolir direitos um dia conquistados com muitos esforços, na escassez de trabalhar o assunto no âmbito escolar.

O Ivo, identificou-se com as constatações de Grada Kilomba:

Esta obra fala grandemente comigo justamente pelo fato de ser negro e filho de pais mestiços, minha mãe de família negra e meu pai com origens europeias, tive um fato peculiar: ser um negro com alguns detalhes do “branco”, por exemplo, os olhos claros e uma parte do cabelo com fios loiros, incluindo o bigode, até hoje, rsrs. O que é importante abordar é que meu corpo se constitui da maioria negra, e as pessoas sempre me perguntam qual a origem dos olhos ou dos cabelos parcialmente loiros - como quem diz que o importante é saber a parte europeia, até porque o negro ninguém se importa, isso faz muita relação com essa obra, já que a autora relata as dificuldades de autoafirmação de uma pessoa negra, que precisa acima de tudo se destacar mais do que os outros não negros.

Os excertos são uma pequena parte selecionada para demonstrar o que bell sugere sobre a importância de lermos autoras/es negras/os. Questionar os padrões epistêmicos é pensar sobre nossa existência no mundo.

No segundo semestre de 2021 adotei o livro *Tudo sobre o amor* como leitura obrigatória. Houve quem questionasse trazer reflexões sobre amor numa disciplina de Estágio. Davi logo concluiu:

Frequentemente nos cursos de licenciatura, por mais que se destaque os problemas e contradições do sistema de educação no Brasil, a Escola parece ser um espaço neutro. Isso é, a escola parece ser um espaço fechado em si mesmo. Entretanto, com um olhar mais atento conseguimos perceber que a escola é reprodutora das dinâmicas sociais externas a ela. Ou seja: Se a nossa sociedade vive o desamor, a escola reproduz o desamor.

Foi polêmico quando discutimos o toque como uma forma de conexão, mas bell hooks recomenda não nos limitarmos ao medo, porque “Quando escolhemos amar, escolhemos nos mover contra o medo – contra a alienação e a separação. A escolha por amar é uma escolha por conectar – por nos encontrarmos no outro.” (hooks, 2020b, p. 129). Vencer essas barreiras que nos impedem de nos amar e amar nossas/os estudantes foi uma experiência vivenciada pela Fabi:

Lembro-me que um dia em sala de aula, em uma determinada atividade para turma do 6º ano, aconteceu um fato que me fez refletir por dias. Um dos meninos me deu um bom-bom, agradeceu e lhe dei um abraço. Vale ressaltar que já estava dois meses acompanhando essa turma quando isso ocorreu. Os outros meninos também levantaram e fizeram fila para receberem um abraço. É claro que, por alguns segundos fiquei assustada e sem reação. Assustada porque não esperava a atitude em massa, e sem reação porque pensei rapidamente em questões que envolvem professora e estudante. Mas, a leitura que fiz é que, primeiro, não ocorreu qualquer tipo de malícia no abraço da parte de cada um deles, segundo, percebi a necessidade da carência de atenção que cada um despertou.

Novamente aparece a referência do patriarcado que impõe condutas de recato às mulheres quando em relação aos homens, como se todo toque remetesse a uma relação sexualizada de desejo. No entanto, em *Ensinando Pensamento Crítico*, bell coloca o toque como um ensinamento e destaca: “Na cultura do dominador, em que os corpos são confrontados e obrigados a permanecer no lugar da diferença, o toque pode ser uma ação de resistência.” (hooks, 2020a, p. 235-236).

Beta, ao observar as relações que se estabelecem na escola, destacou:

[...] a escola pode ser o único lugar de suporte emocional para as crianças e os jovens, tornar a escola um local amável, é também transformar a escola em um local seguro, e é de grande importância para fazer com que os estudantes queiram permanecer naquele local.

Também é importante ressaltar que o amor do qual bell trata não é meramente o romântico ou maternal, cuja associação é recorrente – como se fossem genuínos. Wati destacou em sua análise:

[...] ela [hooks] também pontua que o autoamor é um elemento chave para então estender esse amor ao próximo. Mas este elemento também serve para termos mais ações de respeito, compromisso, comunicação, carinho e confiança. Deste modo ela questiona o modelo tradicional de amor romântico e monogâmico. Pois esta é uma estrutura muito arraigada na nossa sociedade e que contribui muito no nosso entendimento sobre o amor e nas nossas relações. O amor para a autora não fica apenas na relação família e

interesses sexuais, ela entende o amor também para o campo da amizade. Visto que são nas amizades em que o afeto é mais genuíno e afetuoso.

Foram muito ricos os debates que *Tudo sobre o amor* suscitou. Fez com que todos nós, naquele momento, refletíssemos sobre nossas relações familiares, como fomos criados ou criamos nossos filhos e o quanto se projetam ideias equivocadas sobre amor nas relações escolares. Um ambiente pautado no amor como epicentro das relações humanas é um lugar onde queremos estar e permanecer porque existe acolhida, conhecimento e respeito – do que o amor é feito. É a base do aprendizado coletivo.

O Gabi interagiu bastante com o professor que o acompanhou no estágio no Ensino Médio. Entendeu que a sugestão de bell para considerar o diálogo, integridade, propósito, contação de histórias e descolonização como elementos de uma prática para pensar criticamente. Ele escreveu no seu dossiê:

[...] compartilhar histórias pode colaborar com a captura do foco dos alunos, pois aflora a imaginação e cria um laço de identidade. Contar a minha experiência, experimentando comida japonesa, pode ser um exemplo do Eu com o Outro; contar que no rio que passa dentro do sítio do meu avô, onde eu pescava, hoje, não é mais possível, pois o rio foi poluído pelo agronegócio, isso expõe como o capital impacta na vida do pequeno agricultor. Utilizar cenas de invasão de filmes ou desenho animado, pode servir para explicar o conceito de imperialismo e a dominação do mais fraco pelo mais forte. Todos esses elementos contribuem para o pensamento crítico, para o aluno sair da própria bolha e entender a complexidade do mundo.

Lins fez uma experiência positiva de estágio em 2022. Ela conseguiu articular a experiência de estagiária e estudante:

Na minha experiência escolar tenho tido o máximo de cuidado nas minhas observações, pude acompanhar aulas de mais de um professor, mesmo que intrigante de uma certa forma, de outra muito me alegro, pois a maioria deles deixam os alunos abertos para pensar e debater sobre os assuntos trazidos em sala de aula, livremente, e alguns professores só se preocupam em serem escutados e manterem silêncio e ordem em sala de aula, bloqueando o ensino e aprendizagem, segundo os ensinamentos de bell hooks.

Nem sempre as/os estudantes têm a sorte de fazer estágios supervisionados por professores/as engajadas/os. A leitura de bell hooks objetivava identificar os resultados positivos de uma educação democrática. Amanda contou uma experiência sensível:

[...] presenciei uma das cenas mais sensíveis de todas as minhas observações de estágio até agora. Daniel está no 3º ano, ano de vestibulares, provas e a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Então, logo que começou a falar com a professora titular, demonstrou ansiedade e um certo nervosismo. Contou para a professora que ele não havia conseguido responder algumas questões (o tema era o Império Bizantino) e que estava apavorado de medo de não dar “conta” de responder às questões do Enem quando chegasse o dia da prova. A partir disso, a professora começou a incentivá-lo de maneira calma e sincera, olhando em seus olhos e dizendo que ela não tinha dúvidas de que ele era capaz sim de realizar o exame e de que seu potencial era admirável. Daniel foi se acalmado (eu do lado da professora tentava não me mover para não lhe causar constrangimento, apenas olhava a cena de fora, e tentava manter meus olhos mais calmos e gentis – se é que isso é possível). O aluno apenas assentindo com a cabeça para com o que a professora lhe disse, começou a lhe contar sua história de vida, seus medos e anseios. Daniel compartilhou que não morava com os pais e que os tios não gostavam muito dele, e que cabia a ele ser o primeiro de sua família a entrar em uma Universidade.

A leitura de bell hooks foi sendo absorvida a cada encontro nosso semanalmente para discutir alguns ensinamentos para a construção do ensinar criticamente. Nos interessava estar atentas/os a esses episódios que constroem relação de apoio e confiança entre estudantes e professoras/es, que, por sua vez, sinalizam possibilidades para resultados produtivos e positivos. O estudante citado no relato de Amanda é um entre tantos sufocados por expectativas colocadas por familiares que contam com o sucesso de um para garantir alguma projeção de status ou prestígio. bell, em *Ensinando Comunidade* indica o quanto isso compromete o aprendizado que deve ter um sentido em si. A educação competitiva, que é o contrário da educação democrática para estudantes que têm vida comunitária, pode deixá-los arrasados pelo nível de desconexão. (hooks, 2021).

Eli, depois de ler *Ensinando a transgredir*, ainda em 2022, alimentou suas esperanças de ser um professor engajado:

[...] com os ensinamentos de bell hooks, adquiridos durante o semestre, percebemos que é necessário a adaptação da linguagem à realidade do aluno em sala de aula, com objetivo de estabelecer uma educação mais inclusiva, com pensamento crítico abordando perspectivas de classe e raça, e não uma educação que reproduz uma linguagem de dominação e anseios de um mercado de trabalho liberal. Portanto, concluo que o sistema educacional público encontra-se passando por períodos conturbados, desde a estrutura, a péssima remuneração de profissionais da educação, e alguns alunos desacreditados, mas ao olhar todas as adversidades, ainda tenho esperança de lecionar, pois estou

convicto que somente a educação pode revolucionar a nossa maneira de ver o mundo, e nos libertar das amarras que nos cega e reprime.

bell hooks atenta para a importância de sermos educadoras/es libertadoras/es, mas também adverte para a popularidade e procura por essas/es educadores/as mais inclusivos/os. A sobrecarga dessa demanda acaba por comprometer metodologias engajadas. Diz ela:

Com o tempo, comecei a perceber que a pressão que os departamentos exercem sobre os professores “populares” para que aceitem turmas maiores também era um modo de minar a pedagogia engajada. Se a classe se torna cheia a ponto de ser impossível saber de cor o nome dos alunos, de ter um relacionamento de boa qualidade com cada um deles, o esforço pela construção de uma comunidade de aprendizado fracassa. (hooks, 2017, p. 268).

Essa realidade de salas de aula cheias é recorrente nos ambientes escolares observados, o que faz muitas/os professoras/es desistirem de práticas libertadoras. Muitas/os estudantes que fizeram estágio comigo, não conseguiram ver objetivamente a possibilidade dos resultados dessa pedagogia engajada proposta por bell hooks. Mas também não é algo que se aprenda só com leituras, é preciso um bocado de práticas e abertura para aceitar as críticas e reconhecer que erramos muitas vezes. É preciso um esforço coletivo, mas sem ficar esperando por outras/os enquanto podemos iniciar o levante.

Considerações finais

Com bell hooks ficaram os ensinamentos antirracistas ao longo desse processo de dar-se conta e de comprometer-se com o exercício contínuo de derrubar as estruturas racializantes. Em *Ensinando Comunidade* ela confirma que todas as pessoas brancas, quando firmam esse compromisso, proclamam essa verdade: “Não sou mais a mesma.” (hooks, 2021, p. 121). E ainda assegura que mesmo sendo antirracista estamos passíveis de falha, mas o importante é encarar o erro e ser capaz de corrigi-lo.

Estou certa de que a experiência de uma pessoa não ensina a outra/o, mas ajuda e pode influenciar. É o que espero: estimular novas práticas e mudanças epistemológicas para currículos mais abertos para que uma pedagogia engajada e democrática seja de fato possível.

Referências

- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais/coordenação de Djamila Ribeiro).
- AHMED, S. *Viver uma vida feminista*. São Paulo: Ubu, 2022.
- COSTA, C. S. *Educação para as relações étnico-raciais*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- DINIZ, D.; GEBARA, I. *Esperança Feminista*. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2022.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- hooks, b. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- _____. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- _____. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020a.
- _____. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.
- _____. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2020b.
- KILOMBA, G. *Memórias da Plantação – episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cogobó, 2019.
- MARQUES, A. M. Ensino de História e Formação Docente: o Curso de História da UFMT e as Práticas. *História e Diversidade*. Cáceres, v. 6, p. 143-152, 2015.
- MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CAPÍTULO 13

MEMÓRIAS, NARRATIVAS E ENSINO DE HISTÓRIA DA COLONIZAÇÃO DE SANTA RITA DO TRIVELATO, MATO GROSSO

Simone Carneiro da Silva
Oswaldo Mariotho Cerezer

Este estudo teve por objetivo compreender o processo de colonização do município de Santa Rita do Trivelato a partir da criação e expansão dos núcleos de urbanização, no estado de Mato Grosso, na segunda metade do século XX, com ênfase nas narrativas e memórias dos migrantes oriundos de diversas regiões, sobretudo do sul do país, visando a elaboração do conhecimento histórico sobre a história local voltada para o ensino de História nas escolas do município.

A investigação teve como objetivo analisar, a partir do contexto da colonização do norte do estado de Mato Grosso na década de 1970, como o discurso oficial que produziu a “fronteira agrícola” influenciou o movimento de migração e ocupação de Santa Rita do Trivelato, produzindo a exaltação da história dos “pioneiros” e, ao mesmo tempo, o silenciamento de outros sujeitos históricos no processo de produção da memória oficial sobre a criação do município.

A pesquisa sobre a temática da colonização de Santa Rita do Trivelato surgiu a partir da problemática vivenciada no ensino de História nas escolas do município, da falta de materiais sobre a história local, bem como o confronto entre as narrativas e memórias¹ da colonização, que emergem no diálogo com os estudantes e com a sociedade em geral, contribuindo para o reforço de uma memória hegemônica, bem como com o silenciamento e ocultamento das memórias e histórias de outros sujeitos.

1 Berutti e Marques pontuaram que chamamos de memória todos os registros (inclusive os mentais), que podemos acionar para recordar dados ou imagens do passado, e que a memória se baseia em lembranças que dispensam fontes para comprovar a realidade dos fatos. (BERUTTI; MARQUES, 2009, p. 66).

Assim, recorreremos aos estudos já produzidos para subsidiar a pesquisa a partir de revisão bibliográfica de diversos autores que deram embasamento teórico para a pesquisa e a escrita da pesquisa.

Sobre a temática História do Presente ou História Contemporânea recorreremos às leituras de Ferreira e Delgado (2013) Guimarães (2012), Schimidt e Cainelli (2009) e Bitencourt (2009) Fonseca (2009) que nos possibilitaram compreender a riqueza que a História Local tem e as possibilidades de releituras e reescritas sobre determinadas sociedades e acontecimentos, principalmente aquelas em que somos testemunhas vivas.

E, para compreendermos o significado sobre as narrativas, estabelecemos interlocuções com Bittencourt (2012), Errante (2000) e Silva (2006) “que afirmam ser as narrativas produtoras de identidades”, Hobsbawm (1998, p. 94) nos diz que “a narrativa é atividade criadora que produz a História”, ou seja, é por meio “das narrativas que conferimos sentido a experiência do tempo”, pois quem conta uma história cria afinidades e empatias e, ao compartilhar suas vivências, se veem representadas nessas histórias.

Para escrever sobre a colonização de Santa Rita do Trivelato a partir dos projetos de colonização implantados em Mato Grosso na década de 1970, optamos por trabalhar com os autores Custódio (2005), Moreno (2007), Joanoni Neto (2007) e Guimarães Neto (1986; 2009).

A metodologia de pesquisa foi a História Oral por meio do registro das histórias narradas pelos diferentes sujeitos que compõem os relatos sobre a fundação da cidade, mas que não estão representados nos discursos oficiais. Essas memórias ganharam materialidade nas entrevistas realizadas com homens e mulheres migrantes que chegaram nos primeiros anos da colonização a partir da década de 1970.

Foram selecionados seis moradores antigos de Santa Rita do Trivelato, sendo duas mulheres e quatro homens entre 60 e 80 anos à época da pesquisa. Neste trabalho optou-se por identificá-los pelas iniciais dos seus nomes. O estudo enfatizou o período histórico referente ao início da colonização de Santa Rita do Trivelato até a sua emancipação.

Projetos de colonização no norte de Mato Grosso na década de 1970

A colonização está presente nas lembranças de homens e mulheres que vivenciaram a experiência de migrar para o norte do estado de Mato Grosso na década de 1970, influenciados e estimulados pelos diversos governos de Mato Grosso, que distribuía grandes porções de terra aos latifundiários e empresas de colonização e agropecuária².

Na década de 1970, o governo federal, para direcionar e acompanhar a colonização dos “espaços vazios”³ criou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/1970) e, em particular, a Companhia de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso (CODEMAT/1968), e em 1978, o Instituto de Terras de Mato Grosso (INTERMAT).

Além da criação dos órgãos INCRA, o governo federal elaborou programas de apoio financeiro e de redistribuição das terras para viabilizar o processo de ocupação dos “vazios” demográficos. Entre esses programas destacam-se o Plano de Integração Nacional (PIN - 1970) do INCRA, e o Programa de Redistribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste (PROTERRA - 1971), e programas destinados a atender a colonização do estado de Mato Grosso como Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (POLAMAZÔNIA - 1974), Programa de Desenvolvimento dos Cerrados (POLOCENTRO - 1975), Programa Integrado de Desenvolvimento Rural do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE - 1981). (CUSTÓDIO, 2005).

Os programas desenvolvidos no país a partir da década de 1970 funcionariam, conforme Custódio (2005), como “válvulas de escape” para diminuir as tensões sociais no campo pela “perda da terra”.

Enquanto no sul e sudeste faltava terra para abrigar a mão de obra excedente daqueles que não tinham condições de concorrer com quem já dominava a mecanização da agricultura e a economia nacional, as terras de Mato Grosso representavam uma alternativa para os governos estaduais, principalmente para os governos militares que produziram o discurso de terras férteis e desabitadas, direcionando o fluxo migratório para o norte do estado, pois a terra era considerada farta, mas faltava a mão de obra, conciliando os interesses dos trabalhadores como também dos grandes empresários.

2 Desde 1892, os diversos governos de Mato Grosso vêm estimulando e favorecendo o acesso a grandes porções do território seja por latifundiários, capitalistas individuais ou por grupos econômicos e empresas agropecuárias e de colonização. Todo um aparato jurídico-político foi sendo montado para mediar e legitimar os diferentes interesses das classes sociais envolvidas no processo de acesso à terra e dar sustentação à política fundiária de regularização e venda de terras públicas/devolutas no Estado, quando estas passaram para o seu domínio, por força da Constituição Republicana de 1891. (MORENO, 1999, p. 68).

3 O estado de Mato Grosso para os governos federais por muito tempo foi considerado “espaços vazios”, devido a sua extensão territorial e a baixa densidade demográfica do Estado. (MORENO, 1999).

Sobre a questão da terra farta e a mão de obra para os novos projetos que estavam sendo implantado no norte do estado, Oliveira (1991, p. 75) observou que o INCRA nasceu de um Decreto-Lei n. 1.110, de 9 de julho de 1970, como parte do plano de ocupar a Amazônia e, considerando que, de nada adiantaria arquitetar os projetos “agrominerais e agropecuários em uma região onde faltava força de trabalho”, ou seja, para suprir a falta de trabalhadores na Amazônia, lançaram-se os programas de colonização, ou conforme Oliveira (1991, p. 75) juntava-se, “assim a fome com a vontade de comer”.

Do projeto de ocupação da Amazônia, nasce a “fronteira agrícola”, que é um lugar de disputa política, econômica, cultural e territorial, um espaço que simboliza as tensões sociais e lutas entre os diferentes sujeitos, por isso ela é a fronteira do humano. Conforme Aubertin (1998) *apud* Custódio (2005, p. 34), “[...] a fronteira é reputada como devendo oferecer ao país inteiro novas perspectivas (crescimento econômico, soluções de problemas sociais, domínio do território num sentido nacionalista etc.)”.

A fronteira, para além da ocupação dos “espaços vazios”, revela outra face e nela estão contidas as marcas do governo nacionalista, que sob o lema de “integrar para não entregar” dominou o território em nome da segurança pública, da ordem e do desenvolvimento econômico tão necessário ao país.

Dessa forma, a expansão territorial na Amazônia e Centro-Oeste brasileiro foi orientada pelas empresas de colonização particulares, favorecendo a aquisição de grandes áreas por parte dos empresários, que tinham seus objetivos entrelaçados com os objetivos do Estado, desenvolvendo o capitalismo a partir do agronegócio.

Assim, a colonização dirigida pelo governo federal deu origem a diversos municípios no estado de Mato Grosso, que fazem parte da chamada “fronteira agrícola” e, nesse contexto, iniciou-se a ocupação de Santa Rita do Trivelato por migrantes vindos do estado do Paraná e do Rio Grande do Sul.

Do sonho das terras à terra dos sonhos: um problema a ser superado

A migração que originou a ocupação Santa Rita do Trivelato se deu de forma complexa e contraditória. Para uns foi um período marcado por sentimentos de fracasso e renúncia, para outros o sofrimento vivenciado foi necessário, pois hoje estão colhendo “bons frutos”, são donos de terras geradoras de oportunidades e riquezas.

Assim, interessa para nós compreendermos como os migrantes se estabeleceram na nova região, como as redes de trabalho e costumes e os estilos de vida contribuíram para elaboração de uma identidade dos “pioneiros” de Santa Rita do Trivelato.

E, para alcançarmos os objetivos desse trabalho recorreremos às narrativas dos migrantes e por meio da metodologia da história oral registramos fatos que os nossos colaboradores elencaram como importantes.

Figura 1. Mapa político do município Santa Rita do Trivelato/MT.



Fonte: IBGE, 2019.

Figura 2. Vista panorâmica de Santa Rita do Trivelato/MT.



Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Rita do Trivelato.

A história oral se materializa na produção escrita dos relatos de experiências dos diferentes sujeitos. Os relatos de experiências são portadores de narrativas subjetivas, uma vez que os fatos que marcaram residem na memória e a memória é dinâmica. Da mesma forma que a história oral nos deu subsídio para transformar os relatos em documento escrito, também nos forneceu os vestígios e informações a respeito dos outros moradores da Gleba de Trivelato antes de 1977.

Ao escrever sobre as narrativas, tomamos como a base a definição elaborada por Hobsbawm (1998, p. 95), que nos permite pensar a “narrativa como processo de constituição de sentido a experiência do tempo.” Ou seja, as narrativas dos nossos interlocutores correspondem aos objetivos do nosso trabalho de elaborar um sentido que represente a identidade dos “pioneiros” da cidade, não por meio de outras histórias, mas das histórias que eles contam.

Sobre a produção de sentido das narrativas, Errante (2000, p. 45), argumenta que:

Sabemos que todas as narrativas, sejam elas orais ou escritas, pessoais ou coletivas, oficiais e não oficiais, são “narrativas de identidades”, tanto que elas são representações da realidade nas quais os narradores também comunicam como eles vêem a si mesmos e como eles são vistos pelos outros.

As narrativas de memórias se inserem na produção de patrimônios que dizem respeito à sociedade a que pertencem os seus interlocutores que se reconhecem como participantes da história sobre o município de Santa Rita do Trivelato.

Entendemos que a colonização não se deu de forma isolada ou contando com a participação de apenas um indivíduo ou grupo, mas inserida no contexto de deslocamento e ocupação da Amazônia Legal em que vários grupos e sujeitos, por diferentes razões, migraram de outras partes do país para o norte do estado de Mato Grosso.

Nesse contexto, os relatos de memórias dos “pioneiros” são importantes fontes históricas que nos permitem pensar em outras formas de documentar e narrar a história da fundação do município Santa Rita do Trivelato, a partir das narrativas daqueles que a vivenciaram e selecionaram nas lembranças os momentos que consideram importantes para serem registrados. Essas narrativas não se apegam a comprovação de “verdade”, mas cabe observar que para aqueles que narram elas são expressão de verdade sobre aquilo que é narrado.

A colonização de Santa Rita do Trivelato na década de 1970 está conectada a política fundiária lançada pelo governo federal no mesmo período, com o objetivo de ocupar os ditos “espaços vazios” como estratégia para controlar e diminuir as tensões sociais que estavam se agravando no país. Sendo assim, a partir de 1977 começaram a chegar as primeiras famílias vindas de Santa Cruz, Nova Aurora, Marechal Cândido Rondon, Corbélia e Cascavel, municípios do estado do Paraná.

Nos anos de 1970, o governo federal investiu na propaganda divulgada nos principais jornais do país, com o intuito de produzir uma imagem positiva da Amazônia como alternativa para a solução da crise social existentes no país.

No final da década 1970, o estado de Mato Grosso, seguindo o exemplo do governo federal, nas edições do *Jornal do Dia* e *Jornal Estado de Mato Grosso*⁴ traziam estampadas em suas páginas notícias e manchetes que se encarregavam da divulgação e propagandas sobre a ocupação das terras mato-grossenses e a exaltação da Amazônia Legal como um “eldorado”.

Nos discursos oficiais divulgavam a ideia de que a colonização da Amazônia deveria ser realizada por brasileiros e o governo federal e estadual apresentavam o argumento que foi também explorado pelo empresário Ênio Pipino, por ocasião da Conferência realizada na Academia de Letras da Universidade Mackenzie, em São Paulo, na 1ª Semana da Amazônia, afirmando ser essa região uma solução para a crise originada pelos minifúndios dos Estados sulinos⁵.

Defendendo a ideia de que o fenômeno de colonização da Amazônia deve ser realizado por empresas brasileiras com tradição nesse campo de trabalho; que os fluxos migratórios do Brasil meridional, face aos problemas criados pelos minifúndios dos Estados sulinos, devem ser encaminhados para as imensidões verdes, inclusive através de um dos “portais da Amazônia” que é Cuiabá. (CUIABÁ, 1979a, p. 1).

Nesse sentido, o governo estadual, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, juntamente com as empresas de colonização particulares passaram a orientar a venda de terras. É nesse cenário que a Colonizadora Trivelatto, “seduzida” pela propaganda governamental da criação da nova “fronteira agrícola” na Amazônia Legal e todos os benefícios do governo federal e estadual, adquiriu uma área de 27 mil hectares de terras da família Spinelli, repassando aos colonos do sul do país, que estavam sendo “empurrados” daquela região devido a ampliação e modernização da agricultura voltada aos interesses capitalista nacional e internacional. (CUIABÁ, 1979a).

Legitimando o discurso do senhor Enio Pipino, embora os pequenos proprietários não se reconhecessem como criadores de problemas para os grandes fazendeiros, essa estratégia pode ser observada na fala do senhor H. O. que nos relatou o seguinte:

4 O ESTADO DE MATO GROSSO. Cuiabá, 7 de janeiro de 1976. Ano XXXVII – n. 7.261, p. 6. Editorial: Uma nova imagem para Mato Grosso. Arquivo do Núcleo de Documentação Histórica e Informação Regional (NDHIR).

5 Enio Pipino foi empresário e dono da Colonizadora Sociedade Imobiliária Nordeste do Paraná – SINOP.

É, nós tínhamos sítio lá, mas lá no Paraná são sítios pequenos. E comércio também... Eu tinha o sítio e o comércio, sempre fui comerciante. O nosso sítio era pequeno, mas não era agricultura familiar. Na região, naquele tempo era tudo sítio de 10 alqueires, depois que os poderosos abraçaram a coisa né, eles foram comprando... é igual aqui, aqui tá mesma coisa. (H.O.).

Da mesma maneira que os empresários donos das colonizadoras particulares, viam nos minifúndios, um entrave ao processo de mecanização e modernização nas lavouras do sul do país, os pequenos proprietários, segundo o relato do senhor H. O. veem os “poderosos” que foram comprando as terras e os expulsando para outras regiões como causadores dos problemas sociais, pois os pequenos agricultores eram obrigados a vender suas terras e ir em busca de um novo pedaço de terra.

[...] No Rio Grande do Sul e no Paraná, a disseminação da soja e do trigo, trouxe consigo a concentração fundiária e a expulsão dos lavradores, muitos dos quais se lançaram nas estradas, a caminho do Mato Grosso e de Rondônia. (MARTINS, 1984, p. 37).

Esse relato revela as estratégias nos quais a Colonizadora Trivelatto trocava as terras férteis e mais valorizadas no Paraná, por áreas maiores e mais baratas em Mato Grosso, garantindo a “fertilidade da terra”. Nas palavras do senhor S. T. B. a colonizadora foi a única que obteve lucros nesse tipo de negociação. De acordo com ele, no Paraná, sua família entregou seis alqueires e aqui conseguiram negociar uma área de 242.40 alqueires, contraindo uma dívida junto à colonizadora,

Meu pai tinha terra lá no Paraná, tinha seis alqueires e meio escriturado, e um alqueire e meio que não era escriturado. Então para fazer o negócio e vir para o Mato Grosso, trocamos nossas terras lá, e não entrou aquele um alqueire e meio no negócio. Trocamos lá por aqui e ainda ficamos devendo duzentos e sete cruzeiros da troca da terra do Paraná com Mato Grosso. O tamanho da área aqui era 242.40 alqueires. (S.T.B).

Ao analisar a questão fundiária da Amazônia a partir de 1973 e sobre os lucros obtidos com a colonização, Martins (1984) argumenta que:

Já em 1973, antes, portanto, de encerradas as operações militares de busca e aniquilamento na área de conflito, conforme vimos, o governo reorientara a sua política fundiária em favor da grande empresa, agropecuária ou de colonização. Mesmo a instalação de pequenos produtores passou a ter como clientela preferencial o lavrador do Sul, capaz de vender sua pequena parcela e comprar outra área maior na

Amazônia, fazendo da empresa privada de colonização o instrumento e a beneficiária dessa mudança. Na concepção governamental, a área-problema deixou de ser o Nordeste e passou a ser o Sul, o que permitiu conciliar a segurança e desenvolvimento, desativação de focos de tensão nas áreas mais politizadas de minifúndio e lucro das empresas de colonização. (p. 53).

Pode-se afirmar que as primeiras famílias que migraram para Santa Rita do Trivelato saíram de cidades próximas a Cascavel devido a Colonizadora Trivelatto ter escritório na cidade, favorecendo o contato com os corretores para venda de terras, observando que a colonizadora atuou como intermediária – ela trocava os minifúndios por áreas maiores em Mato Grosso.

Nessa negociação a colonizadora repassava os pequenos sítios para os grandes proprietários do Paraná, o que significa dizer que nessa empreitada a colonizadora ganhou muito dinheiro, considerando que as terras de lá eram “melhores”, ou seja, no Paraná, as terras já estavam preparadas e mecanizadas e as terras mato-grossenses precisavam ser transformadas em áreas produtivas, segundo os relatos.

Desta forma, os colonizadores particulares souberam explorar a imagem da Amazônia como “terras de oportunidades”, elaboradas pelos governantes, como se verifica nos relatos de alguns entrevistados. A Colonizadora Trivelatto, para aqueles que não tinham condições financeiras de adquirir um lote em Mato Grosso, trocava os pequenos lotes no Paraná por áreas até dez vezes maiores no estado.

No contexto da colonização do norte do estado na década de 1970, figura a colonização de Santa Rita do Trivelato apresentada pelos primeiros moradores do lugar como portadora de uma diversidade de informações e conhecimentos que nos é possível conhecer por meio da memória, na qual os “velhos são os guardiões”.

Assim, concordamos com Bosi (1994, p. 63), ao escrever sobre o “lugar social” dos velhos, cuja finalidade principal seria “a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade”.

Apresentamos a seguir alguns daqueles que, conforme Bosi (1994), podemos considerar como guardiões da memória e da história da colonização de Santa Rita do Trivelato. Esses “guardiões da memória” relataram sobre os sonhos e motivos que os fizeram deslocar-se para Mato Grosso, falaram das expectativas e frustrações, do fracasso e do reconhecimento que alcançaram em Santa Rita do Trivelato, que sob a influência do estado por meio da colonização dirigida, aventuraram-se nessas terras ou como alguns dizem “tentar a sorte”, passando por alguns lugares antes da chegada a Lagoa das Conchas, primeiro nome de Santa Rita do Trivelato.

O sentimento de fazer parte dessa história, de poder narrar as experiências vividas no lugar e o fato delas serem tomadas como ponto inicial para o ensino de História, foi tido pelos “pioneiros” como uma das formas de reconhecimento que eles esperavam, por serem considerados como “gente importante”, na história de Santa Rita do Trivelato. Narraram as estratégias utilizadas pelos governos federal e estadual de ocupação da Amazônia Legal, que teve na propaganda e nos incentivos financeiros os elementos essenciais responsáveis por promoverem o deslocamento de várias famílias do estado do Paraná para a região norte do Estado.

Dos diversos programas elaborados pelo governo federal, notamos que a construção da BR 163, ligando as regiões mais distantes às mais desenvolvidas, foi amplamente explorada, dando aos migrantes a ideia de que, além das terras férteis, teriam os financiamentos e condições de locomoção e escoamento da sua produção⁶.

A construção da BR 163, idealizada como “corredor de produção”, foi explorada pela Colonizadora Trivelatto na venda de terras em Santa Rita do Trivelato, uma vez que esse corredor passaria pelas terras vendidas pela colonizadora. No entanto, os entrevistados atribuem a alteração do traçado original da “Rodovia da Integração” como um traço negativo que desacelerou o crescimento do lugar.

[...] no início da década de 1970, o traçado original da BR 163, saindo de Cuiabá via Rosário e Nobres, entrava no local chamado Boteco Azul, três quilômetros antes do Posto Gil, à direita na direção do rio Novo, Pacoval e Trivelato (que na época não existiam) e chegava ao rio Teles Pires, onde havia uma ponte de madeira desativada a partir de 1989 com a atual ponte de concreto. (SCHAEFER, 2018, p. 73).

Assim como foi escrito por Schaefer (2018), nos relatos dos colonos, a BR 163 passaria por Santa Rita do Trivelato, Sorriso e Sinop ligando o estado ao Pará, pois lá estava um dos maiores portos de escoamento da safra, o Porto de Santarém inaugurado em 1974.

Essa informação pesou na decisão dos colonos em trocar as suas terras com a Colonizadora Trivelatto, visto que era a oportunidade de realizar o “negócio dos sonhos”, além de ampliarem sua propriedade, teriam empréstimos e financiamentos do governo federal para modernizar a agricultura e a BR 163 facilitaria a venda e o transporte da produção, isso garantiria lucro certo.

6 A BR 163 fez parte do Programa de Integração Nacional – PIN instituído pelo governo federal na década de 1970, sob o lema de “Integrar para não Entregar”. A construção teve início no ano de 1971 e foi concluída cinco anos após. A BR 163 também conhecida como rodovia da integração, foi construída pelo 9º Batalhão de Engenharia e Construção – 9º BEC, ligando Cuiabá a Santarém e interligando as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

Não se pode afirmar que o único motivo que impulsionou a mudança na década de 1970 dos moradores do sul do país para região norte do estado de Mato Grosso tenha sido o “sonho de possuir terras”, mas conforme os relatos foi talvez o fator mais decisivo para aqueles que se aventuraram nos projetos de colonização.

Porém, o grande desafio depois que adquiriram as terras foi transformá-las em áreas produtivas, uma vez que não bastava apenas ter terras, mas era necessário que elas produzissem alimentos, concretizando, assim, os sonhos das terras.

Narrativas dos migrantes e o ensino de História

Narrar é próprio da condição humana que nos deixam as suas marcas e testemunhos, escritos ou contados, enunciando a sua presença e demarcando um espaço e tempo definido.

Dessa forma, abordamos a colonização de Santa Rita do Trivelato a partir das vozes dos migrantes por meio das narrativas orais de homens e mulheres que foram os primeiros a chegar ao lugarejo chamado Gleba Trivelato, nos anos de 1977, 1978 e 1979, respectivamente e requerem para si, o título de “pioneiros”.

De modo geral, os “pioneiros” nas narrativas oficiais são representados como desbravadores, ou melhor, empreendedores e têm um lugar de destaque na escrita sobre a história local. No entanto, cabe a nós historiadores indagarmos: quem é o pioneiro? Seria ele um trabalhador braçal ou um empresário? Pequeno agricultor ou grande latifundiário?

Ao abordar essas questões em sala de aula, recorreremos aos documentos e diretrizes que nos fazem compreender que o objetivo para a educação e o ensino de História nas escolas do país visa a formação integral do estudante como cidadão e agente da transformação, ou seja, um novo cidadão capaz de intervir, participar e transformar a sociedade em que está inserido. (BRASIL, 1998).

Para se alcançar o objetivo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), devemos considerar os conhecimentos prévios dos estudantes na medida em que eles possibilitam uma aproximação entre o tema que será estudado, suas vivências cotidianas e o significado de cada experiência para que o estudante possa intervir e participar da história local.

Nesse sentido, o cotidiano que anteriormente não era visto como uma fonte histórica transformou-se em um campo fecundo para a produção historiográfica, possibilitando aos historiadores a escrita das práticas e costumes dos sujeitos comuns que compõem a História, e assim, marcando épocas.

Ao propor um ensino de História voltado para a formação integral dos estudantes, a LDB, Lei n. 9.394/1996, no artigo 26, aborda a importância de inserir no currículo escolar as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos⁷.

Ao escrever sobre as narrativas, tomamos como a base a definição elaborada por Hobsbawm (1998, p. 95), que nos permite pensar a “narrativa como processo de constituição de sentido a experiência do tempo.”

O reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos históricos faz com que eles interajam com determinados assuntos, buscando pesquisar e conhecer a comunidade a qual pertencem. E como podemos levar os estudantes a se apropriarem da história local? Quais são as fontes históricas disponíveis? Quem são os sujeitos que contam essas histórias? As indagações são importantes para refletirmos sobre as fontes históricas e a construção de materiais que deem conta da parte diversificada do currículo escolar de cada sistema de ensino. É nesse momento que se insere a história local, o estudo da memória e dos relatos dos moradores antigos do município de Santa Rita do Trivelato, considerando que ainda não temos a produção de um material voltado para as escolas que contemple o currículo local.

Diante das inquietações sobre a história local e da colonização de Santa Rita do Trivelato, é que este estudo teve origem, ou seja: como vamos aproximar os nossos estudantes da história de Santa Rita do Trivelato se não temos os registros para problematizar, para interpretar, construir e desconstruir outras interpretações?

Nesse contexto, recorreremos à memória das pessoas da comunidade para estudarmos sobre a história local, por isso, concordamos com vários autores que têm se dedicado a definir o conceito de memória.

Para Halbwachs (1990), ela seria o registro de vivências de grupos sociais, já para Ricoeur (2007), a memória é dialética da presença e da ausência, da organização e do esquecimento e, segundo Benjamin (1985) é o registro de experiências e vivências plenas de significações.⁸

O ensino da história local se dá por meio das diferentes memórias que permeiam o cotidiano da cidade, problematizando e confrontando os relatos elaborados sobre a colonização, proporcionando aos educandos a compreensão de que a ocupação não é um dado natural e linear, pelo contrário, ela é marcada por interesses e conflitos.

7 O artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 12.796/2013, traz a seguinte redação: Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

8 Essa definição de memória foi extraída do artigo *História do tempo presente e ensino de História*, escrito por Lucilia de Almeida Neves Delgado e Marieta de Moraes Ferreira (2013).

Sendo assim, as memórias individuais e coletivas que compõem os relatos de diferentes sujeitos são tomadas por nós como fontes históricas que nos possibilitam a elaboração do conhecimento histórico, passível de atualizações e revisões, releituras e novos conhecimentos.

Devemos evitar os anacronismos, no entanto, é imprescindível que os estudantes questionem se em outros tempos essas questões também interferiram no percurso humano, se há semelhanças ou não entre essas narrativas dos migrantes com as de outros períodos.

Essas histórias não podem ser analisadas apenas como fragmento descontextualizado da história nacional, devem ser estudadas considerando o contexto dos acontecimentos em nível global e nacional e como as decisões de determinados governantes influenciaram a vida de diversas pessoas numa determinada época e em diferentes espaços.

O ensino de História a partir do trabalho com a história local não anula o estudo sobre a história nacional e mundial, pelo contrário, ao fazer um recorte temporal e espacial, permite aos estudantes uma maior compreensão sobre as relações entre o local, o nacional e o mundial.

Assim, as narrativas sobre como as famílias viviam, das questões econômicas, sociais e ambientais e as necessidades dos homens e mulheres ao longo do tempo, são possibilidades de assimilação, comparação e apropriação de conhecimentos em relação ao passado.

O ensino de História passa a ser um exercício de reflexão sobre diversos aspectos da nossa sociedade, sendo eles econômicos, políticos, culturais, sociais, religiosos etc. A concepção de sujeito como agente de transformação está imbricada nesse momento de rupturas com as velhas formas educacionais.

Nesse momento, não nos interessa mais saber sobre os grandes homens, mas sobre o fazer das pessoas comuns e sobre as outras memórias. Não nos interessa o vencedor sob a ótica do grande empresário, mas sim daqueles que, embora não obtiveram o lucro almejado, continuam dono das áreas adquiridas na década de 1970. Sobre o fazer das pessoas comuns se insere a colonização de Santa Rita do Trivelato a partir das políticas governamentais promovidas na década de 1970 pelo governo federal e estadual.

Observou-se que, para além da elaboração da “fronteira agrícola” como um lugar propício ao desenvolvimento econômico do país, dos “trabalhadores” e empresários, ela foi um instrumento de controle social para diminuir e/ou conter os conflitos sociais que ganhavam força no cenário nacional, em especial aqueles relacionados à questão agrária.

Assim, ao analisarmos as narrativas dos entrevistados fica evidente que eles compreendem o movimento de exploração e o privilégio de um grupo, pois no Paraná venderam suas áreas produtivas para os grandes latifundiários e no Mato Grosso “iludidos” pelo preço das terras e

tamanho das áreas adquiridas fizeram um negócio não muito vantajoso considerando os gastos que tiveram para fazer a terra produzir.

Dessa forma, denuncia-se a situação que muitos migrantes passaram por não terem tido, por algum motivo, auxílio financeiro do “estado” e, não conseguindo, portanto, manter-se nas áreas adquiridas. Ou seja, para eles a “fronteira agrícola” pode ser também considerada um lugar de exclusão social pois, para aqueles que não tinham algum recurso financeiro, o sonho da “terra fértil” barata ficou cada vez mais distante, restando apenas o trabalho de abrir e cultivar a terra não como proprietários, mas como mão de obra para aqueles que tinham capital para fazer a terra produzir.

Esse fato nos leva a compreender que, o governo federal, ao fomentar a ideia de que as terras da Amazônia Legal poderiam ser adquiridas por “todos”, serviu apenas como um discurso vazio, pois verificou-se que essas terras foram destinadas a poucos, conforme discussão anterior.

As narrativas de memória dos migrantes de Santa Rita do Trivelato revelaram o significado da colonização para os “pioneiros”, uma vez que eles vivenciaram os extremos de um mesmo processo – do mito da terra prometida aos problemas financeiros para fazê-la produzir, construindo suas narrativas a partir das dificuldades encontradas para se fixarem nas terras adquiridas até a “vitória” de conseguirem se manter como proprietários das terras compradas há mais de 40 anos.

Esses relatos são carregados de afetuosidade, saudosismo e alguns ressentimentos mas, sobretudo, de “orgulho” de si mesmos por conseguirem vencer os desafios encontrados. Por outro lado, essas narrativas nos ajudam a compreender, a partir das leituras realizadas sobre a colonização do norte do Mato Grosso, que a colonização direcionada pelo governo federal, estadual e empresas privadas foi um mecanismo de controle da crise política que o país passava. Em nome de uma suposta “ameaça” criaram-se os mecanismos de controle e acesso as terras, sendo elas devolutas ou não. O “estado” atuava como um intermediário, decidindo inclusive sobre quem tinha direito a posse da terra.

A colonização e a migração, para além da ocupação dos “espaços vazios”, nos permitem compreender como os acontecimentos internos e externos influenciaram a ocupação do norte do estado de Mato Grosso na década de 1970, dando origem aos novos municípios.

Dessa maneira, observamos também como esses acontecimentos se entrelaçam ou se cruzam numa mesma direção, ou seja, naquele momento o Brasil buscava reconhecimento internacional quanto o seu crescimento econômico. Era um país com uma economia emergente identificado como agroexportador.

Na busca de se firmar como uma economia internacional a colonização da Amazônia Legal ganha um forte apelo governamental, sendo promovida a “paraíso agrícola” e, os sonhos, então, passam a ser direcionados para a ocupação deste lugar ideal e na aquisição de riqueza com a grande produção.

É nesse momento que se insere a história local, o estudo da memória e dos relatos dos moradores antigos do município de Santa Rita do Trivelato, considerando que ainda não temos a produção de um material voltado para as escolas que contemple o currículo local.

Albuquerque Júnior (2012), no artigo *Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da História?*, ao escrever sobre as funcionalidades da História, pontuou que ao historiador de hoje não cabe cultuar as memórias mas manter, com elas, uma relação mediada pela problematização, pela interrogação e pelo questionamento.

O trabalho do historiador não é apenas registrar a memória, mas deslegitimar, distinguindo memória de ficção. Questionando e problematizando as tradições inventadas, as identidades locais e as lembranças de grupos e individuais e, principalmente, os esquecimentos produzidos pelos indivíduos e grupos sociais bem como por aqueles que são responsáveis por registrar os acontecimentos do passado.

Assim como o ato de lembrar é importante para a escrita da História, o silêncio e o esquecimento também são, pois em alguns casos são marcas de sofrimentos, mágoas e decepções que os indivíduos trazem em seus relatos. Essas memórias nos falam de uma identidade elaborada para diferenciar os “pioneiros” dos demais moradores da comunidade e, as identidades, assim como a memória, nos ajudam a compreender a história de Santa Rita do Trivelato. Assim, Guimarães (2012) ao escrever sobre o estudo da História local e a construção de identidades, nos apresenta o local e o cotidiano como possibilidades de uma aprendizagem significativa em sala de aula:

O local e o cotidiano devem ser problematizados, tematizados e explorados no dia a dia da sala de aula, com criatividade, a partir de variadas fontes. As memórias da localidade, da região, dos trabalhos, das profissões, das festas, dos costumes, da cultura, da política estão vivas entre nós. (GUIMARÃES, 2012, p. 244).

O ensino de História local se dá por meio das diferentes memórias que permeiam o cotidiano da cidade, problematizando e confrontando os relatos elaborados sobre a colonização, proporcionando aos educandos a compreensão de que a ocupação não é um dado natural e linear, pelo contrário, ela é marcada por interesses e conflitos.

Sendo assim, as memórias individuais e coletivas que compõem os relatos de diferentes sujeitos são tomadas por nós como fontes históricas que nos possibilitam a elaboração do conhecimento histórico passível de atualizações e revisões, releituras e novos conhecimentos.

A história, como disciplina escolar e acadêmica, passou a trabalhar com temas próximos da realidade dos estudantes, entendendo os processos de mudanças e permanências que as sociedades passaram ao longo do tempo,

[...] o objetivo da História escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como um indivíduo, mas também como sujeito coletivo: uma sociedade, um Estado, uma nação, um povo. (GUIMARÃES, 2012, p. 45).

O ensino de História, para além dos conhecimentos sobre a História Local/Regional, Nacional e Mundial, serve para formar o homem político, cidadão informado que saiba conviver com o outro, ser tolerante, reconhecendo a existência de outros valores, comportamentos, outras formas de pensar e agir no mundo em que vive como sujeito constituído de direitos e deveres, ou seja, formar o agente de transformação.

Sobre a história local, Bittencourt (2009) salienta que os historiadores precisam ter cuidado para não reproduzir a história dos grupos dominantes, dos personagens políticos e demais “autoridades”.

Assim como ela pode levar os estudantes a se apropriarem de um conhecimento pautado nas relações e narrativas de pessoas comuns, que fazem parte de um município compondo os diversos cenários marcados pela ação dos diferentes sujeitos que a transformam e, ao mesmo tempo são transformados pela interação que se estabelece com o outro, também pode levá-los à uma alienação reconhecendo nas autoridades locais líderes que promoveram o desenvolvimento de um lugar, um município, uma cidade etc.

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elencam o local como possibilidades de estudo a partir dos recortes e da escolha de alguns temas para que os estudantes possam refletir sobre as relações estabelecidas entre sua localidade e as demais, na atualidade e no passado, e como se posicionar diante da diversidade cultural e social e a respeitar o outro. (BRASIL, 1998, p 48).

Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que serverm a escrita e o ensino da história? In: GONÇALVES, M. A.; ROCHA, H.; REZNIK, L.; MONTEIRO, A. M. (Org.). *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.
- BERUTTI, F., MARQUES, A. *Ensinar e aprender história*. Belo Horizonte: Rio de Janeiro, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 3ª versão. Brasília, 2018.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2019.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BITTENCOURT, C. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2012.
- CUIABÁ. *Colonização da Amazônia por Brasileiros*. O Estado de Mato Grosso. Cuiabá-MT, 6 de junho de 1979, p. 1, 1979.
- CUSTÓDIO, R. C. *Sorriso de tantas faces: A cidade (re)inventada – Mato Grosso – pós 1970*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2005.
- ERRANTE, A. Mas afinal, A Memória é de Quem? Histórias orais e modos de lembrar. *Histórias e Educação*. Pelotas, v. 4, n. 8, p. 141-174, set. 2000.
- 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.
- GUIMARÃES NETO, R. B. Mundo do Trabalho – Mato Grosso: cidades, vilas e outras áreas entre o urbano e o rural. In: HARRES, M. M.; JOANONI NETO, V. (Org.). *História, terra e trabalho em Mato Grosso: ensaios teóricos e resultados de pesquisas*. São Leopoldo: Oikos, Unisinos; Cuiabá: EdUFMT, 2009.
- _____. *A lenda do ouro verde*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1986.
- GUIMARÃES, S. O estudo da historiografia local e construção de identidades. In: *Didática e Prática de Ensino de História*. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.
- HOBSBAWM, E. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- JOANONI NETO, Vitale. *Fronteiras da Crença: Ocupação do Norte de Mato Grosso após 1970*. Cuiabá, Carlini e Caniato Editorial; EdUFMT, 2007.

MARTINS, J. S. *A Militarização da Questão Agrária no Brasil*. (Terra e poder: o problema da terra na crise política). Petrópolis: Vozes, 1984.

MORENO, G. O Processo Histórico de Acesso a Terra em Mato Grosso. *Geosul*. Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 67-90, jan./jun. 1999.

_____. *Terra e poder em Mato Grosso: política e mecanismos de Burla: 1892-992*. Cuiabá: Entrelinhas; EdUFMT, 2007.

O ESTADO DE MATO GROSSO. Cuiabá, 7 de janeiro de 1976. Ano XXXVII – n. 7.261, p. 6. *Editorial*: Uma nova imagem para Mato Grosso.

OLIVEIRA, A. U. *Integrar para não entregar: políticas públicas para a Amazônia*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.

RICOUER, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

SCHAEFER, J. R. *Nova Mutum: História e Fundação*. Mutum Editora Gráfica Ltda, 2003.

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a política e a política de representação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAPÍTULO 14

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA: UMA DISCUSSÃO EM CURSO

Mauro Cezar Coelho
Wilma de Nazaré Baía Coelho

A formação de professores está inserida na pauta da discussão educacional há décadas. Como um dos fatores da estrutura educacional do mesmo sistema, a docência, seus atributos e os processos de formação que a engendram têm sido discutidos desde a emergência do Brasil como nação independente. (ANDRE *et al*, 1999; GATTI, 1997). Ao longo dos anos, as agendas foram alteradas. Por longo tempo, a implementação de um sistema educacional e a sua ampliação, de modo a atender a imensa população brasileira, conformaram o centro do debate.

A Escola, entre nós, foi privilégio de poucos, durante boa parte de nossa trajetória como país e como nação. Mais concentradas nos grandes centros urbanos e acessíveis a uma parcela da sociedade brasileira, o caráter excludente da educação nacional acarretava duas ordens de problemas: em primeiro lugar, o acesso de crianças e adolescentes à Escola, de modo a garantir a formação prevista pela legislação; em segundo lugar, a oferta de formação para adultos que, em função daquela mesma exclusão, não tiveram acesso à Escola. Daí que, por décadas, a preocupação com a formação docente foi associada à ampliação da oferta de cursos de formação inicial, de modo a atender as demandas de expansão da Educação Básica.

À medida que o acesso à Escola foi sendo ampliado, a discussão sobre a formação docente sofreu mudanças. No decorrer dos anos 1970, período de ampliação do sistema educacional, estabeleceram-se cursos de curta duração, com objetivo de suprir a demanda das redes de ensino em expansão. Apesar das críticas destinadas às licenciaturas curtas, elas guardavam algo em comum com as licenciaturas plenas: em todas elas o espaço da prática docente e da formação didático-pedagógica era diminuto.

A literatura sobre a formação inicial de professores(as) destinados(as) à Educação Básica tem apontado o descompasso entre os saberes de referência e os saberes didático-pedagógicos. (GATTI,

2020). Antes de 1996, ele já foi maior. Além da divisão institucional na oferta dos cursos, segundo a qual os saberes de referência eram ofertados, quase que exclusivamente, por departamentos específicos e os saberes didático-pedagógicos pelos institutos de Educação, a dimensão prática em cursos de licenciatura ocupava algo em torno de 10% da carga horária total dos cursos, a considerar a legislação em vigor.¹

Desde os anos 1990, a formação docente deixou de ser associada à garantia de acesso e passou a ser vinculada à qualidade e à eficácia do sistema educacional. Contribuiu para a inflexão na pauta de discussões a implementação de exames em larga escala que expuseram algumas das fragilidades da educação ofertada, em especial as lacunas de aprendizagem de estudantes da Educação Básica. (COELHO, 2021, p. 4-9). Em que pesem as críticas aos exames, eles suscitaram uma profunda e profícua discussão sobre os cursos de formação inicial com desdobramentos em políticas públicas.

A contar da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, as diretrizes para os cursos de formação inicial foram alteradas três vezes. Desde a primeira delas, uma mudança foi determinante: o espaço da prática docente nos cursos de licenciatura. Inicialmente estabelecida em 300 horas, o componente de atividades práticas na formação foi ampliado para 1.000 horas, deixando de ser algo em torno de 12,4% da carga horária total dos cursos, para cerca da 35,71% do tempo mínimo estabelecido para a formação.²

A ampliação da prática nos cursos iniciais não resume a inflexão proposta pela legislação. As três resoluções promulgadas neste início de século enfatizam o caráter específico dos cursos de formação de professores, na relação que mantém com os cursos de bacharelado aos quais estão vinculados; demandam o estabelecimento de nexos entre a formação oferecida e a Escola; e submetem a formação inicial aos objetivos e finalidades da Educação Básica.³ Daí não ser possível pensar a prática na formação inicial, sem considerar esta última em sua totalidade.

1 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP n. 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, p. 2-6. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

2 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n. 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res_CP_02_190202.pdf. Acesso em: 1 mai. 2023;

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n. 2/2015. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 1 mai. 2023 e CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n. 2/2019. Define as 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). https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 1 mai. 2023.

3 Resolução CNE/CP n. 2/2002; Resolução CNE/CP n. 2/2015 e Resolução CNE/CP n. 2/2019.

O aumento da carga horária prática nas licenciaturas teve por objetivo expandir o espaço de discussão sobre as práticas docentes, a partir da inserção dos(as) futuros(as) professores(as) no ambiente escolar. Assim, não apenas o(a) docente em formação acessa à Escola de forma a se familiarizar com seus processos e práticas, mas, sobretudo, assume a Escola como espaço de reflexão sobre a docência e sobre o que ela demanda. Além disso, o contato ampliado com a Escola favorece a inserção das suas necessidades, questões e problemas no rol de debates, discussões e objetos problematizados e pesquisados nos cursos de formação inicial.

Daí nossa opção por situar a produção acadêmica acerca do Estágio Supervisionado na Licenciatura em História.⁴ O nosso recorte se volta para a produção de artigos publicados ao longo de cinco anos, 2017-2021 – período que nos pareceu suficiente para reunir um extrato significativo da literatura sobre o tema. A opção por artigos obedeceu a dois critérios: de um lado, o acesso – os artigos publicados em periódicos científicos são disponibilizados à comunidade de interesse por meio da rede mundial de computadores, facultando maior circulação e apropriação; de outro lado, o tratamento – os artigos guardam algumas categorias que permitem a identificação do modo pelo qual os(as) autores(as) categorizam seus textos, como o resumo e as palavras-chave.

Nossa reflexão está organizada em duas sessões, a fim de melhor apresentá-la. Inicialmente, situamos uma breve consideração sobre a discussão envolvendo o Estágio Supervisionado (uma das dimensões da prática na formação inicial). Em seguida, abordaremos os artigos selecionados, estabelecendo um panorama da discussão que suscitam.

Estágio Supervisionado – Espaço de Formação

Uma das questões que a literatura, sobre a prática nos processos de formação tem destacado, é a sua dimensão pedagógica. A reflexão encaminhada desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação tem assumido a prática docente nas licenciaturas como espaço de formação. A ênfase é necessária. Por muitos anos, as disciplinas dessa natureza foram percebidas como momentos de exercício do aprendizado adquirido ao longo do percurso curricular. (MILANESI, 2012, p. 211; RODRIGUES, 2013, p. 1010-1012).

Segundo essa concepção, os(as) futuros professores(as) se dirigiam às Escolas, na reta final da formação inicial, com vistas à colocação em prática dos saberes apreendidos ao longo da graduação. Não por acaso, as disciplinas ocupadas com a prática se situavam, geralmente, no ano final do percurso. Essa disposição expressava, também, uma compreensão acerca dos

⁴ Os estudos sobre a produção acadêmica relativa ao Estágio Supervisionado em História não são recorrentes. Há estudos em outras áreas, como é o caso de ASSAI; BROIETTI; ARRUDA, 2018.

processos de formação docente: a instrumentalização do(a) futuro(a) professor(a) nos procedimentos necessários para transpor o conhecimento acadêmico em conhecimento escolar. Amplamente conhecido como modelo 3 + 1, essa postura assumia a formação para a docência como uma complementação da formação bacharelésca. Enquanto esta última estaria voltada para a produção de conhecimento e, portanto, requeria maior investimento, aquela se ocupava com sua transmissão, demandando, em linhas gerais, o domínio de técnicas e procedimentos, justificando-se, assim, seu lugar subsidiário nas licenciaturas.

A ênfase no caráter formativo da prática e, em relação a ela, do Estágio Supervisionado tem uma dupla função, política e argumentativa. De um lado, reafirmar e destacar o lugar da Escola nos processos de formação inicial de professores(as). As práticas de ensino, que hoje ocupam ¼ da carga horária total dos cursos de licenciatura e estão distribuídas ao longo de todo o processo formativo, desde o primeiro ano da formação, conformam espaços de aprendizagem, por meio da experiência, da observação orientada e da problematização das situações vividas, entre outras possibilidades. Assim, desde o início, o(a) futuro(a) docente deve ser inserido(a) na Escola, assumindo-a como espaço de observação, aprendizado e pesquisa. De outro lado, o destaque se volta para a reiteração da prática como espaço/tempo, tanto de experimentação dos saberes apreendidos ao longo do percurso, quanto da aprendizagem de outros que só a vivência na Escola possibilita.

A ênfase na dimensão pedagógica da prática então, é recorrente na literatura e, principalmente, naquela que se ocupa com o Estágio Supervisionado. (PELOZO, 2007). O estudo de Irton Milanesi sobre a concepção de Estágio Supervisionado de professores(as) regentes de classe em escolas de Educação Básica é elucidativo. Ao sondar a percepção de professores(as) da Educação Básica sobre o lugar do estágio, verificou ainda ser recorrente a compreensão dessa etapa da formação como momento de aplicação do que foi aprendido. No entanto, percebeu ser maior a concepção do estágio como um momento de aprendizagem da “realidade escolar” e, portanto, de aquisição de experiências e de novos conhecimentos. Alguns dentre eles(as), percebem o estágio como espaço de aquisição de experiência. (MILANESI, 2012, p. 211-216).

Ao se ocupar com diferentes visões acerca do Estágio Supervisionado, Micaías Rodrigues situa que a legislação e a literatura especializada convergem na compreensão dessa dimensão da formação como espaço de aprendizagens. Para alguns autores(as), inclusive, o caráter formativo do estágio é ainda mais importante em função do reconhecido descompasso entre teoria e prática nos cursos de formação docente e da desvalorização das licenciaturas no Ensino Superior. (RODRIGUES, 2013, p. 1012-1014). Compreensão análoga é percebida na formulação dos(as) discentes, para quem o estágio é tempo de aprendizagens e de aplicação da formação adquirida.

O estudo de Rosenilde Paniago e Teresa Sarmiento (2015, p. 84-98) acompanha esta última consideração. Ao considerar as narrativas de estagiárias de cursos de formação docente no Brasil e em Portugal, as autoras apontam diferenças e similitudes. No primeiro caso, situam-se as razões da opção pela docência, a relação com os(as) professores(as) regentes nas escolas, a natureza do estágio e a vinculação do estágio com as demais dimensões do percurso formativo. No Brasil, a docência surge como uma alternativa para as entrevistadas, em Portugal ela configura uma escolha. Enquanto lá a relação com os(as) professores(as) regentes é, geralmente, de admiração, aqui, não necessariamente.

O estágio é também um espaço de pesquisas por lá, por aqui é percebido como circunscrito à prática. Apesar das diferenças, duas questões aproximam as estagiárias dos dois países: em primeiro lugar, a percepção do estágio como espaço de formação; em segundo lugar, as expectativas em relação ao futuro são as mesmas, ainda que por razões diferentes – a incerteza e a insegurança quanto ao futuro profissional são compartilhadas pelas estagiárias dos dois países.

Não obstante a reflexão sobre a dimensão formativa do Estágio Supervisionado, alguns estudos se voltam para a sua oferta, analisando a prática efetiva vivenciada. Wagner Silva e Bruno Pereira realizam estudo de caso sobre o uso da escrita reflexiva em uma licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa, tendo os relatórios e trabalhos finais da disciplina como fontes. O que nos interessa destacar do estudo é a tipificação que fazem dos conteúdos dos documentos pesquisados. Segundo eles, os relatórios e trabalhos finais, geralmente, se concentram na descrição de física dos espaços e das atividades desenvolvidas. As reflexões sobre as questões de ensino/aprendizagem da Língua não assumem a mesma importância. (SILVA; PEREIRA, 2013).

Outros estudos se voltam para o lugar que o Estágio ocupa no percurso formativo, por meio da análise dos projetos pedagógicos de curso. Marília Valsechi e Angela Kleiman (2014, p. 18-22), por exemplo, apontam que os(as) futuros(as) professores(as) não são considerados como agentes do processo no qual estão inseridos. Na análise que desenvolvem, os(as) estagiários(as) assumem a condição de objeto de ação de outrem, como o cumprimento da carga horária estabelecida e realização das atividades de avaliação. Da mesma forma, as autoras apontam que, na documentação analisada, o estágio aparece como subordinado “às disciplinas ‘acadêmicas’ propriamente ditas”.

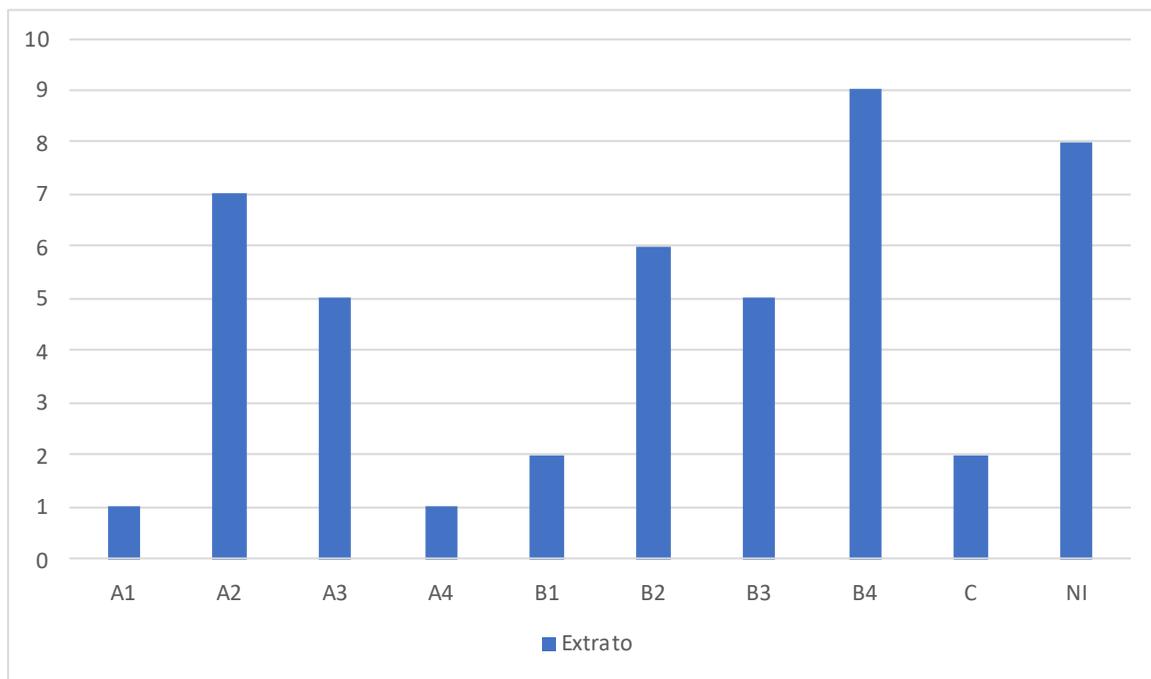
A literatura sobre o Estágio Supervisionado, então, situa algumas questões que ocupam o campo de pesquisa: sua afirmação como momento de formação e não somente de aplicação de aprendizagens; seu potencial como espaço de interlocução entre a formação inicial e a Escola; e sua dimensão criativa, viabilizando a construção de novos saberes, engendrados a partir das vivências no espaço escolar. Vejamos agora, como a literatura que se ocupa com o Estágio Supervisionado em História, situa essas e outras questões.

Estágio Supervisionado em História

O levantamento efetuado⁵ reuniu 46 artigos publicados no recorte supracitado. Eles foram identificados a partir da inserção da categoria "Estágio Supervisionado" em plataformas de acesso à produção científica: *Scielo* e *Google Acadêmico*. O volume de artigos foi refinado, de forma a considerar apenas os que se voltavam para a abordagem do objeto que nos interessava: o Estágio Supervisionado em História.

Os artigos situados a seguir foram publicados em revistas de extratos diversos.

Gráfico 1. Qualificação das Publicações.



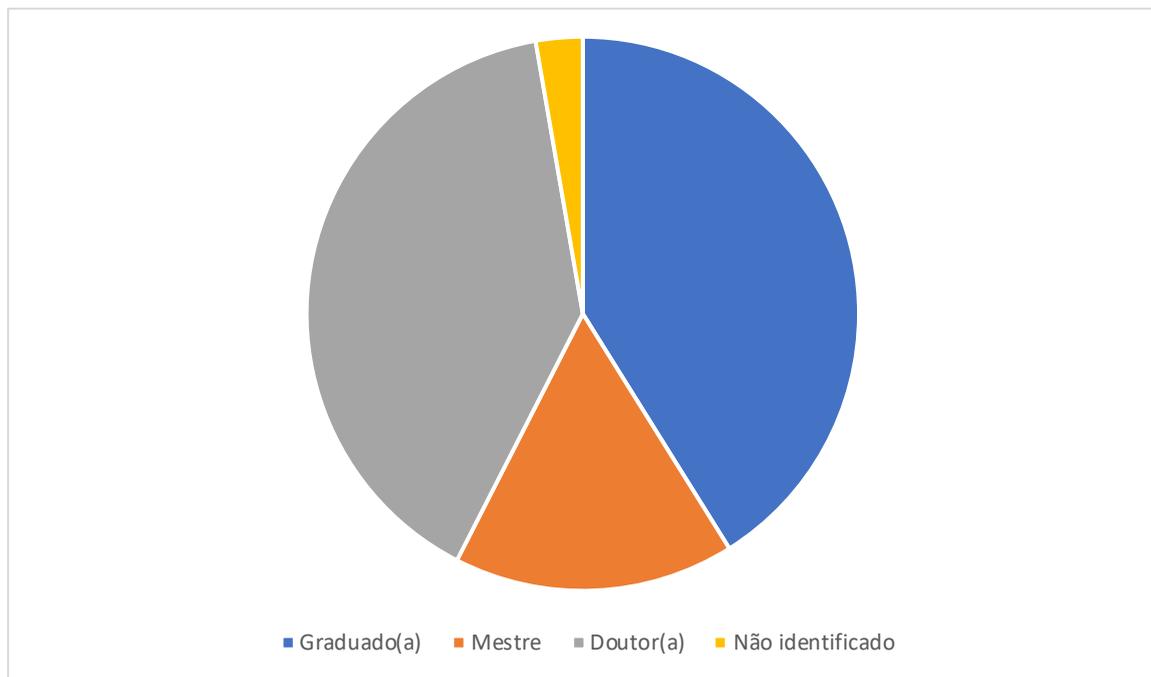
Fonte: produzido pelos autores, com base no Qualis-Capes.

Como se pode notar, os artigos estão distribuídos em todos os extratos. A maior parte deles foi publicada em revistas de *menor* extrato. Dos 46 artigos, 30,44% foram publicados no extrato A (1, 2, 3 e 4). Mais da metade dos artigos, portanto, encontra-se publicada em revistas do extrato B (1, 2, 3 e 4). Um dos fatores que pode elucidar tal distribuição dos artigos pelas revistas é a condição dos autores. O estágio supervisionado é objeto de interesse de estudiosos(as) em

⁵ O discente do doutorando em Ensino Waldemar Oliveira Júnior, as bolsistas Milena Farias e Larissa Estumano procederam ao levantamento dos dados.

diferentes momentos da formação em nível superior. Os(as) autores(as) são desde estudantes de cursos de formação inicial até professores(as) universitários(as).

Gráfico 2. Titulação dos(as) Autores(as).



Fonte: produzido pelo autor e pela autora, com base nos currículos Lattes dos(as) autores(as) dos artigos e, na falta deles, pelas informações presentes nos artigos.⁶

O gráfico situa a titulação dos 73 autores dos artigos selecionados. O número de autores doutores(as) e graduados(as) é muito próximo, 29 e 30, respectivamente, o que indica um dado relevante: a reflexão sobre o Estágio Supervisionado que alcança os periódicos científicos é de autoria de professores pesquisadores doutores e de estudantes que elegem a prática em formação como objeto de estudo. O número de graduados(as) e mestres sugere, ainda, uma pista para a destinação das reflexões em periódicos do extrato B, nos quais a graduação e/ou o mestrado são aceitos como titulação mínima, segundo os critérios adotados pelas revistas.

Outro ponto a ser considerado para a distribuição dos artigos pelas diferentes revistas é a formação dos autores e sua atuação. Entre os 30 doutores, 16 são formados em História, onze em Educação e dois em outras áreas das Ciências Humanas. Os mestres em História são sete, dentre os doze. Os mestres em Educação são cinco e um é mestre em Design. Os graduados em História

⁶ Os bolsistas de Iniciação Científica Matheus Albuquerque e Victor Jacques Vital procederam ao levantamento dos dados.

são maioria entre os(as) autores(as) – 24 dos 28 com graduação identificada. Há dois graduados em Geografia, um graduado em Letras e outro em Serviço Social. Esses dados sugerem que a preocupação com a docência é preponderante entre os(as) graduados(as).

Os artigos acionam um vasto rol de autores(as) para fundamentar suas reflexões. Arrolamos 64 referências. Algumas delas foram acionadas uma única vez: Carla Pinsky, Clermon Gauthier, Dermeval Saviani, Donald Schon, Edward Thompson, Eric Hobsbawm, Ester Figueiredo, Guacira Lopes Lobo, Helenice Rocha, Ilma Veiga, Jean Piaget, José Carlos Libâneo, Juan Manuel Álvares Mendez, Juliana Bertolini, Júlio Diniz-Pereira, Jurjo Torres Santomé, Karl Mar, Liev Vygotsky, Marcos Napolitano, Leonor Tanuri, Marc Ferro, Maria Regina Celestino de Almeida, Marilena Chauí, Marli André, Michel de Certeau, Miguel González Arroyo, Nestor Canclini, Philippe Perrenaud, Raquel Amorim dos Santos, Renato Mocelin, Ronaldo Vainfas, Rosângela Maria de Nazaré Silva, Sandra Corazza, Serlei Fischer, Sylvia da Silveira Nunes, Vavy Pacheco Borges, Violeta Rafkalesfsky Loureiro, Wilma de Nazaré Baía Coelho e Walter Benjamim.

Outros(as) autores(as) serviram de base para a reflexão encaminhada em dois artigos: Fernando Seffner, Flávia Caimi, Isabel Barca, Luís Fernando Cerri, Marlene Cainelli, Maurice Tardif, Nilton Mullet Pereira, Peter Burke, Pierre Bourdieu e Selva Guimarães da Fonseca. Os(as) autores(as) que foram acionados(as) em três artigos foram: Crislane Azevedo, Maria Auxiliadora Schimdt, Maria do Socorro Lucena Lima e Michel Foucault. Achille Mbembe, Frantz Fanon, Jörn Rüsen e Selma Garrido Pimenta constituíram referências em quatro artigos, cada um. Os mais acionados, fundamentando cinco artigos ou mais foram Anibal Quijano, Circe Bittencourt, Paulo Freire e Stuart Hall.

Esse amplo leque de autores(as) permite algumas inferências. Em primeiro lugar, a diversidade de enfoques nos trabalhos em função, tanto da preocupação dos(as) autores(as), quanto da recente inserção da maior parte deles(as) na discussão sobre a prática de ensino e, particularmente, o Estágio Supervisionado. Em segundo lugar, a variedade das abordagens, as quais se ocupam com temas tão diversos quanto a Educação para as Relações Étnico-Raciais, as práticas docentes, o currículo da formação inicial, as experiências dos(as) estagiários e a aprendizagem em História. Em terceiro lugar, mas não por último, o amplo espectro de referências não deixa de evidenciar alguns autores(as) basilares, referentes às questões do currículo, da história ensinada na Escola e dos fundamentos da educação.

Ao atentarmos para as palavras-chave que identificam as discussões encaminhadas nos artigos, a variedade de enfoques fica ainda mais evidente. Senão vejamos. Os 46 artigos reúnem 67 palavras-chave: Alteridade, Alunos, Autoavaliação, Autoridade, Autoritário, Branquitude, Capital, Cinema Hollywoodiano, Colégio de aplicação, Colonialidade, Coronavírus, Cultura Histórica, Cultura Indígena, Desafios ao Professor, Dialogicidade, Docência, Educação, Educação à Distância, Educação

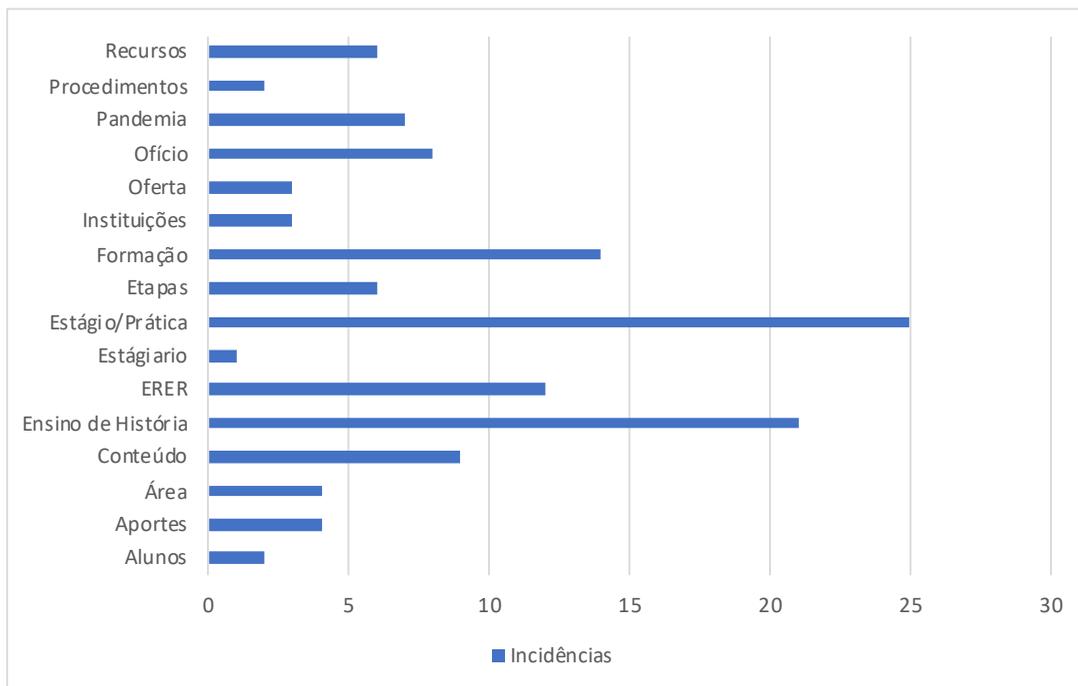
de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Histórica, Emancipação, Ensino de História, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino remoto, Epistemologia, Escola, Estagiários(as), Estágio [Curricular ou Supervisionado], Estágio Supervisionado de História, Estudantes, Fontes históricas, Formação de professores, Formato remoto, Gênero, História, História Africana e Afro Brasileira, História Afro-Brasileira, História das Mulheres, História Difícil, Jogos de Cartas, Lei n. 10.639/2003, Lei n. 11.645/2008, Lei de Diretrizes e Bases, Licenciatura em História, Material Didático, Música, Narrativas, Neocolonial, Pandemia [Covid-19], Patrimônio, Pesquisa, Plano de Intervenção, Povos indígenas, Prática Como Componente Curricular, Prática de Ensino, Prática de ensino em História, Prática Social, Professor de História, Racismo, Resistências, Revistas em Quadrinhos, Saberes docentes, Segunda Guerra Mundial, Teoria Histórico-cultural e TIC.

As palavras-chave foram agregadas em categorias que identificassem as questões que enunciam. Algumas delas se voltam para os(as) estudantes da Educação Básica, de modo que foram reunidas na classe Alunos. Outras remetem a conceitos, recebendo a classificação Aportes. Um grupo de palavras caracteriza os estudos que atentam para temas e assuntos e as classificamos pela categoria Conteúdo. Há aquelas que fazem referência à área de conhecimento e as classificamos por meio da classe Área. Certas palavras-chave buscam identificar discussões relativas à Educação para as Relações Étnico-Raciais e, por isso, a classificação atribuída foi ERER. Algumas remetem os artigos para a discussão sobre Ensino de História, nós nos apropriamos da palavra e a assumimos como classe. Evidentemente, o estágio e a prática de ensino são categorias recorrentes entre as palavras-chave, de maneira que essas foram classificadas como Estágio/Prática.

Uma parte do conjunto sinaliza a preocupação com os níveis e modalidades da Educação Básica, assim foram classificados como Etapas. A categoria Estagiários foi utilizada para sinalizar a preocupação com os(as) discentes dos cursos de licenciatura em História e ela, então, foi a classificação atribuída às palavras-chave. A formação de professores(as) é acionada por meio de algumas palavras as quais foram classificadas como Formação. Certas palavras se voltam para Instituições, como a Escola ou unidades de ensino – assumimos, então, a categoria como Classe. A docência, compreendendo o ofício e as práticas que lhe são derivadas, identifica um conjunto de palavras que classificamos como Ofício. A oferta da Educação, seus princípios e fundamentos, é acionada por meio de outro grupo de palavras-chave e ele foi classificado como Oferta. As implicações da Pandemia da Covid-19 identificaram outro grupo de palavras classificadas como Pandemia. Procedimentos didáticos distinguem outras delas e a classificação que receberam foi Procedimentos. Finalmente, algumas palavras situam recursos didáticos e, por essa razão, as classificamos como Recursos.

O gráfico a seguir dimensiona as questões que perpassam os artigos abordados aqui.

Gráfico 3. Palavras-chave: incidências.



Fonte: produzido pelo autor e pela autora, com base nos artigos selecionados.

As palavras-chave encaminham, então, um rol de preocupações que expressam as questões que orbitam a discussão. A atuação e seus desdobramentos ocupam parte relevante dos aspectos abordados nos artigos. A preocupação com os(as) estudantes da Educação Básica, com o enfoque a ser dispensado aos conteúdos, com as diferentes etapas do nível de ensino no qual se dá atuação do(a) professor(a) de História, com o sistema educacional, com a Pandemia da Covid-19 seus desafios e consequências e com os recursos didáticos são recorrentes. Não obstante, quatro questões tiveram maior incidência, o que pode evidenciar as principais preocupações da reflexão em torno do Estágio Supervisionado.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais, a Formação Docente, o Ensino de História e a prática em formação (o estágio supervisionado) compreenderam o maior volume de incidências. Tais questões tangenciaram artigos sobre temas diversos, sugerindo tanto interesse quanto preocupação. Elas dimensionam alguns dos desafios da docência em História, quais sejam: a crítica à perspectiva eurocêntrica e a constituição de uma Educação voltada para formação de uma cidadania comprometida com a Diversidade, a valorização da Diferença e o combate ao Racismo; a superação dos descompassos que a formação inicial em História enfrenta, em função das questões que estruturam os cursos de licenciatura da área, com ênfase na relação Teoria e

Prática; as discussões em torno da História Ensinada na Escola e seus desafios, os quais compreendem desde a questão da aprendizagem até o uso de recursos didáticos. Vejamos, então, como os artigos se distribuem, considerando um balanço do recorte supracitado.

Um aspecto da produção em discussão é a eleição da perspectiva dos(as) estagiários(as) como objeto de investigação. Duas perspectivas se destacam: análises sobre a percepção dos(as) estagiários(as) acerca de uma questão da docência e reflexões sobre a experiência do Estágio Supervisionado. No primeiro caso, os artigos se voltam para as representações dos(as) estagiários(as) acerca da História da África e da cultura Afro-Brasileira.⁷ No segundo, o foco se volta para a vivência dos(as) estagiários(as) na Escola, tendo como ponto específico o impacto da sua atuação nos estabelecimentos de ensino onde o estágio ocorreu. (NASCIMENTO, 2020).

A oferta de estágio durante o período da Pandemia da Covid-19 foi outro aspecto da produção sobre o Estágio Supervisionado na formação inicial em História. Os artigos situam os desafios da formação ofertada dentro dos limites impostos pelo ensino remoto. Eles situam a importância das condições de infraestrutura no campo de estágio (NASCIMENTO, 2021; REINALDO; PRIVADO, 2021) e a sua eficácia no trato com questões relacionadas ao contexto da pandemia (GONÇALVES, 2021) e com temas sensíveis. (SILVA, 2021).

As preocupações com a aprendizagem histórica, com o uso de fontes em sala de aula, com as estratégias e práticas de ensino e, também, com a inclusão e os desafios que ela engendra para a História ensinada na Escola foi tema de um conjunto de artigos. Nesse conjunto de quatorze artigos, uma das abordagens se volta para a relação que os(as) estudantes da Educação Básica mantêm com a disciplina e os caminhos para superá-la. (MORRETO; SCHMITT; TAFFAREL, 2017; NASCIMENTO; OLIVEIRA; ALVARENGA, 2020). Outra se ocupa dos desafios éticos que o(a) professor(a) de História vivencia no trato com questões sensíveis. (COVALCHUK, 2017; SOUZA; SCHENA, 2018; PORTO, 2018; CAETANO, 2019). O lugar da disciplina na formação pessoal e profissional do(a) estudante da Educação Básica também é objeto de reflexão nesse grupo de artigos que atenta para as questões da aprendizagem em História. (FERREIRA; FERREIRA; BOCHI, 2018; LUNARDELLI; MACHADO, 2020). O uso de fontes é questão recorrente, em abordagens sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais (MOREIRA; MACHADO, 2018; NUNES; SANTOS; PRIVADO, 2021), aprendizagem (SANTANA, CARRATI, 2019; BELUSSO, 2019; FERRARI; LUIZ, 2021) e temas sensíveis. (SILVA, 2021).

A questão preponderante, no entanto, é a formação docente. Ela representa 47,82% do total de artigos que compreendem o recorte adotado. O ponto persistente nesse volume de reflexões é a importância da prática docente para a formação de professores de História, assumindo o Estágio

7 Cf. ANDRADE, 2017a; ANDRADE, 2017b; ANDRADE, 2017c; ANDRADE, 2018.

Supervisionado como espaço de aprendizagem das questões que afetam à História ensinada na Escola. Nesse conjunto de artigos, uma das questões enfrentadas é a percepção de estudantes de cursos de licenciatura em História sobre a formação que lhes é oferecida e sua relação com as questões que a docência em História demanda. (PERLI, 2017; CRESCÊNIO, 2021). As abordagens possíveis na oferta de Estágio Supervisionado, de forma a problematizar o conhecimento histórico escolar é questão enfrentada por parte dessa produção. (FRANÇA, 2017; PACIEVITCH, 2019; RODRIGUES, 2020; VALENTE, 2020). A compreensão da prática em formação como período de aquisição de experiências também é discutida. (BUENO, 2018). O lugar do estágio em espaços de formação distintos é problematizado em um dos artigos do escopo selecionado. (ROBEIRO JUNIOR; SOLÉ, 2020; RODRIGUES, 2021). A problematização do Estágio Supervisionado como espaço/tempo de aprendizagens e não simplesmente de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos é a discussão central ou tangencial na maior parte dos artigos desse conjunto.⁸

Considerações em curso

O Estágio Supervisionado em História não ocupa, ainda, um lugar destacado na discussão sobre a prática nas discussões que cercam o campo da formação de professores(as). Não obstante, parece ter um futuro promissor, a considerar o volume de jovens estudantes e egressos(as) de cursos de formação inicial interessados(as) no tema. Além disso, a diversidade dos(as) autores(as), considerando sua formação e atuação é indicativa de como a reflexão sobre a prática em formação depende do incentivo de professores(as) formadores(as) de professores(as), atuantes nos cursos de licenciatura. Sua inserção no campo de estágio, apontando seu potencial como campo de pesquisa parece ser fundamental para a produção de conhecimento envolvendo discentes dos cursos nos quais atuam.

A reflexão encaminhada aqui buscou apresentar um panorama da discussão levada a cabo em artigos publicados em periódicos científicos sobre o Estágio Supervisionado. Ela situa algumas características dessa produção. Em primeiro lugar, as posições assumidas: a categorização da prática como espaço de formação e a compreensão do estágio como tempo de experimentações e de aquisição de experiências fundamentais para o exercício da profissão. Em segundo lugar, a autoria: a expressiva participação de discentes, estudantes de Estágio Supervisionado, como autores(as) de reflexões sobre aspectos diversos do Estágio, sugere uma preocupação latente com a formação recebida e sua relação com a prática profissional e os seus desafios.

8 Cf. BATISTA, 2017; ARAUJO, 2018; SOBANSKI; QUADROS, 2018; MENDES; VINHAS, 2019; IBIAPINA; MARINHO, 2020; VIALI; MAGALHÃES, 2020; SILVA; SACRAMENTA, 2020; RODRIGUES; ORTTO; QUIUQUI, 2020; COSTARD; OLIVEIRA; PADILHA; OLIVEIRA JUNIOR, 2020; OLIVEIRA; SOARES, 2020; REIS, 2021; LOBATO, 2021; OLIVEIRA, 2021.

Referências

- ALVES, D. S.; SOUZA, V. C.; ATHAYDE, S. Entre teoria e prática pedagógica no Ensino Fundamental- Experiências de estágio no ambiente escolar. *Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica*. Vitória, v. 26, n. 2, p. 12-22, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/32063>. Acesso em: 4 mar. 2022.
- ANDRADE, M. P. A branquitude e a colonialidade na prática docente na Educação Básica (2000-2015). *Revista da ABPN*. Goiânia, v. 10, Ed. Especial - *Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro-brasileira*, mai. 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/432>. Acesso em: 2 mar. 2022.
- _____. Colonialidade em questão: a história africana e afro-brasileira nos relatórios finais de estágio supervisionado do curso de história da UDESC (2000 – 2006). *Revista UNIABEU*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 26, ago./dez. 2017a. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/52158>. Acesso em: 19 nov. 2021.
- _____. Considerações sobre a história das Áfricas no estágio supervisionado de história (2000-2006, UDESC). *História & Ensino*. Londrina, v. 23, n. 1, p. 139-158, jan./jun. 2017b. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/29040>. Acesso em: 19 nov. 2021.
- _____. Qual África ensinar nas escolas? A história africana e afro-brasileira nos Relatórios Finais de Estágio Supervisionado do curso de História da UDESC (2000 – 2006). *Revista Vernáculo*. Curitiba, n. 40, 2017c. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/52158>. Acesso em: 19 nov. 2021.
- ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educ. Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 mai. 2023.
- ARAÚJO, M. D. S. O ensino de história e cultura indígena na escola: reflexões a partir do estágio supervisionado. *Das amazônias*. Rio Branco, v. 1, n. 1, ago./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufac.br/index.php/amazonicas/article/view/2271>. Acesso em: 19 nov. 2021.
- ASSAI, N. D. S.; BROIETTI, F. C. D.; ARRUDA, S. M. O Estágio Supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de Ensino de Ciências. *Educar em Revista*. Belo Horizonte, v. 34, e203517, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e203517.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.
- BATISTA, R. A. S. Estágio supervisionado em história: As vivências, desafios e possibilidades do graduando na prática docente. *História & Ensino*. Londrina, v. 23, n. 2, p. 207-229, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/31345>. Acesso em: 19 nov. 2021.
- BELUSSO, M. A potencialidade dos quadrinhos no ensino de história: da teoria à prática. *Revista Brasileira de Educação Básica*. Belo Horizonte, v. 4, n. 13, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/07/08-Maicon-Belusso-A-POTENCIALIDADE-DOS-QUADRINHOS-NO-ENSINO-DE-HIST%C3%93RIA.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BUENO, S. T. Relato de experiência docente: ensino de história da África no Cap-Coluni. *Revista Eletrônica Discente História.com*. Cachoeira, v. 5, n. 10, p. 118-131, 2018. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/historiacom/article/view/854>. Acesso em: 19 nov. 2021.

CAETANO, B. M. Produção e reprodução das desigualdades de gênero nas séries finais do ensino fundamental: um olhar para além do ensino de história tradicional. *Diversidade e Educação*, [s. l.], v. 7, n. Especial, p. 96–120, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9498>. Acesso em: 18 nov. 2021.

COELHO, M. C. “Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019). *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 13, n. 33, e0112, p. 4-9, mai./ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0112>. Acesso em: 24 jan. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP n. 28/2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, p. 2-6. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso: 21 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP n. 2/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res_CP_02_190202.pdf. Acesso em: 1 mai. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP n. 2/2015*. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 1 mai. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP n. 2/2019*. Define as 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). https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 1 mai. 2023.

COSTARD, L. H.; OLIVEIRA, M.; PADILHA, L. A.; OLIVEIRA JUNIOR, A. Observação, participação e prática: a formação inicial do docente de História na Uerj. *Cadernos do Aplicação*. Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/104529/60905>. Acesso em: 4 mar. 2022.

COVALCHUK, G. I. Entre o sentimento religioso e o racional: experiência de estágio sobre o povo hebreu e independência dos Estados Unidos. *Revista Cadernos de Clio*. Curitiba, v. 8, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/clio/article/view/59043/36812>. Acesso em: 19 nov. 2021.

CRESCÊNIO, C. L. Estágio obrigatório não presencial no ensino de história. *História & Ensino*, Londrina, v. 27, n. 1, p. 8-28, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/42634/30111>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FERRARI, D. C.; LUIZ, M. L. O ensino de História e a Educação Especial na formação inicial de professores. *Educação*. Santa Maria, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/42847>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FERREIRA, M. B.; FERREIRA, F.; BOCCHI, E. M. Práticas pedagógicas e desafios do ensino da História Afro-brasileira no curso de informática para Jovens e Adultos. *Revista Polyphonia*. Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/53656>. Acesso em: 18 nov. 2021.

FRANÇA, C. S. Reflexões sobre o estágio curricular e produção de conhecimentos históricos educacionais na formação docente. *Revista TEL*. Irati, v. 8, n. 2, p. 68-87, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/tel/article/view/10880>. Acesso em: 19 nov. 2021.

GATTI, B. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016. Acesso: 10 mai. 2023.

GONÇALVES, L. M. História das mulheres, gênero e ensino de História: reflexões sobre a experiência do estágio supervisionado em caráter remoto emergencial. *Cadernos de Estágio*. Natal, v. 3, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/25589>. Acesso em: 20 nov. 2021.

IBIAPINA, I. R.; MARINHO, J. Z. S. A formação docente na Lei de diretrizes e bases da educação (LDB) n. 9.394/1996. *Humana Res*. Teresina, v. 1, n. 2, p. 30-46, 2020. Disponível em: <https://revistahumanares.uespi.br/index.php/HumanaRes/article/view/45>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LOBATO, R. B. Formação inicial docente e a prática pedagógica no estágio supervisionado: da marafunda euro-colonialista à ginga afrodiáspórica em resistência. *Intellectus*. Rio de Janeiro, Ano XX, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/57779>. Acesso em: 20 nov. 2022.

LUNARDELLI, D.; MACHADO, M. A. M. P. Avaliação no ensino de História: uma experiência no Colégio de Aplicação/UFSC. *Revista Discente Oficinas de Clio*. Pelotas, v. 5, n. 9, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/CLIO/article/view/20410>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MENDES, S. R.; VINHAS, T. O papel social do estágio supervisionado em história: a prática colaborativa e a formação de professores. Jogos e Ensino de História: aprendendo sobre o Feudalismo e o Medievo no Estágio Supervisionado. *Revista UNIABEU*. Rio de Janeiro, v.12, n. 30, jan./abril 2019. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/3271>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 46, p. 209–227, out./dez. 2012. Disponível: <https://www.scielo.br/j/er/a/mgBPt9CbbBGdMqWp7t7jYqg/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MOREIRA, H.; MACHADO, M. F. Música como fonte de pesquisa no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis: desafios e possibilidades. *Revista Polyphonia*. Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/53658>. Acesso em: 18 nov. 2021.

MORRETO, S. P.; SCHMITT, Â. M.; TAFFAREL, L. Relação presente e passado: experiência de um projeto de intervenção didática em turmas do ensino fundamental em uma escola de Caxambu do Sul - SC. *Vida de Ensino*. Iporá v. 3, n. 1, p. 57-70, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/index.php/vidadeensino/article/view/520>. Acesso em: 21 nov. 2021.

NASCIMENTO, B. Estágio Supervisionado em História durante a pandemia de Covid-19: reflexões acerca da vivência. *Cadernos de Estágio*. Natal, v. 3 n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/25588>. Acesso em: 20 nov. 2021.

NASCIMENTO, L. S.; OLIVEIRA, P. A.; ALVARENGA, A. V. M. Relatos do estágio supervisionado no ensino fundamental no ensino de história. *Humana Res*. Teresina, v. 1, n. 2, p. 30-46, 2020. Disponível em: <https://revistahumanares.uespi.br/index.php/HumanaRes/article/view/58>. Acesso em: 20 nov. 2021.

NASCIMENTO, U. L. Um hotel, um quadro e um piloto: um relato de experiências expectativas, e realidades no Estágio Supervisionado II na Escola Municipal Anésia Guimarães de Eunápolis (2016). *Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama*. Eunápolis, v. 11, n. 2, p. 72-90, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama/article/view/581>. Acesso em: 20 nov. 2021.

NUNES, A.; SANTOS, T. B.; PRIVADO, R. J. P. Representações de indígenas em diferentes fontes: desafios no ensino de história. *Revista de Iniciação à Docência*. Jequié, v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/7372>. Acesso em: 20 nov. 2021.

OLIVEIRA, A. M. B. Estágio supervisionado na formação do professor de história: percepções de alunos estagiários. *Revista Intersaberes*. Curitiba, v. 16, n. 38, p. 751-765, 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1971>. Acesso em: 2 mar. 2022.

OLIVEIRA, V. S.; SOARES, D. L. C. A Importância do Estágio Supervisionado na Formação Docente em História, na Cidade de Bom Jesus-PI. Form@re. *Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. Teresina, v. 8, n. 2, p. 71-81, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/11041/7178>. Acesso em: 4 mar. 2022.

PACIEVITCH, C. A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de história. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1626-1647, out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44644/31055>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. J. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 53, n. 39, p. 76-103, set. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v53n39/0102-7735-eq-53-39-0076.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

PELOZO, R. C. B. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*. Garça, v. 5, n. 10, jul. 2007. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/J3yAMQWorvNVHM6_2013-6-28-15-23-42.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

PERLI, F. Narrativas e cultura histórica na formação docente: o que dizem os estudantes de História? *História Unisinos*. São Leopoldo, v. 21, n. 2, p. 191-199, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/htu.2017.212.04>. Acesso em: 19 nov. 2021.

REINALDO, T. B. S.; PRIVADO, R. J. P. Os desafios ao professor de estágio supervisionado em tempos de pandemia. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v. 7, n. 4, p. 35046-35058, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/27721>. Acesso em: 20 nov. 2021.

REIS, H. L. B. Ensino de história: práticas experienciadas em sala de aula no processo de estágio regencial. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*. Caetité, v. 1, n. 7, p. 157-178, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/nhipe/article/view/12185>. Acesso em: 20 nov. 2021.

RIBEIRO JUNIOR, H. C.; SOLÉ, M. G. P. S. Modelos de formação de professores de História: um estudo comparado entre a Universidade Federal da Fronteira Sul (Brasil) e a Universidade do Minho (Portugal). *Educação*. Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/39103>. Acesso em: 18 nov. 2021.

RODRIGUES, E. G. P. Estágio Supervisionado II no ensino fundamental: uma experiência de atividade na aula de História com uso de jogos em uma escola municipal de Ananindeua/PA. *Revista Discente Oficinas de Clio*. Pelotas, v. 5, n. 9, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/CLIO/article/view/17193>. Acesso em: 20 nov. 2021.

RODRIGUES, G. C. B. O Estágio Supervisionado em História EAD: a dialogicidade em tempos de pandemia. *Ensino em Perspectivas*. Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6688>. Acesso em: 20 nov. 2021.

RODRIGUES, L. D.; ORTTO, M. D.; QUIUQUI, M. O medo da docência e as estratégias de superação no Estágio Supervisionado em História. *Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica*. Vitória, v. 26, n. 2, p. 43-62, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/32062/22527>. Acesso em: 20 nov. 2021.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 1009-1034, dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v18n55/v18n55a11.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

SANTANA, R. B. J.; CARRATI, J. M. Jogos e Ensino de História: aprendendo sobre o Feudalismo e o Medieval no Estágio Supervisionado. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*. Foz do Iguaçu, v. 5, ed. especial, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1192>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVA, A. A.; PORTO, R. Gênero e História das Mulheres: reflexões sobre a experiência de estágio na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Polyphonia*. Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/53657>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SILVA, E. C. H. História Temática no Ensino Médio: análise das práticas educativas sobre Segunda Guerra Mundial e Holocausto no Estágio Supervisionado. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 10, n. 20, p. 266-290, 2021. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/659>. Acesso em: 2 mar. 2022.

SILVA, E. M. C.; SACRAMENTA, E. D. Formação de professores no PARFOR/História: estágio supervisionado em Nova Esperança do Piriá (2012-2016). *Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)*. Itapetininga, v. 5, e020009, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1646>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVA, V. A. C. Formação docente em tempos pandêmicos e o ensino de História através de temas sensíveis. *Mosaico*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 21, 2021. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/84775>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SILVA, W. R.; PEREIRA, B. G. Letramento acadêmico no Estágio Supervisionado da licenciatura. *Raído*. Dourados, v. 7, n. 13, p. 37-60 jan./jun. 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/2487/1423>. Acesso em: 14 dez. 2022.

SOBANSKI, A.; QUADROS, C. Professores pesquisadores e o desafio de trabalhar com a História difícil: uma experiência de estágio supervisionado. *Antíteses*. Londrina, v. 11, n. 22, p. 613-634, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/34870>. Acesso em: 19 nov. 2021.

SOUZA, D. M.; SCHENA, S. A questão étnico-racial do cinema de Hollywood no ensino de história: uma experiência de estágio na educação de jovens e adultos. *Polyphonia*. Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/53655>. Acesso em: 19 nov. 2021.

VALENTE, J. R. Autoridade ou autoritário? Reflexões a partir do estágio de regência em História no Ensino Fundamental II. *Research, Society and Development*. Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 9, e702997637, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7637>. Acesso em: 4 mar. 2022.

VALSECHI, M. C.; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. *Raído*. Dourados, v. 8, n. 15, p. 13-32, 2014, p. 18-22. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3146/1752>. Acesso em: 14 dez. 2022.

VIALI, J.; MAGALHÃES, C. Estágio Supervisionado em História: dos caminhos e possibilidades do ensino de História como ferramenta transformadora da realidade. *Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica*. Vitória, v. 26, n. 2, p. 43-62, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/32061/22517>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CAPÍTULO 15

ANTIRRACISMO E BRANQUITUDE CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SITUADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Mônica Martins da Silva

A longo da minha experiência como professora que atua na formação inicial de outros professores, tenho investido na abordagem da História e cultura dos povos africanos e afrodescendentes e de povos indígenas, tanto como eixo conceitual e metodológico, como princípio ético-político, considerando que a formação docente é um processo complexo que envolve diferentes aspectos que precisam estar interligados e entrelaçados. Questão essa reforçada, especialmente, com a aprovação da Lei n. 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Culturas Afro-brasileiras (2004), assim como da Lei n. 11.645/2008, que altera a lei anterior e acrescenta os povos indígenas. Essa legislação configura um novo contexto político em que as questões da história e cultura desses povos passam a ser interpeladas a partir de outros elementos como os da representatividade, da afirmação, da diferença, demandando outros conteúdos e abordagens. Nesse sentido, ela opera mudanças significativas nas discussões curriculares, seja no ensino superior, seja na educação básica, assim como na formação de professores, demandando estratégias que considerem a dimensão axiológica como elemento fundamental desse processo formativo. (MONTEIRO, 2007). São questões relevantes, especialmente para o Ensino de História no Brasil, país que possui a segunda maior população negra do mundo e que, ao longo de séculos, vem enfrentando problemas muito graves decorrentes do racismo, como a desigualdade social, a pobreza, o encarceramento em massa de populações negras, o trabalho análogo ao de escravo, dentre outros temas que perpassam o cotidiano brasileiro e que tem intrínseca relação com nosso passado escravista.

Nesse texto¹, apresento e reflito sobre como venho desenvolvendo esse trabalho na docência das disciplinas de Estágio Supervisionado em História I e II, refletindo, especialmente, sobre as dificuldades de se envolver estudantes em um trabalho dessa magnitude, considerando que temáticas de natureza axiológica requerem mais que um engajamento teórico e conceitual devendo, também, mobilizar, problematizar e modificar valores, concepções, práticas que extrapolam a dimensão profissional que muitas vezes orienta o trabalho formativo da docência. Baseando-se em relatórios finais produzidos por meus estudantes de Estágio Supervisionado e em narrativas acerca de minhas reflexões docentes desenvolvidas, especialmente em 2019, também apresento e analiso duas experiências que fazem parte do meu constante exercício de reflexão acerca das potencialidades e limites desse trabalho. A aposta é demonstrar que esse é um caminho de muitas dúvidas, erros, acertos e muitos enfrentamentos que se atualizam cotidianamente.

O ensino de História e culturas afro-brasileiras como um desafio político e pedagógico na formação docente

O desenvolvimento de uma proposta com ênfase na História dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, tal como apresentado na introdução desse texto, tem se esbarado em algumas especificidades. A primeira diz respeito ao fato da universidade onde trabalho estar localizada em Santa Catarina, um pequeno estado do sul do Brasil, reconhecido como umas das regiões brasileiras com maior presença de população de origem europeia, cujas narrativas históricas hegemônicas se construíram à margem da história da sua população indígena e afro-brasileira, produzindo silenciamentos profundos sobre esse passado. (LEITE, 1996; MAMIGONIAN, 2006). Embora essas narrativas já estejam há muitos anos em revisão e questionamento, seja por uma historiografia engajada em questionar esses silenciamentos e produzir pesquisas sobre a história de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, seja pelos movimentos sociais que também vem ocupando cada vez mais espaço no questionamento dessa invisibilidade, ainda persistem ideias do senso comum, veiculadas pelas mídias e propagandas de turismo, de um Estado com população majoritariamente branca, onde o racismo e os preconceitos raciais não seriam problemas enfrentados cotidianamente.

Embora me pareça que a grande maioria dos estudantes não corroborem essas ideias, sobretudo porque compreendo que o currículo do curso de História da Universidade Federal Santa Catarina (UFSC) incorpora, em grande medida, reflexões acumuladas pelas pesquisas acadêmicas

¹ A primeira versão desse texto foi produzida para a *Segunda Jornada. Enseñar, formarse, teorizar* realizado entre os dias 17 e 20 de outubro de 2020, realizado pela CLAEH- Montevideo (Uruguay). Uma versão inicial foi publicada como parte das atas do evento. Disponível em: <https://universidad.claeh.edu.uy/educacion/wp-content/uploads/sites/2/2020/07/B2-M%C3%B4nica-Martins-da-Silva.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

em diferentes áreas, que desmontam essas narrativas, a maioria deles se reconhecem etnicamente como brancos. Isso, a meu ver, os coloca em uma posição de privilégio e distanciamento da temática, por não a enfrentar no seu cotidiano, ainda que esse aspecto constitua um não dito difícil de ser abordado e enfrentado, sem provocar constrangimentos e silêncios. Sobretudo no início de uma disciplina, como o Estágio Supervisionado, que pressupõe uma convivência prolongada, contínua e em contextos muito distintos daqueles em que a maioria das disciplinas do curso ocorrem, dada a sua natureza específica, em que o limite da relação estudante-professor precisa ser pactuado com mais cuidado. Por outro lado, hoje também vejo que essa tem sido uma das minhas dificuldades em introduzir o tema, visto que, ainda que ciente dessa situação, de certa maneira, até a pouco tempo, ainda considerava que a temática do racismo pudesse ser abordada fora da discussão acerca do pertencimento racial desses professores em formação.

O meu recente acesso ao debate sobre a temática da branquitude crítica reacendeu esse meu incômodo porque pude perceber que essa categoria, considerada por vários pesquisadores como fundamental para se debater o racismo, considera o lugar social, cultural e político dos brancos na definição e manutenção desse processo, refletindo sobre o seu lugar de privilégios, permitindo questionar quem é o branco no Brasil e o que é ser branco, também analisando esse lugar simbólico que não é estabelecido propriamente por questões genéticas, mas sobretudo pelos lugares sociais que esses sujeitos ocupam. (SCHUCMAN, 2014). Nesse sentido, o debate dessa categoria seria um importante momento de discutir com os estudantes, não apenas a relevância e a potência desse campo de discussão, como normalmente acontece em nossas disciplinas, mas também seria uma oportunidade para provocá-los a se pensar como sujeitos nessa relação, refletindo sobre os lugares sociais e simbólicos que ocupam e como poderiam mobilizar essas questões na produção de suas propostas de ensino e também na sala de aula. Além disso, esse debate também poderia considerar como provocar os estudantes do colégio de Aplicação, instituição com a qual são desenvolvidas as atividades docentes e, na qual, a maioria dos estudantes também se considera branca, sendo uma parte deles provenientes da classe média. Nesse sentido como pensar a relação do racismo com vidas aparentemente não afetadas por ele? Como não apenas sensibilizar jovens estudantes sobre o tema, mas mobilizá-los e engajá-los em temáticas que afetem o coletivo ou maiorias minorizadas? Como construir a aula de História como um espaço de reflexão sobre as relações entre passado e presente que produzam sentidos para a vida prática dos estudantes e possam atuar contra injustiças e arbitrariedades?

Esses tem sido alguns questionamentos que vem me acompanhando nesse processo de orientação de meus estudantes, futuros professores de História e, sobre os quais, tenho procurado sensibilizá-los. No entanto, essa também tem sido uma tarefa difícil, porque envolve aspectos

axiológicos muito complexos, além de mudanças epistemológicas e comprometimento social e político. É um desafio permanente, sobre o qual vou seguir refletindo ao longo desse texto.

O caminho teórico que eu tenho escolhido para argumentar e defender a continuidade desse trabalho frente a esse cenário, tem sido exatamente aquele de muitos pesquisadores da área que afirmam que a construção de uma sociedade antirracista se faz por meio de um amplo projeto formativo, que envolve escolas e outros agentes sociais e políticos, que precisam engajar todos os grupos sociais e étnicos (ABREU; MATTOS, 2008), compreendendo que o racismo é uma complexa construção cultural e histórica que diz respeito não apenas a homens e mulheres negros, pardos e indígenas, mas sim a todos os agentes sociais que produzem e reproduzem preconceitos e discriminação, diariamente, mesmo que involuntariamente.

Ao longo desses últimos anos, nos quais venho desenvolvendo esse trabalho, poucas foram as vezes em que os estudantes questionaram a escolha prévia desses conteúdos envolvendo a história e cultura afro-brasileira para o desenvolvimento do Estágio. A maioria deles, geralmente, ingressa na disciplina já tendo cursado “História da América Portuguesa”; “História da África; História Indígena e “História do Brasil Monárquico”, disciplinas oferecidas em fases anteriores do curso e, cujas discussões, via de regra, incorporam o debate historiográfico sobre os temas que envolvem a História da África e dos povos africanos e indígenas e também da escravidão e dos contextos do pós-abolição no Brasil. Além disso, respeitam a decisão prévia, fruto de um acordo com a área de História do Colégio de Aplicação, de que o Estágio com as minhas turmas seja desenvolvido a partir dessas temáticas, tendo em vista que essa também é uma demanda curricular da escola.

Nesse sentido, posso afirmar que a grande maioria dos meus estudantes é sensível ao tema e se identifica com a proposta e, geralmente, se engaja na construção de projetos de ensino coerentes e bem estruturados. No entanto, me parece que as suas preocupações recaem mais em aspectos que dizem respeito ao diálogo com a historiografia como, por exemplo, a ausência de bibliografias que os permitam abordar um repertório vasto de temas e problemas para o ensino de História do continente africano ou dos povos afro-brasileiros, como é a demanda do ensino escolar. Ou mesmo, parecem mais preocupados com as demandas mais imediatas da docência, como o uso de materiais didáticos, o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem e a gestão da turma.

Ainda que eu reconheça a legitimidade dessas questões e procure trabalhá-las ao longo do processo de acompanhamento e orientação, o meu incômodo é o de não conseguir, muitas vezes, associar a essas preocupações, esse aspecto que considero fundamental que é o comprometido ético e político dos meus estudantes ao abordar os temas da história e da cultura afro-brasileira e indígena, provocando reflexões que sejam pertinentes, vivas e que mobilizem o público escolar à

reflexão. Ou seja, que não se preocupem apenas em desenvolver narrativas sobre esse passado, mas que criem estratégias para entusiasmar, indignar e desconfortar os estudantes, aproveitando, por exemplo, a potência que o tema do racismo apresenta para construir problematizações, explicitando a presença do passado no nosso presente, permitindo abordar a história da América Portuguesa e das relações escravistas por meio de aproximações que ajudem a compreender algumas permanências na nossa História. Aspecto que, para muitos deles, me parece secundário e pouco enfrentado, frente a outras demandas que lhes parecem mais urgentes e imediatas.

A construção de projetos de Ensino: reconhecendo limites e desafios

No contexto de produção de projetos de ensino, um desafio importante tem sido a definição das temáticas de abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena. Dentre os temas mais propostos pelos estudantes, o trabalho tem sido predominante e recorrente, inclusive quando a questão diz respeito ao presente, como é o caso do trabalho análogo ao de escravo, sobre o qual há um vasto repertório de análises, críticas e reflexões recentes, inclusive no campo da História, permitindo compreender que esse fenômeno não é exclusivo de regiões mais pobres do país, tendo em vista os vários casos já descobertos em Santa Catarina e outras partes da região sul do Brasil, como bem analisou um dos grupos de estudantes em seu relatório final de estágio. (KLAUCK; FAGUNDES, 2013). Outro tema que tem comparecido nas proposições dos estudantes tem sido o trabalho doméstico que, no Brasil, permanece como uma atividade exercida predominantemente por mulheres negras e pardas. O recente movimento de regulamentação da profissão em 2015, em torno da chamada Projeto de Emenda Constitucional (PEC) das domésticas, fez emergir um amplo debate sobre os problemas que afetam essa profissão e evidenciou narrativas preconceituosas e racistas que tentaram deslegitimar o processo, demonstrando a forte herança escravista do país tal como analisado e discutido por alguns outros grupos de estudantes. (KOSCHNIK; GELSLEUCHTER, 2015; BERNARDI; D'AVILA, 2016).

Outro eixo de abordagem que também comparece muito nessas propostas são as resistências, muitas vezes vistas como separadas e opostas ao contexto do trabalho e vinculadas a experiências de resistência mais conhecidas, como o Quilombo de Palmares (1597-1694), quando a historiografia já apresentou e discutiu a existência de muitas outras, nas mais diferentes regiões e em outros períodos históricos. Poucos também tem sido os projetos que tem abordado o trabalho escravizado associado a estratégias de resistência e construção de autonomia, reconhecendo as práticas de negociação e confrontação nas relações escravistas, como uma característica transversal a todo o sistema. Ou mesmo incorporando novas abordagens sobre os conceitos de

resistência, como as que envolvem as experiências de escravizados que levaram os seus senhores aos tribunais para reivindicar melhores condições de vida e liberdade, tal como analisou um dos poucos grupos que abordou o tema em seu estágio. (GOETZINGER; BORGHEZAN, 2012). Outro aspecto importante a ser ressaltado é que essas abordagens, muitas vezes, são conjugadas aos aspectos das violências físicas e simbólicas a que esses sujeitos estavam submetidos, reforçando visões que estereotipam, vitimizam e enfraquecem a condição de sujeitos históricos desses escravizados que também enfrentavam, lutavam, se adaptavam e negociavam nos diversos contextos em que estavam inseridos.

Ao analisar o conjunto dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes nos últimos anos, reconheço que temáticas como trabalho e resistências são de fato muito importantes de serem analisadas por que dizem respeito a essas permanências que saltam aos nossos olhos e marcam, não apenas um imaginário coletivo, mas constituem práticas que produzem e reproduzem diariamente desigualdades, violências e muitos estereótipos. Por outro lado, também não posso deixar de reconhecer que esses temas não tem sido suficientes para contemplar o que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* que, dentre uma série de questões, temas e proposições, afirma a necessidade de se abordar essa história, não apenas do ponto de vista negativo e violento, o que poderia reforçar a contrapelo uma história a qual muitos povos afro-brasileiros não querem ser reduzidos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004). Também nos propõe a necessária abordagem dos povos afro-brasileiros como autores da sua própria história, reconhecendo o protagonismo de negros e negras na produção intelectual, na pesquisa acadêmica e na construção de narrativas outras sobre o presente e o passado. (GOMES, 2012). Nesse sentido, apesar de reconhecer a importância e a potência das propostas dos meus estudantes, permaneço com essa inquietação de como equilibrar a compreensão do trabalho escravizado que foi estruturante da sociedade colonial brasileira sem restringir a vida desses povos à experiência do trabalho? Como orientar a abordagem das resistências dos escravizados, sem desvincular essa experiência de outros temas relevantes no contexto escravista e do pós-abolição, como a busca pela liberdade, as práticas culturais e as relações e interações sociais desses sujeitos?

Esses questionamentos, acumulados ao longo desses anos, vem me inspirando a levantar algumas hipóteses sobre esse processo de escolhas docentes que perpassam a definição dos temas, das problemáticas de abordagem, assim como das metodologias de ensino. O que influencia um professor a fazer essas escolhas? A sua formação acadêmica tem o maior peso nesse processo? Os exemplos acumulados de outros professores que tiveram ao longo da sua vida de estudantes têm algum peso nas suas escolhas docentes? Os seus posicionamentos políticos e

escolhas culturais influenciam as escolhas que fazem? Não tenho uma resposta para essas perguntas, mas também tenho percebido que, para acompanhar a formação de um professor, não basta oferecer um conjunto amplo e vasto de autores, temas e teorias, sendo também necessário refletir, na perspectiva dos saberes, sobre como e porque fazemos escolhas e a sua importância para o trabalho docente.

Nos tópicos seguintes, narro duas experiências docentes vivenciadas em momentos distintos da disciplina e que fazem parte de um conjunto de estratégias que venho adotando ao longo desses anos para ampliar a formação dos meus estudantes e provocá-los quanto a temas e questões do racismo desde uma perspectiva experiencial e problematizadora.

A diáspora africana como temática de humanização dos escravizados: uma abordagem de sensibilização e reconhecimento de diversidades e subjetividades

Ao abordar a história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas no contexto atual, devemos ter ciência de qual é o nosso compromisso frente a um passado que foi construído, estigmatizando esses povos e construindo imagens negativas que associam a África e os povos afro-brasileiros, mas também povos afro-latinos, afro-americanos, dentre outros, diretamente associados a pobreza, a violência, às guerras, e ao sofrimento.

Dentre os temas que mais contribuem para essa visão está a travessia do Atlântico, experiência que afetou mais de 12 milhões de africanos que cruzaram o oceano entre os séculos XVI e XIX, para serem escravizados. Embora tratemos de vidas humanas, é possível identificar, em narrativas textuais e imagéticas, livros e outros materiais didáticos, a prevalência de uma abordagem econômica que analisa esse processo desde o ponto de vista do mercantilismo, considerando o impacto do número desse grande comércio escravista para as transações interatlânticas, a construção de largas fortunas dos mercadores de escravos e o seu peso na construção de sociedades que, ancoradas no trabalho escravizado, formaram a base do sistema colonial sustentando as relações entre colônias e metrópoles. Muitos dos meus estudantes se apropriam acriticamente dessas questões, combinando-as com uma outra abordagem que, na tentativa de inserir os escravizados nesse contexto, não apenas como números, enfatizam a violência dos processos de captura, as péssimas condições de higiene e saúde nos navios negreiros, as mortes e o desalento dessas populações frente a uma situação inescapável.

Mais recentemente, após acessar algumas leituras sobre diáspora negra e holocausto da escravidão, propus aos meus estudantes refletir sobre esse mesmo processo considerando as questões

propostas por esse pensamento que relaciona esse amplo e duradouro deslocamento forçado de populações africanas à diáspora judaica, refletindo sobre os impactos das perdas culturais e históricas para esses povos, considerando, *Quem seriam essas pessoas? de onde vinham? quais as suas etnias? que nomes tinham, haviam partido sem a sua família, que idade possuíam a época da partida, como viviam e sentiam aquela travessia?* Essas perguntas serviriam como dispositivos para tentar modificar essa abordagem e problematizar o silenciamento quanto às individualidades e subjetividades desses sujeitos que sempre aparecem como anônimos, sem rosto e voz. Pude perceber que, ainda que essas perguntas pudessem parecer óbvias para muitos estudantes, acostumados à leituras sobre “histórias vistas de baixo”, “histórias da minorias” ou dos “subalternos”, bastou uma breve consulta ao projetos e planos de ensino elaborados por estudantes de turmas anteriores, ou mesmo após a análise alguns livros didáticos, para constatar que esses questionamentos pouco compareciam na abordagem desse processo histórico. Assim, também os provoqueei a buscar alternativas a essa abordagem, envolvendo-os nesse processo de reflexão e investigação.

O acesso a mapas históricos, especialmente aqueles direcionados a demonstrar os distintos grupos étnicos que migraram para a América Portuguesa, permitiu, por exemplo, reconhecer que a maioria desses escravizados pertencia a grupos do tronco linguístico Banto, da África Centro Ocidental, de regiões como Congo, Angola e Moçambique. Outros povos que migraram em menor quantidade pertenciam a grupos como os Yorubá e Sudaneses, que possuíam características culturais e linguísticas distintas dos primeiros. No entanto, a complexidade é ainda maior porque estamos falando também de etnias como Nagôs e os Jejes (que inclui as etnias de Fon; Ashanti; Ewé; Fanti), os Mina e os Malês (que são povos do oeste africano muçulmano, na maior parte falantes da língua haúça), dentre os quais também os Mandingas, Fulas, Tapas, Bornu e Gurunsi, entre outros. Ou seja, ao deslocarmos a reflexão para essa complexa teia de povos, grupos e etnias, deixamos de vê-los apenas como corpos que migraram em uma dura travessia e passamos a reconhecer uma grande diversidade e complexidade de culturas que cruzaram oceanos durante muitos séculos. É evidente que o assunto não era novo para aqueles estudantes, pois a maioria, em algum momento do curso, já havia acessado bibliografias ou aulas que abordassem o assunto. No entanto, o meu questionamento sobre o porquê dessas questões não estarem contempladas nas propostas didáticas, permaneceu sem uma clara resposta. Para alguns estudantes, essas ausências decorrem do fato do currículo escolar ser mais restrito do que o acadêmico, necessitando sintetizar e abreviar os conteúdos. Para outros, falta a muitos estudantes as leituras adequadas sobre todos os temas a serem ensinados prevalecendo, muitas vezes, informações mais acessíveis na *internet* ou em manuais didáticos. Houve ainda quem afirmasse que essas ausências decorriam de escolhas docentes que não valorizam essas abordagens mais culturalistas ou mesmo por

ignorarem a importância desse tema para uma abordagem mais significativa sobre a escravidão, do ponto de vista dos sujeitos. Debates essas ideias considerando as razões que permeiam cada uma. A minha aposta era que essa discussão pudesse orientá-los a fazer melhores escolhas para seus projetos.

Outra estratégia que adotei para esse trabalho foi a exibição do vídeo documentário intitulado *Atlântico negro na rota dos orixás*, audiovisual lançado em 1998, dirigido por Renato Barbieri, com roteiro e pesquisa do historiador Victor Leonardi, que aborda as principais rotas do tráfico dos escravizados, destacando as influências e contribuições que os povos africanos incorporaram, não apenas na cultura brasileira, como também a conhecimentos e técnicas, entrevistando diversos descendentes de escravizados da Bahia, Pernambuco e Maranhão e também de regiões da África como o Benim e, ainda, abordando as origens de religiões afro-brasileiras como o Candomblé e o Vodun. No documentário, o Atlântico não é narrado como um lugar de dor e sofrimento, mas como um espaço de travessia que nesse contexto da diáspora transportou, não apenas povos, mas culturas e civilizações africanas que são abordadas por meio de suas singularidades e relevância. Nenhum dos estudantes conhecia o documentário que havia sido produzido há muitos anos e em um contexto em que não havia plataformas *online* como *YouTube* ou de exibição em *streaming*. No entanto, considero que foi o momento mais rico dessa experiência porque, a partir da narrativa construída pelo documentário que aproxima passado e presente, assim como utiliza de um rico aporte de imagens e sons que aproximam o espectador de uma África vibrante, potente e diversa, o material nos convocou a pensar nas crenças, cosmovisões e identidades que constituem a cultura desses povos.

Figura 01 – Documentário "Atlântico negro na rota dos Orixás".



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2l0gjOhcZ-o>. Acesso em: 15 mar. 2023.

Adotei o recurso de análise de fonte, orientando-os a ler o material considerando *o ano em que havia sido produzido, quem o produziu, quais as possíveis intenções dos seus autores, que narrativas privilegiam nessa abordagem, que histórias acessamos por meio dessas narrativas*, dentre outras questões. A aposta era sensibilizar e tocar os meus estudantes a partir da linguagem do audiovisual, acionando questões que eu considerava importantes, ou seja, incorporar à abordagem da travessia do Atlântico, a perspectiva do escravizado dando visibilidade aos seus corpos, rostos, culturas, modos de vida e sonhos, desejos, medos e inseguranças, tal como o documentário nos instiga a pensar.

A intenção desse trabalho também era o de provocar os meus estudantes a viverem uma experiência sonora e visual que pudesse inspirá-los a construir novos repertórios e itinerários interpretativos no processo de mediação didática dos conteúdos, temas, metodologias e materiais didáticos a serem produzidos para o Estágio Supervisionado.

O racismo narrado por youtubers: o que jovens negros têm a dizer

A segunda narrativa que vou apresentar tem a finalidade de comentar um momento mais recente da disciplina em que eu procurei provocar os meus estudantes a olhar e a sentir a temática do racismo por meio de uma experiência didática, previamente formulada com essa finalidade. Essa escolha decorre de uma percepção acumulada nos últimos anos de que o *YouTube* é atualmente a plataforma *online* mais utilizada pelos estudantes não só para entretenimento, como também para os estudos, questão que foi inclusive analisada por um dos grupos de estudantes de Estágio em sua investigação sobre o cotidiano escolar, que também identificou o grande número de estudantes que tinham como hábito seguir algum influenciador digital, nesse caso nomeados de *youtubers*, ou mesmo algum canal destinado a temas específicos. (ROSA, SEDREZ, SERAFIM, 2016). É certo que, nos últimos anos, algumas mudanças importantes já aconteceram com o surgimento e dinamização de redes sociais de compartilhamento de imagens e vídeos como o *Instagram*, *Snapchat* e o *Tik Tok*, mas o *YouTube* continua mantendo a sua importância, dada a sua capacidade de armazenamento e difusão de diversos tipos de conteúdo. Apostando nessa potencialidade, promovi uma aula sobre o racismo apresentando para meus estudantes, um vídeo produzido pela *youtuber* Náiali Neri, jovem negra, na época estudante de Ciências Sociais, que criou o canal em 2015 e atualmente tem mais de 800 mil seguidores.

Naquela tarde de cinco de junho de 2019, seria uma das minhas aulas na disciplina Estágio Supervisionado em História I, para uma turma de 10 estudantes. A proposta inicial era que debateríamos um texto e discutiríamos, a partir do depoimento dos estudantes, o seu processo de

construção dos projetos de ensino e planos de aula, tendo em vista que o final do semestre já se aproximava. No entanto, resolvi surpreender os meus estudantes, sem propriamente fugir do nosso tema já que, nas aulas anteriores, havíamos debatido a complexidade do Ensino de História e da cultura afro-brasileira no atual contexto educacional brasileiro. Nos últimos meses, havia assistido dezenas de vídeos de diferentes *youtubers* negros na tentativa de apresentar a eles um que pudesse ser potente para o debate que eu gostaria de introduzir. Ou seja, considerando que a maioria dos estudantes da educação básica acessam com frequência o *YouTube* e tem como hábito seguir pessoas e canais nessa plataforma, por que não poderíamos utilizar essa prática para ensinar História? Mas a proposta ia além. Considerando também, que muitos desses estudantes são “seguidores” de jovens que poderiam ser enquadrados no padrão heteronormativo, branco e de classe média, como problematizar essa questão apresentando outras narrativas com destaque para jovens *youtubers* negros, considerando suas próprias perspectivas para o trabalho de discussão do racismo, dentre outros temas que envolvem a população jovem e negra no Brasil?

Iniciei a aula exibindo o vídeo *Racista contemporâneo: banalização do racismo e fetichismo escravocrata*, que possui pouco mais de 13 minutos e que, atualmente, possui mais de 200 mil visualizações. Como opção didática, não fiz nenhuma apresentação prévia, apenas solicitei que assistíssemos o audiovisual com atenção e que anotassem os tópicos que considerassem importantes. Após a exibição, iniciamos um debate pautado por várias perguntas que fui introduzindo aos poucos, intercalando-as com os comentários e observações que foram surgindo ao longo do processo. Percebi que aquele havia sido um momento diferente e especial, já que eles pareciam surpresos e bastante entusiasmados com tudo o que haviam visto e ouvido naquele curto espaço de tempo. Procurei conter os comentários sobre o conteúdo que já apareceram de imediato, procurando questioná-los, inicialmente, sobre a autora e narradora do vídeo. Me interessava saber se eles a conheciam ou se ao menos já haviam ouvido falar de seu trabalho. Nenhum dos estudantes presentes a conheciam. Também perguntei se eles tinham o hábito de ver vídeos no *YouTube* e se seguiam algum canal, o que foi confirmado pela maioria que também comentou, após minha indagação, quais eram os seus *youtubers* e canais favoritos, sendo que nenhum deles, que eram brancos, seguia alguém que fosse negro ou indígena.

Figura 02 - Canal "Racista contemporâneo: banalização do racismo e fetichismo escravocrata"



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FQnYejue-u0>. Acesso em: 15 mai. 2023.

Na ocasião, eu também comentei a prática de ver vídeos por meio dessa plataforma, assim como anunciei a breve pesquisa que eu havia feito sobre *youtubers* negros, expressando o meu entusiasmo em ver tantos jovens envolvidos nessa atividade. (SILVA, 2021). Nesse contexto, refletimos sobre como a internet também se tornou um espaço de produção de narrativas contra hegemônicas, dando espaço para a construção de subjetividades descomprometidas com padrões, convenções e normatividades, assim como o seu potencial para visibilidade de grupos ou pessoas que anteriormente não teriam o mesmo poder de ressonância. O intencional deslocamento da discussão sobre o conteúdo do vídeo para o debate sobre as redes e mídias sociais, a meu ver cumpriu o seu objetivo porque nos possibilitou discutir questões que seriam importantes naquele contexto, refletindo sobre o potencial dos conteúdos digitais para o Ensino de História e as formas de apropriação crítica desse material, considerando o universo das culturas juvenis, ainda que, para meus estudantes, aquele tema ainda estivesse muito mais relacionado ao âmbito de suas vidas práticas e cotidianas, sem um acúmulo crítico sobre metodologias e reflexões conceituais. Independente desse limite, o meu objetivo era introduzir o tema e provocá-los quanto a riqueza de conteúdos que podem emergir desses vídeos, assim como esse material poderia ser visto como expressão de autoria, empoderamento, autonomia e protagonismo de jovens negros que falam por si, sobre temas que vão muito além das temáticas do preconceito racial, do racismo e da discriminação, nas abordagens já conhecidas e interrelacionadas à pobreza, a precarização da

vida e trabalho, a violência policial e ao encarceramento em massa de pretos e pardos no Brasil. Também emergindo assuntos como a beleza negra, moda, família, relações de gênero, “colorismo”, racismo reverso, entrelaçando humor, crítica social e perspectivas de futuro, possibilitando outras interseccionalidades nessa reflexão.

O conteúdo propriamente dito do vídeo *racista contemporâneo: banalização do racismo e fetichismo escravocrata*, foi objeto de discussão da segunda parte da aula, quando debatemos, a partir dos destaques apontados pelos estudantes sobre como a autora abordou episódios recentes de racismo, como a prática de turismo escravocrata realizada na fazenda Santa Eufrásia, no interior de São Paulo, em que são representadas de forma naturalizada cenas da vida escravista; a realização de um baile da renomada revista *Vogue* em que artistas brancos se vestem e se fantasiam de negros, se apropriando de forma caricata e pejorativa de elementos das culturas africanas e de situações de escravização; a criação de um motel temático no Paraná chamado *Senzala*, que oferece suítes para casais com algemas, correntes e jaulas fetichizando elementos e símbolos utilizados para castigo e tortura de escravizados. A banalização, a caricatura e a naturalização da escravidão por classes médias e elites brancas, tal como analisado por Natali Neri, foram objeto de intenso e acalorado debate entre os meus estudantes que, em sua maioria, desconheciam a repercussão dos episódios narrados. Também foi objeto de nossa discussão a qualidade da problematização proposta por Natali Neri que mobiliza reflexões, tanto do âmbito dos movimentos sociais, como das áreas da filosofia, da sociologia e da educação, provocando seus seguidores a refletir porque temáticas complexas como o racismo e a escravidão ainda são banalizadas e caricaturizadas de maneira tão recorrente. Na mesma direção da autora, problematizei com os estudantes porque no Brasil, personagens e grupos brancos, como esses explorados no vídeo, ao tratarem o tema com tanta banalidade, não reconhecem que o passado escravista produziu marcas muito profundas que reproduzem desigualdades, violências e estigmatização de uma parcela muito significativa da população.

Para muitos dos meus estudantes, essa questão decorria do conservadorismo de nossa sociedade e da pouca valorização das narrativas históricas como vetores para interpretação e transformação social, mas poucos associaram a questão ao privilégio da branquitude que objetifica e banaliza fatos e personagens com os quais não se identificam, sem nenhuma capacidade de alteridade e empatia, beneficiando-se dessas situações de privilégio material e simbólico. Questão essa que, a meu ver afeta, não apenas grupos como os mencionados na discussão, mas que transversaliza o comportamento de qualquer pessoa que se beneficie da branquitude e que não se disponha a renunciar a seus privilégios. Apesar de termos tocado na questão, naquele momento não avançamos nesse ponto da discussão, porque me pareceu positivo o deslocamento que

fizemos, de uma reflexão mais teórica e conceitual do racismo, tal como eu já vinha desenvolvendo há algum tempo, para uma abordagem que entrelaçava questões pertinentes a pertencimento e privilégios. Também me pareceu um avanço importante introduzir as narrativas de jovens negros no *YouTube* como conteúdo, linguagem e objeto de discussão sobre representatividade negra na discussão de temas relevantes para o presente e o passado.

Palavras finais

As duas narrativas apresentadas são reflexões de práticas docentes realizadas em distintos momentos da disciplina e que possuem em comum o propósito de sensibilizar os meus estudantes para o trabalho com a temática da História e da cultura afro-brasileira, com especial atenção a abordagem do racismo que é a principal expressão das marcas do passado escravista brasileiro no nosso presente. Compreendendo que se trata de temática complexa, dada a sua intrínseca relação a uma dimensão axiológica, percebo que não é possível abordar o tema sem refletir sobre as posições que ocupamos nesse contexto, sejamos estudantes ou professores, reconhecendo os nossos lugares de enunciação.

Nesse sentido, compreendo que só é possível ensinar a refletir sobre o racismo, histórica e criticamente, comprometendo-se com o antirracismo, o que significa atuar, não apenas no âmbito da abordagem teórica e conceitual, mas também em novas práticas que envolvem reconhecer e renunciar a privilégios, abrir-se para a escuta de outras narrativas e sensibilidades, deslocar percepções restritas e promover novas epistemologias, dentre muitas outras.

No entanto, essa não é uma tarefa linear e simples. A exemplo das duas experiências narradas acima, cujos resultados não foram imediatos, tampouco caminharam na mesma direção que eu esperava. No entanto, continuo apostando em uma formação que associe as dimensões teórica, ética e política, também compreendendo que a formação de um professor implica em reconhecer que o sujeito docente é agente do seu processo formativo que não se constitui fora da experiência que também implica a relação e negociação com outros sujeitos, contextos e processos.

Referências

- ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.
- BERNARDI, C.; D'AVILA, M. B. *Sociedade e Relações de Gênero na América Portuguesa*. Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado. Relatório de Estágio Supervisionado [acesso restrito] Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas, Florianópolis, 2016.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, 2004
- GOETZINGER, C.; JOÃO LUIZ FERNANDES BORGHEZAN, J. L. F. *A Grande Minoria: Africanos, Afrodescendentes e Indígenas como sujeitos na construção da História da América Portuguesa*. Uma abordagem de Educação Patrimonial e História Local. Relatório de Estágio Supervisionado [acesso restrito] Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas, Florianópolis, 2012.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*. Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.
- KLAUCK, A. G.; FAGUNDES, L. G. *Irmandades Religiosas e Festas de Africanos em Desterro: Educação Patrimonial e Ensino de História de Povos Africanos e Afrodescendentes*. Relatório de Estágio Supervisionado [acesso restrito] Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas, Florianópolis, 2013.
- KOSCHNIK, A.; GELSLEUCHTER, M. *Relações Étnico-Raciais e de Gênero no Ensino de História: Uma experiência no Estágio Docência*. Relatório de Estágio Supervisionado [acesso restrito] Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.
- LEITE, I. B. Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação. In: _____. (Org.). *Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.
- MAMIGONIAN, B. G. Africanos em Santa Catarina: escravidão e identidade ética (1750-1850). In: FRAGOSO, J. et al. (Org.). *Nas rotas do império: eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português*. Vitória: Edufes, 2006.
- MONTEIRO, A. M. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, X, 2007.
- ROSA, A. S.; SEDREZ, R.; SERAFIM, T. *Os Perigos de uma única História: Reflexões sobre Experiências de Planejamento e Prática Pedagógica no Ensino de História dos Povos Africanos e Afrodescendentes*. Relatório de Estágio Supervisionado [acesso restrito] Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas, Florianópolis, 2016.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: Estudo de Psicologia Psicossocial da Branquitude Paulistana. *Revista Psicologia e Sociedade*. São Paulo, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

SILVA, M. M. O Estágio Supervisionado em História como espaço de experiências de ensino e 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.

_____. Juventudes negras na internet. *Youtubers* e as contra narrativas sobre o racismo. *HuMANAS: Pesquisadoras em Rede*. 29 de jul. de 2021. Disponível em: <https://www.humanasrede.com/post/juventudes-negras-na-internet>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CAPÍTULO 16

PATRIMÔNIO CULTURAL E HISTÓRIA LOCAL: MEMÓRIA E IDENTIDADE DO BAIRRO PEDREGAL EM CUIABÁ, MATO GROSSO

Carlos Eduardo de Oliveira
Nileide Souza Dourado

Pensar o ensino de História na atualidade é uma tarefa que exige muita leitura e reflexão, pois o poder de impacto que a História possui numa sociedade é algo surpreendente. Infelizmente, ao longo do tempo, pensando a experiência do ensino de História no Brasil, a História foi usada pelos chamados “donos do poder” como um componente curricular cujo principal objetivo era legitimar a permanência deles. A história dos chamados heróis, dos grandes personagens e das referências europeias.

Dos padres jesuítas, passando pelos imperadores do Brasil, encontrando o governo de Vargas, entrando na ditadura civil-militar, até chegarmos aos governos neoliberais e no atual contexto, a História foi roubada de seu principal objetivo sendo por muitas vezes manipulada, violentada em seus princípios. Não obstante, esse trabalho visa resgatar esse valor histórico de uma comunidade, que é tratada com invisibilidade nos materiais didáticos e, frequentemente, as notícias que mais surgem e são divulgadas desses bairros são notícias de violência e de tragédias.

Nessa perspectiva, o bairro Pedregal é o objeto espacial deste estudo, bem como a sua formação histórica, suas conquistas ao longo dos anos, seus lugares de memória e, conseqüentemente, seus patrimônios culturais.

A proposta deste trabalho insere-se na área de investigação sobre o ensino de História, na linha de pesquisa *Saberes históricos em diferentes espaços de memória*, que desenvolve investigações sobre a produção e aprendizagem da História fora do espaço escolar, considerando lugares distintos como os museus, o teatro, os centros culturais e o espaço urbano geral. Nesse contexto,

a história é identificada como prática sociocultural de referência que apresenta características distintas daquelas observadas no espaço escolar.

Panorama histórico da cidade de Cuiabá e do Bairro Pedregal

Para trazermos um pouco do desenvolvimento urbano de Cuiabá e sua ligação com o surgimento do Bairro Pedregal, fizemos um recorte temporal a partir de meados da década de 1960 e 1970, período considerado, por meio das análises das fontes documentais, como sido presenciado um importante e significativo fluxo migratório para Mato Grosso, afetando a cidade de Cuiabá, que acaba por deixar de ser uma cidade em “fim de linha” e passa a assumir a posição de medianeira urbana do projeto de integração nacional da Amazônia meridional. (CUIABÁ, 2010, p. 17). Esse período é justamente marcado pelo crescimento populacional acelerado de Cuiabá, bem como a ocupação de terrenos por imigrantes acarretando, assim, o surgimento de vários bairros, inclusive o Bairro Santo Antônio do Pedregal, popularmente conhecido como Pedregal, objeto deste estudo. O Bairro Pedregal está localizado na capital do Estado de Mato Grosso, Cuiabá. Essa cidade tem como marco de sua fundação o ano de 1719.

Já em meados do século XX, com a construção de Brasília, a região Centro-Oeste sofreu forte impulso desenvolvimentista, em que Cuiabá tornou-se um importante centro de captação e distribuição de recursos para as áreas agricultáveis e as de expansão da bovinocultura no Estado de Mato Grosso. (CUIABÁ, 2010, p. 17). Quando ocorre o início da construção da Rodovia Cuiabá – Porto Velho, começam a chegar à região de Cuiabá as primeiras migrações. Pressionado pelas migrações que começaram a acelerar o crescimento urbano de Cuiabá, surge a Companhia de Habitação Popular do Estado de Mato Grosso – COHAB/MT, criada por autorização da Lei n. 2.408, de 28 de junho de 1965, órgão que foi extinto pela Assembleia Legislativa do Mato Grosso com a Lei n. 6.763 de 2 de abril de 1996. Esse órgão tinha como responsabilidade a construção de núcleos habitacionais populares.

De acordo com Bomfim (2010, p. 97), a população de Cuiabá em 1960, era de 57.860 habitantes. Dez anos depois, em 1970, o número havia subido para 100.707 habitantes. Cuiabá sofreria, assim, um impacto muito grande em sua estrutura urbanística pois, a partir desse período, podemos verificar como as diversas invasões que ocorreriam na capital nos próximos anos chamariam atenção do poder público.

No jornal *O Estado de Mato Grosso*, é publicado uma matéria no dia 5 de maio de 1972, que expressaria de modo explícito os anos 1970 e suas características. A disparada do Eldorado, conforme tratava tal periódico é da seguinte perspectiva:

O Oeste brasileiro dispara no rumo do desenvolvimento. Mato Grosso ressurgiu como um imenso Eldorado. O PRODOESTE começa a ser implantado e o terceiro maior Estado da Federação, com os seus 1.231.549 km², representando 14,47% do território nacional, não vai perder a chance de progresso, que reúne em torno de si o trabalho de técnicos nos setores de produção. (MATO GROSSO, 1972, p. 1).

O periódico traz para nós uma importante informação, a de que o otimismo em relação ao progresso era visto com grande expectativa pela imprensa, inclusive chamando Mato Grosso de Eldorado, como sendo um lugar de riqueza, apresentando um novo tempo para o Estado. A matéria ainda ressalta que Mato Grosso não iria perder a chance de um progresso, progresso esse que trouxe benefícios, mas também trouxe problemas, sobretudo no grande contingente de pessoas que entraram no Estado a partir dessa década mencionada.

Devido a esse aumento populacional, surgiu na imprensa da época um discurso de que necessitava de mais recursos financeiros para solucionar tais questões. (BOMFIM, 2010, p. 98).

É nesse contexto de migrações, modernização e crescimento populacional que irá surgir o bairro denominado Santo Antônio do Pedregal, conhecido popularmente como Bairro Pedregal. O Bairro Pedregal está localizado na região Leste de Cuiabá, a 5 km do centro da capital, envolto de bairros nobres, como o Jardim Itália, Bosque da Saúde, Jardim Guanabara e Jardim América, ainda possuindo como referência três importantes avenidas, a Avenida Jornalista Arquimedes Pereira Lima, a Avenida Dante Martins de Oliveira e a mais recente construção, a Avenida das Torres.

Conforme narrado anteriormente, Cuiabá não tinha, na década de 1970, moradias disponíveis para agregar a leva de migrantes que desembarcavam na capital, gerando transtornos para o governo que precisava tomar medidas para alocar esses grupos de pessoas.

As ocupações eram espontâneas, já que as pessoas ficavam sabendo dessas terras e para lá aventuravam-se, construindo seus barracos de lonas e demarcando seu espaço. Nas palavras de Garcia esse fato é compreendido da seguinte maneira:

Cuiabá, como capital do Estado de Mato Grosso, não estava estruturada para receber tamanho contingente, e os problemas urbanos sofridos pelas grandes cidades surgiram, e se agravaram de forma rápida. Durante a década de 1970, era difícil encontrar habitação disponível, tanto na capital, como na vizinha, Várzea Grande. Faltava tudo, desde infraestrutura (água, luz, pavimentação...), equipamentos públicos e serviços (escolas, hospitais, creches...). As pessoas, especialmente as mais humildes, se instalaram em loteamentos clandestinos, em áreas “griladas”, em áreas de preservação permanente e em terras públicas. (GARCIA, 2010, p. 19).

É nítido que a cidade sofria os efeitos do crescimento contingencial, ocorrendo dificuldade de se encontrar moradia na década de 1970, visto que as famílias de baixa renda instalavam-se em loteamentos clandestinos, ocupando espaços que mais tarde se tornariam regularizados pelo governo face aos problemas que enfrentara Cuiabá nesse período.

O surgimento do Pedregal associa-se à imagem abaixo:

Figura 1. Córrego do Barbado.



Fonte: Acervo do vice-presidente do Bairro Pedregal, Macswel Santos.

A imagem acima é o conhecido Córrego do Barbado, um córrego que na década de 1970 e 1980 foi muito importante no processo de ocupação do Pedregal e outros bairros adjacentes que foram surgindo. Lembrando um pouco das sociedades hidráulicas, tais como Egito com o rio Nilo, a Mesopotâmia com os rios Tigres e Eufrates, ou a China com o rio Amarelo, os córregos, ainda que pequenos, eram importantes para a construção de um bairro. Olhando para a construção de um bairro na década de 1970, podemos perceber o valor que este córrego teve na vida daqueles moradores. Famílias dependiam exclusivamente das águas limpas, até então, que esse córrego oferecia. Num tempo em que água encanada era privilégio de poucos, os córregos serviam para que os moradores adjacentes pudessem tomar dessas águas, pois as bicas ficavam somente nas áreas centrais, como também pudessem lavar roupas, tomar banhos, tanto por necessidade – levando a água em balde até seus barracos – ou por lazer, desfrutando desses córregos. No caso do Córrego do Barbado, há relatos que havia uma fonte de água próximo ao mesmo, o que fornecia água mineral para hidratação aos primeiros habitantes do Bairro Pedregal.

Infelizmente a importância do Córrego do Barbado para o Pedregal ficou somente nas lembranças de seus moradores antigos, assim como vários córregos que perpassam a cidade de Cuiabá, pois hoje não passa de um esgoto a céu aberto, *in natura* e sem canalização, inclusive marcando a insignificância do bairro perante o poder público, pois em outros bairros nobres que possuem parte do curso das águas do Córrego do Barbado, como o Jardim das Américas e Jardim Petrópolis ele é todo canalizado.

Nas imagens abaixo, podemos observar a participação dos moradores do bairro na construção da rede de esgoto do bairro. O terceiro homem da direita para esquerda trata do então ex-vereador Ivan Luiz Evangelista, que recebeu agradecimentos da população por ter ajudado na canalização do esgoto junto à Prefeitura Municipal de Cuiabá no início dos anos 2000.

Figura 2. Moradores canalizando o esgoto.



Fonte: Acervo do presidente do Bairro Pedregal, Zezinho.

A canalização do sistema de esgoto trouxe benefícios para a população e isso é muito memorável, pois se trata de uma conquista coletiva junto ao poder público. Podemos perceber que o bairro foi modernizando-se por meio das conquistas que os próprios moradores lutaram. Com o passar dos anos, essas memórias podem se perder e serem esquecidas, de fato, um real esquecimento comunitário. O ensino de História é muito relevante para trazer de volta à memória comunitária as suas conquistas e a sua formação.

Em mais uma foto da canalização do bairro, vemos moradores trabalhando para a obra ser concluída, claramente isso demonstra a força de vontade da comunidade, o empenho colocado em prática para que a obra ocorresse.

Figura 3. Seu Nilo, construindo uma fossa.



Fonte: Acervo do vice-presidente do Bairro Pedregal, Macswel Santos.

A imagem acima mostra seu Nilo, antigo morador do bairro construindo uma fossa maior, para depois jogar o esgoto nas futuras instalações, conforme podemos ver ao fundo as manilhas, adquiridas pelos próprios moradores. Podemos verificar que, em meados da década de 1990, nem todas as ruas do bairro eram asfaltadas.

Hoje, o bairro é parcialmente estruturado, localizado em meio a três importantes avenidas da cidade, as quais são a Avenida das Torres, a Avenida Arquimedes Pereira Lima e a Avenida Dante de Oliveira, ligando o bairro a todas as outras regiões com grande rapidez. A avenida principal do bairro é um lugar de muitos comércios, fornecendo todos os tipos de produtos, desde tecelagem à alimentação. Suas ruas possuem asfalto e rede de esgoto, além de iluminação pública. O bairro é praticamente todo habitado, com poucos terrenos baldios. Há áreas de lazer, como o miniestádio e um projeto de construção de uma praça para atender a população. O Centro Comunitário é um dos lugares de organizações de festas, reuniões, palestras e ações do na comunidade. Dentro do bairro existe o Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), que tem como objetivo atender famílias em situação de vulnerabilidade que possam precisar de auxílio social. Além disso, o CRAS é responsável por transmitir as orientações necessárias para o cumprimento das condicionalidades do Programa Federal *Bolsa Família*, como a atualização cadastral, a frequência escolar das crianças e dos adolescentes da comunidade, bem como o acompanhamento da saúde delas. O bairro se valorizou economicamente ao longo dos anos porém, ainda é visto como um lugar de violência e tráfico de drogas.

Pedregal, tecendo memórias

Iniciamos com uma expressão de cultura, realizada pelo antropólogo estadunidense Clifford Geertz, visto que o conceito de cultura se faz de suma importância na construção deste trabalho:

[...] o homem é um animal amarrado a teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado. (GEERTZ, 1978, p. 15).

Toda e qualquer sociedade é composta de vários indivíduos que, por si só, possuem cada um, uma identidade cultural. Numa pequena comunidade, cada indivíduo pertence a um núcleo familiar, na qual também é participante de um grupo maior como uma comunidade de rua, um bairro e posteriormente uma cidade, país e continente. Cada uma dessas participações sociais acabam por deixar marcas culturais na vida desse indivíduo, com signos que irão diferenciá-lo de outras comunidades que possuem o mesmo esquema de participação. Cada indivíduo possui uma teia de significado que irá identificá-lo, ou não, com determinado grupo social. A expressão bairrismo, no sentido daquele que defende com entusiasmo seu bairro, denota o apego que o indivíduo possui em relação ao lugar em que sua vida social está inserida. Falamos aqui do seu contexto próximo de amizade, convivência e crescimento.

Procuramos compreender e analisar a dinâmica que o bairro Pedregal se constituiu, identificando as questões culturais presentes, os lugares de memória, a identidade e o pertencimento.

O patrimônio é muito mais que bens culturais, existindo, assim, uma relação entre as pessoas e os bens que as cercam. O antropólogo Antônio Augusto Arantes, define patrimônio cultural como sendo:

[...] o conjunto de bens oficialmente protegidos, tangíveis e intangíveis, que participam da construção do pertencimento, das identidades e da continuidade da experiência social, no âmbito dos processos de formação e transformação das nações contemporâneas e das relações internacionais. (ARANTES, 2008, p. 1).

Num bairro, existem vários conjuntos patrimoniais. Uma rua, por exemplo, que antes não possuía nem previsão de ser asfaltada e, que por luta de seus moradores, a obra acabou sendo realizada, sendo um lugar de conquista, um lugar de memória, de identificação da vizinhança um para com o outro. São através dos patrimônios culturais que os indivíduos têm a oportunidade de narrarem suas vivências, experiências e perspectivas, numa busca de reconhecimento do seu espaço em meio ao poder público.

Figura 4. Bairro Pedregal, década de 1990.



Fonte: Acervo do vice-presidente do Bairro Pedregal, Macswel Santos.

A imagem acima mostra a última rua do bairro em meados de 1990, cercada de matos altos. Uma rua que tem seu significado no bairro, visto que ela servia, não somente para o tráfego de pessoas, mas como também de veículos. A rua terminaria após se encontrar com o asfalto de outra rua. Ela foi toda asfaltada nos anos 2000, gerando conforto e mobilidade aos moradores, valorizando as casas que estavam próximas. Isso, de fato, trouxe bem-estar à população local, principalmente aos moradores próximos.

Figura 5. Campo de futebol do Pedregal.



Fonte: Carlos Eduardo de Oliveira, 2019.

Obviamente que muitos moradores podem e devem se orgulhar de que seus esforços contribuíram significativamente para as conquistas do Pedregal. Um campo de futebol de terra batida em que, desde meninos descalços a homens adultos vestidos como atletas profissionais desfrutam de um momento de lazer num sábado à tarde ou domingo de manhã, consiste em um patrimônio coletivo dos moradores.

Diante do descaso do poder público, as pessoas participantes desse tipo de lazer se unem para juntos criar um ambiente de maior conforto que possibilite aos que, não só os que jogam futebol, mas aos que apreciam, também possam participar daquele lugar. Em muitos casos, um time de futebol que representa o bairro é criado para jogos interbairros. Isso cria um sentimento de identidade, de pertencimento.

Um dos projetos mais recentes lançados na escola foi o projeto *Bom de Bola, Bom de Escola*, o qual visa, através do esporte, alavancar a vida educacional das crianças, incentivando-as a praticar o esporte e a se firmarem na escola com maior participação escolar. Vale lembrar aqui, que o esporte no bairro já contribuiu para o surgimento de um importante nome do atletismo mato-grossense, a corredora Jorilda Sabino, apelidada de “cinderela negra” pois, aos 13 anos de idade, correu a 59ª edição da *Corrida de São Silvestre*, em São Paulo, totalmente descalça, alcançando o pódio em 2º lugar, perdendo apenas para a atleta portuguesa Rosa Mota, 12 anos mais velha que Sabino e que conquistou sete vezes a São Silvestre. Isso só engrandece a façanha de Sabino.

Figura 6. Jorilda Sabino.



Fonte: RDNews, 2020.²

2 SANTOS, Bruna. Vejo como resistência, só queria correr, diz Cinderela negra, atleta que corre descalça. Cuiabá, 7 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.rdnews.com.br/entrevista-especial/conteudos/124995>> Acesso em: 10 mai. 2023.

Podemos ver nas imagens acima, Jorilda Sabino na *Corrida de São Silvestre* de 1983, em sua 59ª edição. A imagem do centro, Sabino segura à tocha olímpica para as Olimpíadas do Rio 2016. A última imagem é referente a Sabino, após já ser reconhecida no cenário mato-grossense e nacional, obtendo o patrocínio do Banco Econômico.

Na página de esportes do *Jornal do Dia*, de 17 de janeiro de 1984, surge a seguinte chamada: *Como é a vida de nossa campeã?* A matéria descreve a vida de Jorilda Sabino, destacando sua vida pobre e sua moradia em um barraco de tábuas, no Bairro Santo Antônio do Pedregal. O jornal narra um pouco do cotidiano de Sabino:

Oriunda de família pobre, humilde, morando com a mãe e as oito irmãs e alimentando-se basicamente de arroz, feijão e ovos (“compramos carne quando sobra dinheiro” afirma dona Cacinira), tímida, Jorilda não gosta de comentar o que fará no futuro, nem mesmo se participará da São Silvestre deste ano. (JORNAL DO DIA, 1984, p. 7).

A vida simples de uma moradora se transforma através do esporte e, com certeza, projetos como o *Bom de Bola*, *Bom de Escola* acabam por incentivar as crianças a buscarem um futuro melhor. Até mesmo a história de Sabino é capaz de inspirar as crianças. Talvez muitos não conheçam essa história, mas esse trabalho, através do seu produto, tem a responsabilidade de apresentar figuras como Jorilda Sabino às crianças.

Quando um grupo humano vive por muito tempo em um local adaptado a seus hábitos, não apenas a seus movimentos, mas também seus pensamentos se regulam pela sucessão das imagens materiais que os objetos exteriores representam para ele. (HALBWACHS, 2006, p. 163).

A construção de memória que o bairro é violento acaba, por muitas vezes, atingindo os próprios moradores e as crianças que se apropriam dessa ideia e reproduzem o estigma de violência através de suas vestes, de suas falas e seu comportamento. Os meios de comunicação podem contribuir, de modo infeliz, para que a violência no bairro seja reproduzida cada dia por seus cidadãos.

O bairro por si só já trabalha o conceito de memória, conforme podemos ver na imagem a seguir:

Figura 7. Nome das ruas.

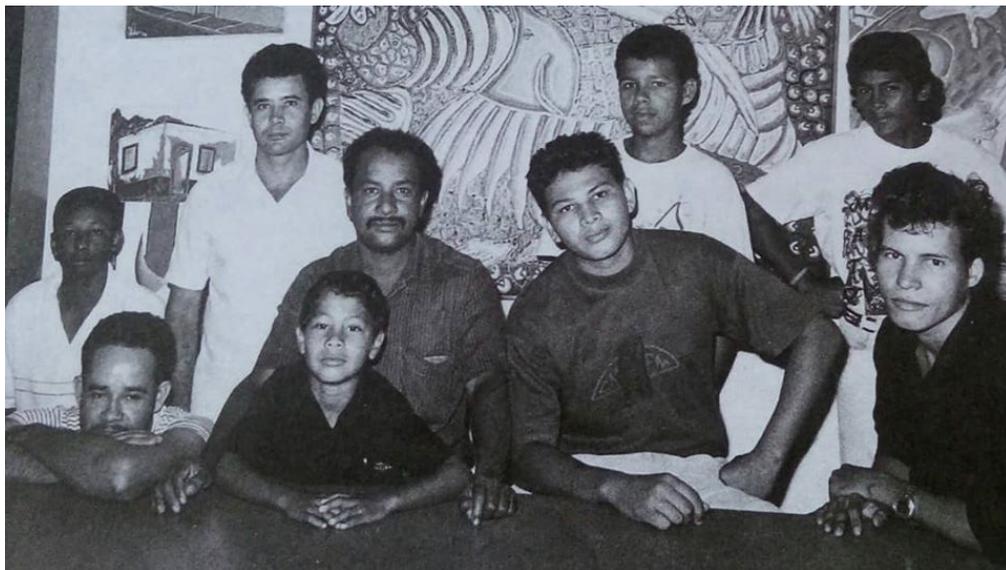


Fonte: Carlos Eduardo de Oliveira, 2019.

Os nomes da maioria das ruas do Pedregal trazem ao cotidiano a memória indígena, na qual possui muita ligação com a própria cidade de Cuiabá. Em algo que passa muitas vezes batido, saber trabalhar o significado de cada nome poderá trazer ricas histórias culturais dos nativos e, ao mesmo tempo, é uma fonte preciosa de ensino de História. Ao dar nomes indígenas às ruas do bairro, os moradores podem ter pensado em algo que lhes inspirasse, ou até mesmo o poder público pode ter dado esses nomes. Não sabemos, porém, o que motivou os nomes das ruas, mas o importante de tudo isso é que o bairro traz à memória a cultura indígena podendo, assim, ser explorado pelos professores como sendo mais um objeto de ensino.

A arte no Pedregal tem tanta história como o próprio bairro pois, onde existe ser humano, existe a arte. Assim, conforme dito pelo artista plástico brasileiro, Espíndola: “o Pedregal, bairro recente próximo à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), se já não é, acabará por ser lugar marcante no desenvolvimento da pintura cuiabana”. (ESPÍNDOLA; FIGUEIREDO, 2010, p. 216). O artista estava certo, pois do Pedregal surgiram alguns nomes da arte cuiabana, como Valques Pimenta, Sebastião Silva, Adir Sodré, Aleixo Cortez entre outros.

Figura 8. Artistas plásticos do Pedregal.



Fonte: Página de Valques Pimenta Costa no Facebook, 2020.

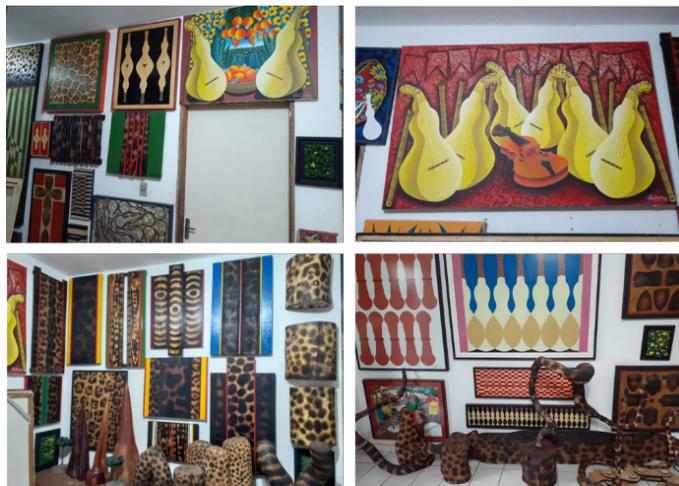
A imagem acima retrata ainda garotos, os artistas plásticos do Pedregal fizeram e fazem excelentes trabalhos artísticos, na qual suas obras são vendidas não somente no cenário nacional, como também pelo mundo afora.

A primeira vez que ouvi falar do Pedregal foi em 1977, ao tomar conhecimento do primeiro quadro de um menino lá, recém-chegado de Rondonópolis, entre milhares de outros imigrantes que super-populacionaram esta Capital. Muitos conquistaram um espaço no Pedregal. Esse menino era Adir Sodré [...]. (ESPÍNDOLA; FIGUEIREDO, 2010, p. 5).

O discurso de Espíndola foi publicado num folder em 1982, ano que esse artista sul-matogrossense organizou uma mostra de pinturas na UFMT no bloco de Tecnologia, dos 13 meninos do Pedregal. Participaram desta mostra, os artistas, até então entre 11 e 14 anos, Aleixo Cortez, Cleber Luiz da Costa, Evaristo Ailton de Almeida, Hermes Pereira da Silva, Idenilson José dos Santos, Jair Rodrigues Nascimento, Natanael Moura, Nilton Candido da Silva, Nivaldo de Almeida, Roberto Moreira dos Santos, Sebastião Neves Macedo e Sebastião Silva.

A respeito de Sebastião Silva, ele ainda reside no bairro Pedregal. Abaixo temos algumas de suas obras.

Figura 9. Artistas plásticos do Pedregal.



Fonte: Carlos Eduardo de Oliveira, 2020.

As obras de Sebastião Silva retratam a cultura cuiabana, como bem podemos visualizar nas violas de cochos desenhadas, os retratos da pele de onça e os troncos das árvores do cerrado mato-grossense. Como dito antes, tais obras são vendidas para boa parte do mundo.

No Bairro Pedregal a vida comercial é muito intensa, composta praticamente do setor terciário, como padarias, lojas de roupas, de materiais de construção, barbearia e escritórios de advocacia. A noite surge a abertura de novos comércios, como barracas de lanches e abertura de lojas de açai, espetinhos. Aos domingos a feira livre é uma tradição no bairro.

Figura 10. Feira de domingo no Pedregal.



Fonte: Carlos Eduardo de Oliveira, 2020.

A feira do Pedregal é armada todos os domingos de manhã, funcionando das 6 até as 13 horas. Nela vemos várias barracas, nas quais feirantes do bairro e de outras localidades armam suas barracas e vendem diferentes tipos de produtos, desde gêneros alimentícios como frutas, verduras, doces, pasteis e espetinhos, até produtos como roupas, brinquedos, calçados e outros.

Figura 11. Feira na Avenida principal.



Fonte: Carlos Eduardo de Oliveira, 2020.

Nesta imagem podemos ver ao fundo a organização da feira na via principal do bairro, na qual conta com dezenas de barracas com bastante movimento ao longo da manhã dominical. Esse comércio vem desde a década de 1980 quando o bairro já estava mais bem estruturado.

Figura 12. Centro Comunitário.



Fonte: Carlos Eduardo de Oliveira, 2019.

A imagem do Centro Comunitário chama a atenção pelo nome do senhor João Henrique da Costa, um dos fundadores do Bairro Pedregal, que no ano de 2010 foi homenageado com o reconhecimento da Câmara de Vereadores de Cuiabá, tendo seu nome representado no Centro Comunitário.

João Henrique da Costa fundou o bairro Pedregal em meados da década de [19]70 e foi o primeiro presidente da Associação dos Moradores do Pedregal. Já nos anos [19]80, também ajudou a fundar a União Cuiabana de Associação de Moradores de Bairro (Ucamb) e o Clube de Mães do Pedregal. Na parceria da Associação dos Moradores com o Clube de Mães, João Henrique foi o primeiro a levar cursos para mulheres, como tricô, corte e costura, crochê, culinária e outros até o centro comunitário do Pedregal que, agora, vai levar o seu nome. (Câmara Municipal de Cuiabá, *site*).

O senhor João Henrique da Costa foi um nome importante dentro da comunidade, trazendo vários benefícios para seus moradores fundando, inclusive, o Clube de Mães do Pedregal, o qual presta assistência às mães do bairro.

Atualmente o Centro Comunitário ainda funciona, principalmente com o famoso baile dos idosos, realizados todas as terças-feiras no período vespertino, para onde muitos idosos do bairro se deslocam para viverem momentos de prazeres, com danças, conversas e comidas, onde todos contribuem e relembram as memórias de seus anos de vivências.

A EMEB Dr. Orlando Nigro também teve sua participação, não somente no quesito pedagógico, como também no âmbito social, mostrando sua relevância na comunidade.

Figura 13. Alunos da EMEB Dr. Orlando Nigro.



Fonte: Acervo do vice-presidente do Bairro Pedregal, Macswel Santos.

No aniversário do bairro, os estudantes da escola faziam o desfile pela avenida principal, marchando até o campo de futebol. Na imagem abaixo vemos os alunos da escola cantando num coral para a comemoração, em 2004, do aniversário da Companhia de Polícia do Pedregal. Na imagem ao lado vemos as crianças participando de uma exibição do projeto de Karatê, que a então extinta Rede Cemat, fornecedora de energia ao Estado de Mato Grosso, realizava no Centro Comunitário.

Essa Companhia de Polícia, que foi inaugurada em 2000, era um sonho antigo dos moradores na qual abrangia, também, sob sua jurisdição, os bairros do Jardim Leblon, Jardim Itália, Renascer, Bosque da Saúde I e II, Canjica, Terra Nova e Castelo Branco, além do próprio Pedregal.

Figura 14. Construção da Companhia de Polícia do Pedregal.



Fonte: Acervo do vice-presidente do Bairro Pedregal, Macswel Santos.

O terreno foi doado pelos próprios moradores do bairro, que fizeram alguns eventos para levantarem fundos para construir o prédio. Vemos nas imagens os próprios moradores disponibilizando suas mãos de obra na construção do prédio bem como o entorno dele. A última imagem de baixo mostra o dia da inauguração da companhia que fica na avenida principal do bairro, no ano 2000.

Atualmente a companhia carece de reformas porém, continua funcionando com um efetivo de policiais. A realidade é que, com a instalação desta companhia, a polícia, não somente trabalhou no combate à criminalidade como também realizou projetos que pudessem beneficiar a população.

Figura 15. Moção de Congratulação.



Fonte: Acervo de José Camilo Ribeiro, 2013.

O senhor José Camilo recebeu, em 2013, uma moção de congratulação pelos serviços prestados à sociedade nos 12 anos de fundação da companhia do Pedregal. Isso mostra a importância dessas pessoas que, com seu jeito simples e humilde foram verdadeiros agentes da história, contribuindo para a transformação do meio na qual vivem e dedicam suas vidas. Essas pessoas devem ser trazidas aos anais da História, pois são sujeitos históricos que deixam exemplos de como o ser humano é importante no meio que participa.

Portanto, é correto dizermos que a comunidade do Pedregal nasceu e desenvolveu-se sob a tutela de seus moradores. Pessoas simples, que contribuíram de alguma forma, sejam direta ou indiretamente na construção de um bairro que hoje se encontra mais bem estruturado. De mão em mão, os tijolos da esperança num futuro melhor foram sendo passados; de casa em casa, o bairro foi se expandindo, conquistando direitos, escrevendo sua história. As histórias são muitas, desde anônimos, como o seu José Camilo, à pessoas que ficaram famosas, como Jorilda Sabino. Histórias essas que possuem uma coisa em comum, todas nasceram no Pedregal.

Podemos ver, por meio desses sujeitos históricos anônimos, a importância que tiveram em preservar a cultura e a identidade do lugar. Se unirem para levantar uma comunidade religiosa ou construir uma rede de esgoto, são práticas que revelam a identificação de cada um com o bairro, da preservação da memória e do olhar para o futuro. O homem só poderá construir algo se ele de fato acreditar no seu legado, seja direto ou indireto.

Trazer a memória do bairro para um trabalho de mestrado é desafiador e nos faz carregar uma carga de responsabilidade muito grande, pois a cada morador que conversávamos para saber mais do bairro e conhecer seus arquivos, ouvíamos que eles queriam contribuir e ver o resultado do trabalho. Esse trabalho nos mostrou a capacidade de luta que as pessoas simples, anônimas e, ao mesmo tempo contribuintes, possuem para um desenvolvimento comunitário. O desenvolvimento do Bairro foi algo coletivo, feito com pessoas que muitas vezes nem se conheciam, mas que, buscando interesses distintos, de certa forma, contribuíram para o crescimento do Pedregal.

Fontes

CUIABÁ. Prefeitura. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano – SMDU.

Diretoria de Urbanismo e Pesquisa - DUP – Perfil Socioeconômico de Cuiabá. Volume V. Cuiabá: Central de Texto, 2012. 559p.

Editorial – Plantão, Jornal do Dia, 17 de janeiro de 1984.

Editorial – Plantão, Jornal do Dia, 17 de janeiro de 1984.

Editorial – Plantão, Jornal do Dia, 2 fev. 1984, p. 7.

Editorial – Plantão, Jornal do Dia, 8 fev. 1984, p. 7.

Editorial – Plantão, Jornal do Dia, 7 fev. 1984, p. 7.

Editorial – Plantão, Jornal do Dia, 26 fev. 1984, p. 7.

PERFIL SOCIOECONÔMICO DE CUIABÁ – v. III. Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano: IPDU. 52p.

_____. Prefeitura Municipal de Cuiabá. Composição dos bairros de Cuiabá. Data base dezembro de 2009/ IPDU – Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano. Cuiabá, 2010. 62p.

_____. Prefeitura Municipal de Cuiabá. Evolução urbana de Cuiabá. / IPDU – Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano. Cuiabá, 2010a. 46p.

_____. Prefeitura Municipal de Cuiabá. Evolução do Perímetro Urbano de Cuiabá – 1938 a 2007. IPDU – Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano. Cuiabá, 2007. 74p.

_____. Prefeitura Municipal de Cuiabá. Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de Cuiabá - Documento básico – v. 1. IPDU – Instituto de Pesquisas e Desenvolvimento Urbano - SEPLAN. Cuiabá, 1991. 158p.

Referências

ARANTES, A. *Patrimônio cultural: desafios e perspectivas atuais*. Curso Ensino à Distância sobre Patrimônio Imaterial: Política e Instrumentos de Identificação, Documentação e Salvaguarda, realizado pela UNESCO, Iphan e DUO Informação e Cultura, 2008.

BOMFIM, M. *As engrenagens da cidade: centralidade e poder em Cuiabá na segunda metade do século XX*. Cuiabá: EdUFMT; Carlini & Caniato, 2010.

ESPINDOLA, H., FIGUEIREDO, A. *Animação cultural e inventário do acervo do Museu de Arte e de Cultura Popular da UFMT*. Cuiabá: Entrelinhas, 2010.

GARCIA, S. M. N. P. *Os planos diretores e o planejamento urbano no aglomerado Cuiabá/Nárzea Grande – MT*. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

GEERTZ, C. Descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

CAPÍTULO 17

ENSINO DE HISTÓRIA NO PROJETO EDUCATIVO DA TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO: POR UMA MEMÓRIA – HISTÓRICA SUBALTERNA

Mairon Escorsi Valério

A luta do homem contra o poder
é a luta da memória contra o esquecimento.
Milan Kundera

Havia, no âmbito da teologia da libertação, um projeto de organização e educação popular no qual a história desempenhava um papel relevante e significativo. Procuramos nesse texto desvendar um pouco o roteiro histórico que nos leva a pensar os modos de uso e representação do passado feitos pela teologia da libertação e seus agentes sociais, a fim de consolidar nos setores populares uma memória-histórica subalterna capaz de orientar os sujeitos no contexto histórico dos anos 1970 e 1980, a fim de se engajarem nas lutas políticas e sociais por uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, buscamos, a partir do exemplo do CEHILA e do CEHILA-Popular compreender a centralidade que a aprendizagem histórica teve para a teologia da libertação e seu projeto de educação popular.

O projeto de educação popular da Teologia da Libertação

A teologia da libertação surgiu no final dos anos 1960 como a formalização intelectual-acadêmica-religiosa que legitimou um conjunto de experiências históricas de setores cristãos – mais católicos, mas com alguma presença protestante – que haviam desenvolvido uma religiosidade comprometida com a justiça social. A atuação política desses cristãos nas lutas por transformação

social na América Latina foram se radicalizando ao longo da década de 1960, de posições iniciais em prol do desenvolvimento social e econômico – típicas do catolicismo social com raízes nas redes terceiro-mundistas europeias – para posições mais nitidamente socialistas e revolucionárias. De acordo com Lowy (2000), a incidência da crítica dependentista nas ciências sociais latino-americanas, do fracasso dos governos desenvolvimentistas (que desenvolveram o subdesenvolvimento – na expressão de A. Gunder Frank), da vitória da Revolução Cubana e, por fim, a onda de renovação do catolicismo catalisado pelo Vaticano II, foram as bases contextuais para essa radicalização, do qual a teologia da libertação foi expressão intelectual e pastoral.

A emergência e disseminação dessa subjetividade cristã identificada com o projeto político de construção de uma sociedade socialista na América Latina, interpelou setores da Igreja a se posicionarem sobre os dilemas sociais e políticos da América Latina. O peso da questão social associada à abertura e diálogo com a modernidade no Vaticano II³, também ajudaram a criar as condições possíveis para que, na América Latina, o *aggiornamento* da Igreja Católica colocasse, no centro dessa reflexão, os problemas da pobreza, da injustiça social, da desigualdade, do subdesenvolvimento e da dependência econômica capitalista, do imperialismo e da alternativa política socialista – revolucionária ou democrática. Nesse sentido, o Conselho Episcopal Latino-americano (CELAM)⁴, que promoveu diversos encontros entre os teólogos e intelectuais católicos latino-americanos, ao longo dos anos 1960, possibilitou que as reflexões e elaborações teológicas e pastorais se aprofundassem criticamente e se radicalizassem gradativamente também. (VALÉRIO, 2012).

A morte do padre-guerrilheiro Camilo Torres⁵ na Colômbia, em 1966, sintetizava o processo histórico em curso. As guerrilhas de libertação nacional que vicejaram na esteira do modelo cubano indicavam a crença num rápido processo de ruptura política e de transformação social. Entretanto, a década de 1970 marcou o refluxo das lutas revolucionárias. A derrubada do presidente João Goulart no Brasil em 1964, inaugurou uma fase de instalação de ditaduras militares nos países do Cone Sul, Chile (1973), Uruguai (1973) e Argentina (1976). Por seu lado, democracias

3 Convocado por João XXIII no início dos anos 1960, o Concílio Vaticano II (1962-1965) teve o papel de abrir o diálogo da Igreja com a modernidade. Esse *aggiornamento* permitiu uma relação menos ofensiva estrategicamente da Igreja com a ciência, a laicidade, as ideologias políticas modernas, o secularismo, a concepção de progresso etc. Reposicionou a igreja teologicamente permitindo um aprofundamento de discussões acerca da questão social, da desigualdade social do drama da pobreza.

4 Criado em 1955, o CELAM se tornou um organismo de interlocução, diálogo, mediação e orientação pastoral entre as diversas conferências episcopais nacionais da América Latina. O Concílio Vaticano II ajudou no fortalecimento institucional dessa instituição na medida em que buscava uma coesão da atuação pastoral das igrejas latino-americanas e a incumbiu de pensar nas adequações necessárias das propostas conciliares ao continente latino-americano.

5 Camilo Torres Camilo Torres foi um sacerdote católico colombiano, sociólogo de formação e um dos fundadores da primeira Faculdade de Sociologia da América Latina e membro do grupo guerrilheiro Exército de Libertação Nacional (ELN). Para Camilo, o cristianismo bem entendido supunha a criação de uma sociedade justa e igualitária. Neste sentido, esse imperativo ético o teria levado à opção revolucionária, considerada única possibilidade de despojar do poder a oligarquia e construir uma sociedade socialista.

oligárquicas, como as de Colômbia e Venezuela, intensificavam, também, a repressão à esquerda. (VALÉRIO, 2012).

Paralelamente ao recrudescimento autoritário, a teologia da libertação também teve que enfrentar o refluxo das aberturas eclesiais no seio da Igreja Católica. Com a ascensão, em 1972, de Monsenhor Alfonso Lopez-Trujillo à secretaria geral do CELAM, as ideias da teologia da libertação passaram a ser combatidas e seus espaços institucionais fechados aos seus representantes. Essa repressão interna generalizou-se no âmbito das conferências nacionais dos bispos, salvaguarda a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que se manteve como um polo relevante de apoio à teologia da libertação. Esse desalojamento do CELAM, segundo Valério (2012), possibilitou aos intelectuais religiosos da teologia da libertação organizarem diversas instituições de caráter híbrido, no meio do caminho, entre a universidade e a sacristia. Essas organizações eram entidades eclesiais, mas não eclesiásticas. Ecumênicas em sua grande parte, abrigavam sacerdotes católicos, pastores protestantes, cristãos leigos e acadêmicos. Muitos desses centros híbridos garantiram a organização, a manutenção, a produção, a publicação e a difusão do trabalho desses intelectuais religiosos⁶.

O caráter híbrido desses centros ecumênicos, que constituíram uma rede transnacional na América Latina, também estava presente no âmbito do tipo de conhecimento que produziam. Ligados a esses centros estavam sacerdotes, leigos e acadêmicos cuja formação intelectual passava pelos campos da educação, história, ciências sociais, economia, literatura, filosofia e a teologia.

6 Alguns exemplos de centros híbridos constituídos pelas redes transnacionais da teologia da libertação foram: Departamento Ecumênico de Investigações (DEI) na Costa Rica, Centro Antônio Montesinos (CAM) no México, Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) na Colômbia, Centro de Estudos Ecumênicos (CEE) no México, Centro Diego de Medellín (CDM) no Chile, o Centro Antonio Valdivieso (CAV) da Nicarágua, o Centro Ecumênico de Serviços para Evangelização e Educação Popular (CESEEP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e o Centro de Estudos Bíblicos (CEBI) no Brasil, o Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS) na Argentina, Centro Gumilla de Venezuela, o Centro de Teologia Popular (CTP) da Bolívia; o Instituto Bartolome de Las Casas, Peru.

Quadro 1. Alguns dos atores centrais da teologia da libertação: áreas de formação e atuação (1970-1980).

Atores	Formação	Área de Atuação
Gustavo Gutiérrez	Psicologia/Teologia	Teologia/História
Hugo Assmann	Teologia/Sociologia/Comunicação	Teologia/Comunicação/História
José Oscar Beozzo	Teologia/Sociologia	História/Educação
Enrique Dussel	Teologia/Filosofia/História	Teologia/Filosofia/História
Leonardo Boff	Teologia	Teologia/História/Educação
Paulo Freire	Direito	Educação
Joseph Comblin	Teologia	Teologia/ Ciências Sociais/História
Eduardo Hoornaert	Teologia/História	Teologia/História
Franz Hinkelammert	Economia	Economia/Sociologia
Pablo Richard	Teologia	Teologia/ Sociologia/Economia
Gonzalo Arroyo	Teologia/Filosofia/Economia	Teologia/Economia/Filosofia/Sociologia
Luiz Alberto Gomez de Souza	Direito/Ciência Política/Sociologia	Educação/ Sociologia/ Ciência Política/ História
Fernando Cardenal	Teologia/Educação	Teologia/Educação
Ernesto Cardenal	Teologia/Literatura	Teologia/Literatura
Rubem Alves	Teologia/Educação	Teologia/Educação/Literatura
Juan José Tamayo	Teologia/Sociologia/Filosofia	Teologia/Sociologia/Filosofia
Frei Betto	Teologia	Teologia/História/Literatura
Julio de Santa Ana	Teologia/ Ciências da Religião	Teologia/ Educação/ Ciências da Religião
Pedro Trigo	Teologia/Filosofia	Teologia/filosofia/Literatura/História
Juan Carlos Scannone	Teologia/Filosofia	Teologia/Filosofia

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro acima é um exemplo parcial desse pluralismo acadêmico e, ao mesmo tempo, interdisciplinar da teologia da libertação. Segundo cada ator, circunstância ou contexto institucional, a composição entre os campos de saber podiam se dar de modo mais interseccional – com um autor mobilizando conceitos de diversos campos e construindo uma perspectiva epistêmica híbrida – ou ainda, um mesmo ator, atuando em frentes diferentes de forma mais segmentada, obedecendo os cânones epistemológicos convencionais de cada área.

A história da Comissão de Estudos para a História da Igreja na América Latina (CEHILA) explicita as características acima descritas. Concebido nesse contexto, pelo intelectual católico leigo Enrique Dussel, o projeto CEHILA visava reescrever a história da Igreja na América Latina. Na perspectiva de Dussel, a história da Igreja na América Latina – disciplina essencial para formação religiosa – era por demais vertical, política, hierárquica, descritiva. Inspirado pelos debates europeus, Dussel propunha uma renovação historiográfica que contemplasse aspectos sociais, culturais e críticos. Em 1967 publicou em Barcelona, pela Editorial Estela, o livro: *Hipótesis para una Historia de la Iglesia en la América Latina*⁷. Dussel queria entender e explicar os mecanismos impulsionadores e inibidores que construíam a história da Igreja católica na América Latina. Apontava que a história da Igreja, até então, havia sido escrita e modelada por uma perspectiva europeizante e hierárquica, de cima para baixo e profundamente positivista. Foi a publicação dessa obra crítica e renovadora que lhe rendeu o convite para lecionar no Instituto Pastoral Latinoamericano (IPLA), instituição do CELAM. Os anos seguintes de intensa atividade intelectual – viagens, palestras, conferências, cursos – se deram no contexto do Encontro de Medellín (1968) e da emergência da teologia da libertação. Em 1972, Dussel publicou *História de la Iglesia en América Latina – coloniaje y liberación (1492-1972)*, uma tentativa de síntese com novas premissas teórico-metodológicas entre as quais destacam-se uma perspectiva mais social e cultural da história da Igreja combinada com o foco nos subalternos.

O CEHILA, apesar de concebido nas entranhas do CELAM, desenvolveu-se fora dele por ocasião da guinada conservadora de 1972, constituindo-se como um centro ecumênico híbrido. Como os demais centros híbridos ligados à teologia da libertação mobilizou principalmente as solidariedades das redes terceiro-mundistas católicas e ecumênicas constituídas principalmente na Europa. A partir de 1973, o CEHILA teve uma relevante atuação na realização de eventos

7 Essa obra o autor já demonstra as bases de sua estratégia epistemológica de construir uma nova história da igreja na América Latina. Entretanto carrega na erudição eurocentrada, possui uma clara concepção da especialidade e especificidade do cristianismo, possui um caráter mais hermenêutico-filosófico a fim de legitimar o conhecimento teológico como elemento fundamental para a produção desse conhecimento. O ponto de partida de Dussel, até então, é entender historicamente a América Latina dentro de uma perspectiva clássica, inserida na História Universal. Ainda não estão, portanto, presentes em suas preocupações os grandes eixos epistêmicos que vão ser desenvolvidos um pouco mais adiante.

científicos, projetos, cursos, seminários e assembleias diversos países do continente latino-americano onde foram estabelecendo subsedes, publicando e difundindo os livros de seus pesquisadores ou grandes coleções coletivas, tudo feito a partir de um compromisso tríplice: com a Igreja, com a história e com as comunidades cristãs.

Tanto o CEHILA, quanto outros tantos centros ecumênicos de pesquisa e formação nunca deixaram de seguir influenciando a Igreja. Seus intelectuais seguiram na condição de assessores de bispos bem-posicionados e simpáticos à linha da teologia da libertação, bem como de conferências nacionais relevantes como a do Brasil. Atuavam também junto a editoras católicas, revistas eclesásticas, seminários e universidades católicas. Além disso, mantinham relações estreitas com os movimentos de base, assessorando, organizando e facilitando a produção de materiais didáticos, populares, orientações e cursos de formação pastoral. Segundo Coutinho (2019, p. 38):

[...] nos anos 1980 a CEHILA procurou despertar a vocação de uma nova geração de historiadores da Igreja latino-americana: com ênfase regional, científicos em sua metodologia, orgânicos com os processos do Povo de Deus e dotados de senso crítico. Além disso, desejava-se desenvolver uma maior colaboração com os processos eclesiais e pastorais em curso, através de equipes nacionais de historiadores vinculados à CEHILA e, em geral, formar pastores, religiosos, militantes, especialistas e pesquisadores em História da Igreja, para servir tanto na esfera acadêmica, como no campo pastoral. (CEHILA, 1995, p. 43).

Nesses espaços institucionais, além da produção intelectual, prevaleceu, portanto, uma preocupação pastoral com a evangelização/conscientização de longo prazo. O conceito de evangelização na teologia da libertação era compreendido como um processo de conscientização popular da realidade social associada a um processo de eticização da fé católica voltada para uma militância política e social solidária, em favor da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Na prática, nos termos de sua afinidade eletiva com o marxismo⁸, a teologia da libertação lutava, em sua avaliação, contra uma dupla alienação: político-social e religiosa. A palavra de ordem educativa era conscientização social e política numa perspectiva freirena de educação popular.

Nesse sentido, estrategicamente a conexão com as organizações de base da Igreja passaram a ser o elo crucial do projeto político-pastoral da teologia da libertação. No Brasil, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) se tornaram um *locus* privilegiado de atuação, organização, mobilização e promoção da evangelização/educação libertadora. Nessa engrenagem, os centros híbridos atuavam como pontos nodais dessa rede complexa que buscava a popularização de determinada

8 Acerca dessa afinidade eletiva entre teologia da libertação e marxismo, conferir Lowy (2000).

orientação intelectual/religiosa acadêmica. A concepção pastoral, organizativa e mobilizadora ali presente se associava a um projeto educativo. Desta forma, os centros híbridos da teologia da libertação eram importantes polos educativos.

Ao observarmos o desenvolvimento institucional do CEHILA-Brasil a preocupação formativa/educativa era significativa. A ideia era dar oportunidade para que sacerdotes, leigos, agentes pastorais e acadêmicos pudessem entrar em contato com uma nova historiografia proposta para a História da Igreja da América Latina pelo CEHILA. Inicialmente, ofereceu cursos curtos e compactos. Posteriormente, em meados dos anos 1980 passou a oferecer cursos mais longos.

Se analisarmos a trajetória de José Oscar Beozzo, vamos compreender um pouco esse contexto. Ativo desde os primórdios nas redes ceilianas dos anos 1970, Beozzo se posicionou nas redes do campo com um historiador. Discordou da linha interpretativa-epistemológica híbrida dusseliana, defendendo um modelo mais acadêmico para a história do cristianismo no CEHILA. Problematizou a categoria teológica *pobres*, optando por uma perspectiva crítica classista que o conduziu à percepção de múltiplos sujeitos libertadores entre os subalternos: negros, indígenas e mulheres. Beozzo que era padre diocesano, acadêmico (História e Teologia), ao mesmo tempo era um membro ativo do CEHILA-Brasil (que viria a presidir após a gestão de Eduardo Hoornaert) e um dos organizadores do Centro Ecumênico de Serviços para Evangelização e Educação Popular (CESEEP). Essa dupla atuação de Beozzo, no CEHILA e no CESEEP, evidencia a centralidade da natureza educativa presente nesses espaços institucionais. Essa interseccionalidade de saberes na produção do campo reflexivo da teologia da libertação – em específico aqui da história e da educação – em suas múltiplas frentes epistemológicas, nos ajudam a compreender a natureza do processo educativo proposto – seja no âmbito da formação dos formadores, ou ainda, diretamente junto às bases.

A preocupação formativa-educativa se traduziu, no caso do CEHILA, nas modalidades de cursos de formação em duas modalidades. Inicialmente, a CEHILA-Brasil oferecia cursos de curto prazo, mas ao longo dos anos 1980 foram incrementando essa formação, surgindo assim, os denominados cursos longos. O currículo, basicamente consistia numa divisão disciplinar com conteúdo pertinentes à História da Igreja Latino-Americana ministrada pelo viés ceiliano e por professores ligados ao CEHILA. Compunham esses cursos atores importantes das redes da teologia da libertação como Enrique Dussel, Pablo Richard, Eduardo Hoornaert, José O. Beozzo, entre outros. Os cursos formavam sacerdotes, pastores, bispos, freiras, agentes pastorais e estudiosos de diversas regiões do Brasil, bem como de outros países da América Latina. Os cursos longos encerravam-se com monografias de conclusão de curso com temáticas específicas, o que indica um caráter bem acadêmico dessas formações. Segundo Coutinho (2019, p. 38):

[...] organizou-se um “Centro de Formação”, cuja função era de coordenar a realização de “Ciclos de Estudos de História da Igreja na América Latina e no Caribe”. O resultado foi a realização de 5 cursos de Ciclos Longos (4 meses de duração cada), entre 1980 e 1990, e de 13 cursos de Ciclos Curtos (um mês de duração cada), entre 1980 e 1994, em vários países do continente americano. O desdobramento desta formação, foi a criação em 1990 de um Programa de História da Evangelização, ligado ao curso de Missiologia, fazendo parte do Programa de Mestrado em Teologia da Faculdade Nossa Senhora da Assunção de São Paulo.

Entretanto, a preocupação formativa cebiliana não se dava exclusivamente com eventuais formadores que replicariam suas concepções nos espaços institucionais ou sociais que ocupassem. Desde meados dos anos 1970, a formação popular era um imperativo pastoral, ético e político que envolvia os atores da teologia da libertação em geral.

Essa interseccionalidade de saberes na produção do campo reflexivo da teologia da libertação, em suas múltiplas frentes epistemológicas, nos ajudam a compreender a natureza do processo educativo proposto nas bases. A conscientização como objetivo educativo mobilizava um conjunto de representações históricas que remetiam aos paradigmas historiográficos cebilianos.

As preocupações desenvolvidas pelo projeto CEHILA-Popular iam justamente ao encontro da ideia de uma necessária consolidação de uma memória histórica subalterna da Igreja, do Brasil e da América Latina junto às bases, fundamental para a legitimação e orientação temporal sociopolítico-religiosa dos setores populares.

O *CEHILA-Popular* – por uma memória histórica subalterna nas bases

A partir de 1973, quando da primeira conferência do CEHILA em Quito, alguns temas polarizaram e orientaram os debates internos. De acordo com Dussel (1984), entre as questões discutidas estavam os problemas de afirmação de uma historiografia crítica que enfrentava hostilidades eclesiais, a questão ecumênica que havia se expandido internamente, as tensões existentes entre o compromisso acadêmico e o eclesial, o debate crescente sobre o papel da mulher, as diferenças entre a produção de uma perspectiva interdisciplinar (História, Teologia, Ciências Sociais etc.) ou o uso de um instrumental mais restrito ao método histórico. Chamam a atenção, particularmente os debates entre destinador/destinatário e história acadêmica/história popular, já que ambos se debruçam sobre a questão da finalidade política, social e religiosa da produção historiográfica cebiliana.

Em termos gerais, acerca da questão destinador/destinatário – o destinador como aquele que enuncia ou destina o discurso historiográfico, e o destinatário, aquele para quem o discurso

é destinado ou dirigido – as discussões ceilianas definiam que o destinador (historiador) deveria demonstrar seu comprometimento com o mundo dos colonizados, ainda que estivesse na condição de colonizador, ao propor uma nova escrita da História oficial da Igreja. Nesse caso, o destinador tradicional da história ceiliana não deveria ser considerado ilegítimo por estar na condição de colonizador (da cultura de colonização como o cristianismo e o racionalismo científico, por exemplo), mas antes por ser ou não portador de uma ideologia eurocentrista que o pudesse impedir de constatar os conflitos e opressões colonialistas na sociedade latino-americana e, por conseguinte, na Igreja.

Derivada desta discussão, segundo Dussel (1984), Eduardo Hoornaert, problematizou desde a I Conferência de 1973 da CEHILA, as contradições concernentes à ideia de escrever uma história a partir dos pobres. Em sua perspectiva, era preciso primeiro um esforço de superação do “anti-discurso nacionalista”, que poderia levar a ideia de que a História da Igreja Latino-americana deveria ser escrita apenas por latino-americanos, em vez de a partir do ponto de vista latino-americano. Embora a CEHILA, naquele momento, tivesse um toque nacionalista derivado da crítica anticolonialista, fazia-se necessário compreender melhor as relações da América Latina com o centro do sistema-mundo. O segundo problema ao qual Hoornaert chamou a atenção ao longo das discussões ceilianas, de acordo com Dussel (1984), foi o enfoque populista, romântico ou idealista ao estilo do ‘bom selvagem’ de Rousseau que poderiam aparecer nessa história vista de baixo. O índio paradisíaco, o povo bom, o pobre idealizado era mais fruto da imaginação intelectual de um paraíso perdido do que análise historiográfica crítica. Era necessário que o destinador, ou seja, o historiador, se distanciasse da sua própria imaginação, a fim de que concretamente fosse na direção do “outro” como ponto de partida. Deveria produzir uma história a partir do outro subalternizado, não apenas, sobre ele.

Nesse sentido, algumas das discussões propostas por Hoornaert (1978) aprofundaram o debate acerca do destinatário da produção ceiliana. Para o historiador, produzir uma historiografia a partir do ponto de vista dos de baixo, era mais do que escrever uma história oficial do cristianismo latino-americano sobre os de baixo, significava escrever para os de baixo e com os de baixo. Na verdade, Hoornaert problematizou a ideia de que a produção acadêmica ceiliana que abordasse os de baixo pudesse ser suficiente nesse compromisso ético, religioso, social e político. Em sua perspectiva era preciso ir além num duplo sentido: a) produzir uma história dos de baixo para que eles pudessem ser o destinatário central dessa nova historiografia; b) trazer os saberes históricos populares para dentro da produção ceiliana, ou seja, abrir espaço para que eles mesmos pudessem produzir sua história.

Qual deveria ser o público-alvo da História que estava sendo produzida? Uma História da Igreja acadêmica comprometida com os subalternizados ou uma História para com finalidade pastoral/educativa para os subalternizados. Essa questão teria um peso decisivo que determinaria a escolha de métodos, temas, linguagem, entre outros critérios. Nesse sentido, os atores brasileiros do CEHILA, liderados por Hoornaert deram sua contribuição defendendo que era essencial para a nova História da Igreja na América Latina ter como seu destinatário os debaixo, que deveriam ser também autores da História. Foi da defesa dessa abordagem que brotou a iniciativa de uma coleção de História Popular no CEHILA, lançada já em 1975, no encontro de Salvador (Bahia), com foco na difusão popular de uma história subalterna do cristianismo na América Latina, além de concentrar esforços no sentido de publicar, divulgar e reconhecer os modos populares de produção e circulação da história.

Podemos inferir que as preocupações pastorais e populares estiveram no centro das preocupações dos brasileiros no CEHILA devido ao contexto da própria Igreja Católica no Brasil. No início dos anos 1970, a ditadura civil-militar no Brasil vivenciava o auge de sua repressão política. Havia um anticlímax da luta armada e do processo revolucionário desde o endurecimento do regime pelo AI-5 promulgado em dezembro de 1968. No início dos anos 1970, o principal foco de guerrilha rural no Brasil, a Guerrilha do Araguaia estava sendo dizimada, bem como outros grupos urbanos dedicados à luta armada. Enquanto a esquerda estava sendo assassinada, presa ou exilada, a Igreja Católica, ocupou gradativamente um espaço crescente no processo de organização popular, por meio de suas pastorais sociais e, principalmente, das CEBs. Única instituição capaz de fazer frente ao regime, a Igreja Católica no Brasil, com apoio da maioria diretiva da CNBB, levantou as bandeiras da justiça social, da crítica à repressão, da democracia, dos direitos humanos, da reforma agrária, entre outras.

Nesse sentido, o contexto brasileiro sinalizou os modos de atuação daqueles cristãos comprometidos com a transformação social. O processo de conscientização popular, de organização das bases, de baixo para cima, com o protagonismo dos subalternizados no longo prazo era o caminho a ser seguido. Dessa forma, estava no centro da questão pastoral no Brasil, a ideia de um processo de educação/evangelização popular de longo prazo. Essa especificidade do Brasil contribuiu, sem dúvida, para que os atores brasileiros no CEHILA interpelassem acerca da questão popular, da finalidade pastoral-educativa daquele projeto que inicialmente apresentava-se mais acadêmico. A questão dos brasileiros girava em torno de qual era o papel da história cehiliana nesse processo de conscientização popular, de evangelização das massas, de organização das bases?

Para Hoornaert (1978), a que o projeto CEHILA-Popular se destinava, em primeiro lugar, era restituir aos pobres uma consciência histórica que estes não conseguem facilmente recuperar.

Para atingir esse objetivo, o teólogo e historiador apresenta duas vias. A primeira, o deslocamento necessário do discurso analítico para um discurso heroico, ou seja, ainda que seja necessário o discurso analítico como um instrumento organizador da História, era preciso construir um discurso popular, iminentemente heroico, cuja estrutura obedecesse a preceptiva literária de uma jornada em que um herói vence de forma dupla: em primeiro lugar, os obstáculos e, em segundo lugar, chega à vitória definitiva. A segunda via era a transformação de um modelo narrativo predominantemente verbal para um não-verbal. Segundo Hoornaert (1978), o discurso verbal representava uma concepção de que a tomada da palavra se dava como manifestação da tomada de poder. Entretanto, seria preciso ir além do verbal, pois os pobres compreendiam pelo olhar, pelo gesto, pelo contato, pelo ouvido. Inserido no contexto nordestino, Hoornaert (1978) estava pensando nas formas populares de construção da memória, principalmente na modalidade da literatura de cordel. Por isso, segundo Marroquin Zaleta (1984), era preciso entender que escrever uma História ‘desde o pobre’ implica também fazê-la ‘para o pobre’, sob pena de incongruência.

O epicentro da discussão proposta por Hoornaert se dá em torno do problema educativo-pastoral. A historiografia cebiliana, em sua compreensão, precisava contribuir para o processo de conscientização e organização popular. O CEHILA-Popular deveria cumprir esse papel. Tratava-se, não apenas de um novo paradigma historiográfico, mas de um projeto político-pastoral de organização das camadas populares pela Igreja. Nesse sentido, o foco se deslocava do rigor científico-acadêmico para o âmbito comunicacional presente nesse projeto de educação libertadora concebido no bojo das premissas da teologia da libertação.

A produção cebiliana seguia também com as grandes coleções voltadas para a consolidação de uma nova história acadêmica, no entanto, procurava atender, ao mesmo tempo, a essa demanda de um projeto de educação popular, em que a memória histórica dos subalternos deveria ocupar um espaço central.

De acordo com Beozzo (1978), na ocasião, se discutia a necessidade de devolver ao povo a sua memória de escravidão e resistência, em fazer com que os intelectuais populares assumissem aos poucos o projeto CEHILA e seu modo específico de encarar a história da Igreja a partir das classes subalternas e em considerar a memória não apenas como sonho saudosista do passado, mas um trabalho ativo orientado para o futuro.

Nesse sentido, as produções do CEHILA-Popular se concentraram em dois tipos de publicações: a) obras de divulgação da história da Igreja e também do Brasil e da América Latina que tinham como objetivo a divulgação popular de uma história constituída a partir de um ponto de vista subalterno – a exemplo do livro *Não se pode servir a dois senhores*, uma obra de 110 páginas

que teve mais 20 mil exemplares vendidos na época⁹ b) obras produzidas pelos “intelectuais do povo”, como eram denominados autores de literatura de cordel, compositores, poetas populares e ilustradores por exemplo.

Segundo Beozzo (1978), entre 1975 e 1978, foram produzidos folhetos de literatura de cordel, sendo 10 deles lançados pela Editora Vozes. Na percepção dos organizadores do CEHILA-Popular, essa literatura expressava a ideia do povo contando a história do próprio povo, do pobre evangelizando o próprio pobre e o “intelectual do povo”, ensinando como a memória era algo significativo e fundamental do trabalho nas comunidades cristãs de base.

O projeto CEHILA-Popular visava, portanto, traduzir em linguagem acessível a história subalterna da Igreja na América Latina a fim de que consolidar uma memória histórica em que os subalternos fossem protagonistas, se reconhecendo nelas e as mobilizando como representações de sua própria experiência histórica, construindo uma identidade capaz de orientar sua militância religiosa, política e social em favor da transformação social. Segundo Beozzo (1987, p. 29), o foco do CEHILA-Popular era:

[...] versão da história em linguagem mais simples, ilustrada e de baixo custo; buscando valer-se de gêneros literários e de veículos de transmissão já presentes na tradição popular, como a literatura de cordel no Nordeste brasileiro; chamando poetas, compositores e artistas populares para colaborar na tarefa de ‘escrever’, narrar e ilustrar a história. A CEHILA Popular representa [...] um passo fundamental, pois visa à reapropriação da história pelo próprio povo e [...] a que este mesmo povo seja capaz de tomar a palavra, tanto para narrar, como para construir no presente sua própria história, através de sua organização e de suas lutas, iluminadas e animadas por seu passado redescoberto e reconquistado.

A CEHILA-Popular teve uma intensa atividade no Brasil entre os anos 1970 e 1980. Sob a coordenação de Eduardo Hoornaert, buscou reescrever a história da Igreja no Brasil a partir de uma perspectiva subalterna. Para Hoornaert (*apud* REGA, 2007, p. 198):

A partir de diversas experiências de vida, fiquei convencido que a história de uma igreja por tantos Séculos comprometida com o poder hegemônico só teria condições de mudar quando pessoas do povo comum tomassem consciência de como ela se efetivou. Falei com amigos e amigas sobre esse assunto, e decidimos formar uma ‘equipe’ dentro dos quadros da CEHILA. O pensamento acerca da formação de

9 Em 1987, a Editora Paulinas lançou uma quinta edição do livro.

uma consciência histórica no meio do povo nos levou naturalmente a procurar os ‘intelectuais do povo’. Uma colaboradora da equipe sugeriu que organizássemos os assim chamados ‘encontros de poetas populares’, com a ajuda de um pequeno subsídio proveniente da Europa. Formalmente, nossa iniciativa dependia da CEHILA Latino-Americana, mas praticamente mantinha laços vitais com a CEHILA-Brasil. Entre 1981 e 1991 foram realizados dois encontros de poetas populares por ano em diversas cidades do Nordeste, do Ceará até Alagoas. Os poetas populares produziram uma literatura muito diversificada, entre biografias, calendários, breves histórias, versos, a maior parte redigida no estilo da literatura de cordel.

De acordo com Coutinho (1999), os encontros de poetas populares, ocorridos entre 1981 e 1991, organizados pela equipe CEHILA-Popular, se davam uma vez ao ano, entremeados de encontros menores, microrregionais, em estados como Pernambuco, Sergipe, Alagoas e Paraíba. Foi lançado, também, um *Boletim dos Poetas Populares* para informar e estimular o processo. Coutinho (1999) ainda aponta que, seguindo um método próximo à literatura de “cordel”, as Edições Paulinas lançaram duas séries intituladas *Caminhos de Escravidão* e *Caminhos de Libertação* com diversos livretos, resultantes, quase todos, frutos dos Encontros de Poetas Populares: *Navio Negro* (1981), *As raízes da escravidão* (1983), *Um povo sem rosto* (1983), *Quando os atabaques batem* (1984), *Palmares de liberdade e engenhos de escravidão* (1985), *Antonio Conselheiro e a tragédia de Canudos* (1986).

Segundo Coutinho (1999), entre 1983 e 1987, o CEHILA-Popular organizou simpósios anuais a respeito de temas históricos presentes na memória popular. Em 1983, o tema foi o Padre Ibiapina¹⁰, conhecido como o “Apóstolo do Nordeste” e falecido em 1883. O resultado foi a publicação da obra *Padre Ibiapina e a Igreja dos pobres* pelas Paulinas. Em 1984, o evento analisou a situação do Nordeste no final do século XIX, dando destaque para as figuras de Antônio Conselheiro, do Padre Cícero e do Padre Ibiapina. Em 1985, o terceiro simpósio, dedicou-se a pensar o processo de formação da sociedade nos “sertões” nordestinos. Os trabalhos apresentados nos simpósios de 1984 e 1985 foram reunidos no livro: *A Igreja e a questão agrária do Nordeste, subsídios históricos*, publicado pela Paulinas em 1986. Em 1986, o encontro de João Pessoa resultou na obra: *A Igreja e o controle social nos sertões nordestinos*, publicada em 1988 pela Paulinas. Em 1988, editou-se pela Editora Vozes de Petrópolis (Rio de Janeiro), o livreto *História dos africanos na América Latina*.

Coutinho (1999) descreve que no início dos anos 1990 a Paulinas lançou uma nova coleção ligada ao CEHILA-Popular, com cerca de dez pequenas biografias de figuras nordestinas que marcaram a memória histórica popular por seu comprometimento com os pobres: *Joaquim Nabuco*,

10 José Antônio de Maria Ibiapina, nascido em Sobral (1806) e morto em Solânea (1883) foi um padre católico brasileiro, que por suas obras de caridade e apoio aos sertanejos ficou conhecido pelo epíteto de “Apóstolo do Nordeste”.

Zumbi, Dolores Borges, Frei Caneca, Josué de Castro, Ulisses Pernambuco, Padre Cícero, Padre Ibiapina, Beata Maria de Araújo e José Lourenço. No contexto dos quinhentos anos da colonização europeia da América, uma outra coleção foi organizada: “500 anos: a visão dos vencidos” com os seguintes títulos: *Os mexicas, Os maias, Os incas, Os Povos selvagens e A grande marcha da humanidade.* Também para essa ocasião, Paulo Tonucci e Eduardo Hoornaert elaboraram em parceria o livro: *Protagonistas e testemunhas da conquista*, no qual apresentam figuras relevantes da história do cristianismo na América Latina do século XVI.

Considerações finais

O projeto CEHILA-Popular desenvolveu uma lógica de didatização da perspectiva cehiliana de história da Igreja na América Latina. Essa preocupação educativa, conscientizadora e pastoral mobilizou a memória histórica dos subalternizados e procurou dialogar com as formas de produção, reprodução e circulação social dessa memória. Nesse sentido mantinha uma relação ambivalente com a formação acadêmica e com a formação pastoral, fazendo uma espécie de diálogo entre as duas esferas. O CEHILA-Popular materializava o pólo educativo da CEHILA, mobilizando determinada concepção de história – uma história subalterna do cristianismo latino-americano – que ao mesmo tempo visava sua legitimação acadêmico-institucional.

Essa duplicidade resultava de uma percepção de que a memória histórica popular era elemento fundamental para construir uma identidade coletiva capaz de dar coesão às bases a fim de que atuassem politicamente em favor de uma sociedade mais justa e igualitária. Permanecia no âmbito da educação popular proposta e levada a cabo pelo CEHILA-Popular uma concepção de história como “mestra da vida”.

O conceito de “consciência histórica”, esboçado por Hoornaert, identificado com o de conscientização social, política e histórica – proveniente da teoria crítica marxista – ultrapassava a barreira dos limites da desideologização em prol de uma análise mais científica. Ao CEHILA-Popular interessava menos o rigor acadêmico historicista e mais a mobilização de determinadas representações do passado que pudessem consolidar uma memória histórica subalterna capaz de legitimar a organização, militância e ação política das bases fundamentadas numa concepção eticizada da fé cristã nos moldes da teologia da libertação.

Referências

- BEOZZO, J. O. História da Igreja na América Latina. *Boletim CEHILA*. n. 12-13, mar. 1978.
- _____. *As Américas negras e a História da Igreja: questões metodológicas*. CEHILA, 1987.
- COUTINHO, S. R. *Os 25 Anos da CEHILA: da História da Igreja à história do fenômeno religioso na América Latina*, 25-26 jun. 1999, Comunicação, 1º Simpósio sobre História das Religiões, Departamento de História da Unesp/Assis. Disponível em: <http://bmgil.tripod.com/csr09.html>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- _____. ABHR e CEHILA-Brasil: uma parceria acadêmica de 20 anos. *PLURA, Revista de Estudos de Religião*. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 36-48, 2019.
- CEHILA. *Catálogo de Publicações 1995*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DUSSEL, E. Algunas reflexiones sobre la I Conferencia General de Historia e la Iglesia em América Latina. *Boletim CEHILA*. n. 26, p. 4-9, ago. 1984/jan. 1985.
- HOORNAERT, E. A questão do destinador e do destinatário. *Boletim CEHILA*. n. 14-15, set. 1978.
- _____. *Uma breve História de CEHILA-Brasil*. Disponível em: http://www.cehila-brasil.com.br/Biblioteca/Arquivo_18.doc. Acesso em: 19 mai. 2022.
- LOWY, M. *A Guerra dos Deuses: política e religião na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MARROQUÍN ZALETA, E. Algunas cuestiones metodológicas para una Historia de la Iglesia. *Boletim CEHILA*. n. 26, ago. 1984/jan. 1985.
- REGA, L. S. *A “outra” História da Igreja na América Latina escrita a partir do Outro, pobre e oprimido – a Alter-História construída por Enrique Dussel*. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.
- VALÉRIO, M. E. *O continente pobre e católico: o discurso da teologia da libertação e a reinvenção religiosa da América Latina (1968-1992)*. Tese (Doutorado em História Cultural). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

CAPÍTULO 18

REPRESENTAÇÕES E RECONHECIMENTOS INTERSUBJETIVOS DE GRADUANDOS SOBRE PROFESSORES-REFERÊNCIA DOS CURSOS DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)

Augusto Ridson de Araújo Miranda

Este ensaio é derivado da tese *Nos meios-termos dos mundos: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE*, defendida em março de 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará, e versa acerca da 2ª etapa de pesquisa de doutoramento, na qual foi conduzido um questionário com estudantes dos cursos de licenciatura em História dessa universidade. Esta etapa foi fundamental como mote das histórias narradas nessa tese pois, por meio dela, cheguei aos sujeitos de pesquisa e à trama que os envolveu: os professores, os critérios de escolha e as representações das referências para a formação docente dos estudantes dessas licenciaturas (portanto, os futuros professores e potenciais referências de estudantes da Educação Básica). Desta forma, este artigo visa problematizar as representações e os reconhecimentos intersubjetivos dos estudantes acerca de seus docentes e de uma docência universitária referencial na formação docente, imbricadas nas escolhas dos critérios elencados na questão fechada e nos discursos presentes na questão aberta do referido questionário.

Em tal questionário, os estudantes respondiam, entre informações acerca de seus nomes (ocultos e protegidos pelo sigilo ético de pesquisa) e seus semestres de ingresso na universidade, a três perguntas – cada uma se repetindo duas vezes, uma vez que os docentes de cada um dos 3 cursos foram divididos em duas clivagens (História e Ensino; Demais Áreas), estipuladas para favorecer à compreensão da hipótese central da pesquisa. A premissa de partida era que, a depender da área de atuação no curso, as experiências docentes e as temáticas ministradas favoreceriam a relação

(dialética) entre os sentidos das consciências profissional (na geração dos saberes docentes) e histórica (na geração histórica de sentido). A primeira era a indicação dos professores (com opções mutuamente excludentes, só podendo escolher um por clivagem); a segunda (com opções cumulativas, podendo escolher quantas os estudantes desejassem) tinha como objetivo compreender os critérios de escolha pré-estabelecidos (com possibilidade de indicação outra) desta escolha, a partir das representações e reconhecimentos intersubjetivos dos saberes e práticas dos professores; a terceira, aberta e opcional, tinha como objetivo coletar depoimentos que justificassem a escolha.

O texto terá quatro seções subsequentes, de modo a melhor compreender o propósito e os dados coletados nesta etapa de pesquisa, cujas conclusões extrapolaram aos objetivos de sua feitura e sinalizaram a necessidade de futuras investigações: na primeira, irei problematizar o conceito de ‘referência docente’ em seu duplo estatuto complementar, o de representação e o de prática de reconhecimento intersubjetivo de saberes e práticas dos professores; na segunda, irei discutir os resultados da questão fechada, que apontam, para além do domínio de conteúdo, para a primazia de um misto de critérios de referência didáticos, comportamentais e políticos na escolha dos estudantes; na terceira, irei problematizar como os depoimentos sinalizam uma escolha engajada e situada episodicamente dos estudantes, acerca dos docentes, e que melhor ajuda a compreender a referência docente em seu duplo estatuto; na quarta e última, o que a triangulação destes dados favoreceu à análise dos sujeitos de pesquisa e acerca da referência docente como categoria potente de estudos acerca da formação de professores e do ensino de História.

O duplo estatuto da ‘referência docente’

O fato de um docente ‘ser/estar’ referência para os estudantes que ensina, convivendo com eles periodicamente durante determinado recorte temporal, indica uma *prática* de um reconhecimento intersubjetivo de seus saberes e suas práticas docentes que igualmente revela práticas do outro que aprende e significa essa intervivência, ou indica uma representação social, cultural e política historicamente situada da referência docente com a qual os estudantes sobrepõem suas projeções ideais para encaixar os docentes com os quais mais se identificam? A resposta não é difícil de responder: como argumentam Chartier (1990) e Barros (2004), a dialética entre práticas e representações já é consensual nos estudos histórico-culturais, apontando para um duplo estatuto de qualquer temática situada nela. Assim sendo, a ‘referência’ é tanto uma prática de representar o real, como as representações que projetam idealizações também incidem neste real, e devem ser consideradas quando estudamos objetos de interação intersubjetiva, como as relações entre professores e estudantes, seja pelo enfoque da formação de professores, como dentro do campo do Ensino de História.

Representações sobre a docência em História dialogam diretamente com os objetivos do ensino de História, na condição de norteadores (orientadores e motivadores) de práticas, preservando saberes dos docentes a partir das relações curriculares, avaliativas, dos conhecimentos da ciência ensinada mas, também, das relações interpessoais e das habilidades, atitudes e valores ensinados; as representações também se transmutam e se dialetizam com as práticas em saberes experienciais intersubjetivos, constituídos na lida cotidiana interacional situada nas dimensões reais e ocultas do currículo. Como campo em zona de fronteira (MONTEIRO; PENNA, 2011), o Ensino de História dialetiza práticas e representações que não se limitam a um enfoque epistemocentrado, pois o docente ensina, não apenas História, quando ensina História (CAIMI, 2015), portanto os saberes necessários a esta prática são plurais e imbricados nas práticas de ensinar e aprender: as representações e os reconhecimentos intersubjetivos acerca deles não poderiam ser diferentes.

Uma vez que a trama historiada nesta pesquisa subjaz na relação intersubjetiva entre professores-formadores e profissionais em formação – perpassada por uma representação sociocultural historicamente situada e concretamente estabelecida nas experiências comuns, que é a do ‘professor-referência’ e dos critérios dessas referências – entendo, a partir de Tardif (2008) e Gauthier *et al.* (1998), que a construção dessas referências é parte integrante da tradição da escolarização e das transmissões da cultura (histórica) educacional. Reconheço que o processo de selecionar modelos de conduta implica uma leitura da diferença, estipulando aquelas que valem a pena seguir e as que não valem. Portanto, considerando a validade dessas tradições e modelos de conduta na compreensão da realidade educacional, passei a considerar que entender as referências dos sujeitos de pesquisa seria uma pauta importante nas entrevistas e uma chave de compreensão.

Um “achado” na revisão da literatura, dentre os muitos outros que ajudaram a compor a tese de doutorado, foi o que me fez dimensionar a temática dos “professores-referência” para interpretar seu duplo estatuto: a tese de Rocha (2014), *Docência na Universidade: influências atribuídas a Professores Referência a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente*. A autora investigou 5 docentes dos 5 cursos de Licenciatura do *campus* Recife da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), justamente aqueles que foram escolhidos por estudantes desses cursos como seus “professores-referência”:

A presente pesquisa toma a docência na universidade como espaço-tempo de formação e nela investiga a influência de professores considerados referência, a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente dos futuros professores no contexto universitário, considerando o que dizem e pensam estudantes, professores e coordenadores. Elege como categorias centrais Docência na Universidade; Saberes, Identidade profissional; Profissionalidade Docente e Professor Referência. [...]. A investigação considera o contexto sócio-histórico e temporal em que foi realizada,

posto que carrega subjetividades de quem a realiza [...]. Tais análises revelaram que o professor referência foi se constituindo em diversos aspectos, da sua trajetória pessoal, escolar e profissional que transversalizaram a sua história de vida no processo de 'vir a ser professor'. A despeito de todo o discurso circulante sobre professor referência, o estudo revela, ainda, que os professores aprendem a ensinar observando outros professores, experimentando, aplicando modelos de ex-professores, quando aluno, e no próprio exercício da docência. Portanto, para eles, o fazer, o modelo do professor, que foi referência na sua formação, se pereniza, porém não os emoldura, posto que essas referências foram elementos que lhes proporcionaram ao iniciar a docência certa segurança no exercício da profissão e posteriormente certa autonomia para, assumirem a identidade e construírem a sua profissionalidade docente. Ressalta ainda a importância dos professores referência, em especial aqueles que lecionam nos cursos de licenciatura, para além de dominarem os saberes disciplinares e específicos da sua formação, incorporem a sua prática docente os saberes teóricos que fundamentam o campo da educação e, sustentam a profissão docente. (ROCHA, 2014, p. 11).

Além de todas as semelhanças com a pesquisa norteadora deste artigo, ler este trabalho, em 2018, me levou a perguntar algo propositalmente redundante: quem são os professores-referência dos professores-referência de futuros professores que podem ser novas referências? Essa redundância é apontada em diversas pesquisas no campo da profissionalidade docente, como Cunha (2010), Tardif (2008) e Gauthier *et al.* (1998). Rocha (2014), ao mesmo tempo, fez um exercício de estimular e evidenciar essa redundância em prol da compreensão de pistas da formação docente na UFPE. Em um exercício poético, entendo que sua escolha, representada a partir das raízes de uma árvore, cartografou um rizoma de uma floresta em uma planície fértil que, muitas vezes, é tomada de forma estéril: sem menosprezar a potência da docência universitária, caindo na vala comum do discurso de que apenas o que efetivamente forma os docentes é a vivência na escola, compreender as tramas da formação de professores, realizando o 'ouvir contar' de seus docentes, é dar evidência a pistas que possam ajudar a melhorar a docência na Educação Básica.

Explicado como cheguei à categoria de "professores-referência", é preciso problematizar *como* e *por que*, ao utilizá-la, pude apreender seu duplo estatuto de representação e reconhecimento intersubjetivo acerca de práticas:

- a. A pesquisa partiu de professores mais votados, portanto, indiscutivelmente significativos a uma realidade educativa, pois seus saberes são *reconhecidos* – aspecto fundamental na compreensão da natureza dos saberes docentes, seguindo a conceituação de Gauthier *et al.* (1998), Tardif (2008), Fonseca (2009) e outros – por futuros professores. Isto não implica interpretar que os demais professores não tenham relevância formativa a futuros professores – podendo constituir referências positivas ou negativas, ou que seus saberes não sejam reconhecidos.

- b.** A pesquisa não restringiu a capacidade e a influência dos professores com os estudantes que forma – ou seja, o fato destes serem referenciais – a critérios cognitivos, nem considerou apenas as representações sobre a docência referencial apenas por relações epistemocentradas. Considero, como Tardif (2008), que a docência é constituída de um amálgama de saberes – que traçando um paralelo com as dimensões culturais-identitárias históricas de Rüsen (2015), além de cognitivos, seriam estéticos, políticos, morais, afetivos etc. – que dependem das circunstâncias temporais para serem mobilizados.
- c.** Assumi que a escolha subjetiva era válida: gostos subjetivos estéticos ou afetivos incidem objetivamente na realidade tanto quanto experiências bem-sucedidas dos professores ao mobilizar saberes docentes – mesmo que sejam reconhecidas intersubjetivamente como mobilizações de saberes compreensivos e de gerenciamento interpessoal. Especialmente diante desta condição que o duplo estatuto se revela mais claro: estes critérios de referência efetivamente revelam tanto o que os estudantes reconhecem como representam seus docentes. O papel reconstrutivo das memórias das experiências constituídas intersubjetivamente, como defende Monteiro (2019), é que dá o tom da significação do vivido.

Para finalizar esta problematização dos conceitos norteadores da investigação acerca dos professores-referência, é necessário apresentar e problematizar os critérios de referência e como eles serão chaves de triangulação dos saberes e práticas mobilizados nas falas dos sujeitos de pesquisa. Eles foram divididos em 3 critérios, partindo da intersecção investigativa entre os saberes docentes a serem possivelmente mobilizados dos sujeitos investigados (e reconhecidos intersubjetivamente pelos estudantes) e as possíveis performances identitárias historicamente situadas como orientações para mobilizações dos saberes:

- a.** cognitivos: domínio de conteúdo; especialização/produções científicas na área;
- b.** didático-metodológicos (identificação docente): bom uso de fontes e recursos em sala de aula; métodos e técnicas de ensino esclarecedores do conteúdo; aulas inspiradoras/desafiadoras; atualização didática; experiência na educação básica;
- c.** intersubjetivos (identificação interpessoal): subdivididos em:
 - eminentemente comportamentais (atitudinais): polidez; gerenciamento de atividades para o bem-estar de estudantes e outros professores; comportamentais de rigor (alto nível de exigência; rigidez);
 - políticos: respeito às diferenças étnicas/políticas/morais; engajamento com o curso/universidade (ensino, pesquisa, extensão); proximidade ideológica/política;
 - morais: respeito às diferenças étnicas/políticas/morais; proximidade moral/religiosa;
 - afetivos: compreensividade/empatia com os estudantes; simpatia/carisma; proximidade afetiva;
 - proximidade: proximidade ideológica/política; proximidade moral/religiosa; proximidade afetiva.

Concordando com Rocha (2014, p. 109-110), esta tese foge de uma escolha padronizada, curricular e apriorista, ao optar por usar o critério de referência docente:

Esclarecemos inicialmente que nossa ideia de Professor Referência não se prende exatamente aos termos Bom Professor, Professor Ideal, Professor de Sucesso, ou mesmo Professor bem-conceituado, mas sim, nosso interesse vincula-se à ideia do professor que teve influência de alguma maneira relevante na formação dos futuros professores, no que tange a sua identidade profissional e profissionalidade docente. Cunha (1998, p. 67), em sua tese de doutoramento, afirmou que '[...] a escolha que o aluno faz do bom professor é permeada por sua prática social, isto é, o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes históricos sociais'. Esclarece ainda que o termo 'apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais'. Entretanto, essas apropriações diferem de cada sujeito, uma vez que 'eles fazem essas apropriações em funções de seus interesses, valores, crenças, experiências, etc.'. A partir do que diz a autora, podemos entender que a imagem do professor ideal que entusiasma cada estudante parece ser construída a partir dos interesses pessoais, das construções éticas, dos valores sociais, da imagem que ele tem da profissão e das alusões que vão sendo observadas em cada profissional nos espaços da formação do discente e do próprio contexto histórico que demarca o período dessa construção.

Mesmo que se trate de representações, 'leituras da realidade' perspectivadas e refratadas por relações afetivas, idealizações e interesses, estes critérios de referência, junto aos depoimentos, demonstram como uma interpretação coletiva dá fortes indícios de como as práticas formativas repercutem em futuros profissionais, tendendo ser apropriadas e postas em prática em futuras práticas docentes, o que cria um rizoma de referências acerca da docência.

Como se percebe, as terminologias dos critérios de referência partem de chaves de compreensão acerca das relações entre professores e estudantes que constituem as referências de formação profissional e são produto direto das agências docentes – como defendido na tese (MIRANDA, 2022), orientadas pelas relações entre geração de sentido e prática profissional. Essa compreensão intersubjetiva, por parte dos estudantes, se consolida ao longo das práticas de ensinar e de aprender dos sujeitos da formação docente, com as quais os estudantes reconhecem essas práticas, apropriam-se delas e as ressignificam, constituindo representações. Dizer isto é assumir que a noção de saber docente é sempre relacional, temporalmente situada, interativa e intersubjetiva, não apenas conhecimento em latência, mas potente porque mobilizado em contextos que interferem nesta ação, e significativo, tanto para os docentes que possuem e praticam como para os estudantes no fazer da aprendizagem.

Resultados da questão fechada sobre critérios de referência: o que eles dizem?

Inicialmente, apresento a Tabela 1, que apresenta a média percentual geral da pesquisa, considerando todos as indicações dos critérios de referência acerca de todos os professores votados na amostra da pesquisa. Doravante, “F” representará o curso de Fortaleza; “Q” representará o curso de Quixadá; “L” representará o curso de Limoeiro de Norte.

Tabela 1. Média percentual geral da pesquisa de indicação dos critérios de referência.

Crítérios de referência	F	Q	L	MG
Domínio de conteúdo	90,4	83,05	88	87,15
Métodos e técnicas de ensino esclarecedores do conteúdo	78	71,7	68	72,56
Bom uso de fontes e recursos em sala de aula	72,6	67	66	68,53
Aulas inspiradoras/ desafiadoras	76,7	60,4	60,4	65,83
Atualização didática	72,6	59,4	60	64
Compreensividade/empatia com os estudantes	59,6	62,25	65	62,28
Respeito às diferenças étnicas/políticas/morais	52	65,1	69	62,03
Simpatia/carisma	57,5	57,55	68	61,01
Engajamento com o curso/ com a universidade (ensino, pesquisa, extensão)	58,9	56,6	66	60,5
Especialização/produções científicas na área	49,3	42,45	31	40,91
Gerenciamento de atividades para o bem-estar de estudantes e outros professores	36,9	34	40	36,96
Alto nível de exigência	39	24,5	40	34,5
Proximidade ideológica/política	28,7	24,5	16	23,06
Proximidade afetiva	17,8	19,85	30	22,55
Rigidez	27,4	15,1	25	22,5
Polidez	36,3	9,4	19	21,56
Experiência na educação básica	21,9	13,2	21	18,7
Proximidade moral/religiosa	1,4	7,55	4	4,31
Média percentual	48,72	42,97	46,46	46,05

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em uma perspectiva geral da indicação dos critérios de referência, percebe-se que há uma escada definida, onde as discrepâncias aparecem. Num primeiro degrau, domínio de conteúdo; no segundo, critérios didático-metodológicos, depois critérios comportamentais (alternando

afetivos e políticos); “especialização e produções científicas na área” dominam o degrau intermediário, que tem dois intersubjetivos variados; no penúltimo degrau, proximidades e critérios comportamentais de rigor e experiência na educação básica como penúltimo critério do todo; por último, proximidade moral/religiosa como o último isolado. Assim, a análise indica uma escolha pela representação de um perfil docente que mobiliza de forma amalgamada saberes distintos em suas práticas, com ênfase no domínio de conteúdo, nos saberes didático-metodológicos e intersubjetivos comportamentais e políticos sem ter, nos critérios de proximidade intersubjetiva, significativa relevância para a escolha dos professores – o que não deixa de ser surpreendente, considerando se tratar de relações interpessoais, permeadas pela afetividade.

Comparando os casos, cada colegiado geral de estudantes por curso, tende a constituir o próprio perfil de seus docentes-referência e dialoga com os docentes mais votados de cada caso (indicando como são representativos de seus cursos), embora haja uma tendência para seguirem as hierarquias entre os critérios de referência da média geral da pesquisa: o de Fortaleza, constitui quase a totalidade da hierarquia representada na pesquisa (embora valorize mais polidez e rigidez que os demais casos – especialmente representando as docentes-referência mais votadas, respectivamente, de História e Ensino, e das Demais Áreas); o de Quixadá tem as avaliações mais rigorosas do universo da pesquisa e destaca os saberes compreensivos-políticos de empatia e respeito às diferenças (não à toa os destaques de seus docentes-referência mais votados); e de Limoeiro do Norte destaca hierarquicamente tanto a menor relevância de ‘especialização/produções científicas na área’ como dá maior relevância à proximidade afetiva que os demais colegiados, características que caracterizam sua docente-referência da área de ‘História e Ensino’.

Outra forma relevante de compreensão de como os critérios de referência revelam o duplo estatuto da referência docente pode ser vista comparando os sujeitos entre as áreas. Escolhi para este artigo demonstrar diretamente acerca dos sujeitos mais votados de cada curso, os que efetivamente foram selecionados para as entrevistas de História Oral.

Tabela 2. Comparação entre clivagens de área (resultados dos sujeitos de pesquisa).

Crítérios de referência- sujeitos da área de História e Ensino	%	Crítérios de referência: sujeitos das Demais Áreas	%
Domínio de conteúdo	87,06	Domínio de conteúdo	88,36
Bom uso de fontes/recursos/ em sala de aula	88,06	Aulas inspiradoras/ desafiadoras	75,5
Aulas inspiradoras/ desafiadoras	79,8	Compreensividade/empatia com os estudantes	75,2
Métodos e técnicas de ensino esclarecedores do conteúdo	78,8	Especialização/produções científicas na área	70,5
Atualização didática (traz discussões do tempo presente, aplica metodologias e técnicas inovadoras):	73,73	Respeito às diferenças étnicas/políticas/morais	69,66
Compreensividade/empatia com os estudantes	71,03	Métodos e técnicas de ensino esclarecedores do conteúdo	69,33
Respeito às diferenças étnicas/políticas/morais	68	Simpatia/carisma	66,36
Simpatia/carisma	63,6	Engajamento com o curso/ com a universidade (ensino, pesquisa, extensão)	65,36
Engajamento com o curso/ com a universidade (ensino, pesquisa, extensão)	63,9	Bom uso de fontes e recursos em sala de aula	59,93
Gerenciamento de atividades para o bem-estar de estudantes e outros professores	39,7	Atualização didática (traz discussões do tempo presente, aplica metodologias e técnicas inovadoras)	55,9
Alto nível de exigência	37,53	Alto nível de exigência	50,3
Especialização/produções científicas na área	32,2	Gerenciamento de atividades para o bem-estar de estudantes e outros professores	47,5
Experiência na educação básica	31	Rigidez	38,53
Proximidade ideológica/política	24,6	Polidez	34,33
Rigidez	20,86	Proximidade ideológica/política	26,83
Polidez	22,43	Proximidade afetiva	24,26
Proximidade afetiva	19,76	Experiência na educação básica	7,2
Proximidade moral/religiosa	4,766	Proximidade moral/religiosa	9,73
Média percentual	50,38	Média percentual	51,93

Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: verde como discrepância positiva; rosa como discrepância negativa.

A análise comparativa percentual aponta aspectos significativos para os resultados do questionário: os critérios didático-metodológicos se destacam mais na área de História e Ensino; já “especialização/produções científicas na área” e os critérios de rigor, destacam-se nas Demais Áreas. Essas comparações indicam três dados importantes para compreender a pesquisa: são representantes, de fato, do perfil geral de suas áreas (para além da contribuição percentual, os dados dos demais não indicam uma guinada de mudança desse perfil); confirmam a hipótese de que os estudantes privilegiam aspectos didático-metodológicos de suas referências diretas; e ampliam a compreensão acerca dos docentes da formação historiográfica, pois além dos critérios cognitivos, destacam o rigor de seus formadores-referência.

Em especial, dois pontos me chamaram a atenção na comparação percentual:

- a.** os docentes da área de “História e Ensino” se destacam em critérios didático-metodológicos, especialmente os que indicam performances didáticas. Já os da clivagem das Demais Áreas, levam vantagem em todos os critérios eminentemente comportamentais e de proximidade. Isto é o oposto do que aparece nos depoimentos: os da área de “História e Ensino” recebem depoimentos que destacam seu comportamento que se harmoniza com a performance didática, e os das Demais Áreas recebem depoimentos que indicam que se destacam pela didática que facilita a compreensão. Isto indica que os estudantes naturalizam que os docentes da formação didática atuem bem neste ponto, e que os demais se sobressaiam, quando possuem abordagem didática adequada, mostrando a importância de se entrecruzar os dados quantitativos com os qualitativos;
- b.** o fato de “especialização/produções científicas na área” se destacar na avaliação dos professores das Demais Áreas (maior discrepância), alerta para o fato que, mesmo sendo um critério transversal (que não pende teoricamente para nenhuma clivagem), na representação dos estudantes é muito mais relevante, o que me fez perceber as concepções bacharelescas dos estudantes sobre validade e legitimidade do conhecimento histórico produzido.

Como se percebe nas duas tabelas, seja de modo geral como enfocando os sujeitos mais votados, a hierarquia dos critérios de referência tende a estabelecer algumas constantes reveladoras de como os estudantes representam e reconhecem seus docentes (saberes cognitivos da matéria ensinada e didático-metodológicos e saberes intersubjetivos comportamentais afetivos e políticos são mais relevantes que a proximidade e a identificação interpessoal; a referência docente deve ser constituída por um amálgama de distintos tipos de saberes mobilizados), considerando que as variáveis “curso – colegiado docente e discente” e “área de atuação” dos docentes interfere diretamente nas referências docentes. Diante disso, os resultados dos depoimentos tanto ratificam estas conclusões como em certa medida os ressignificam e até retificam, daí a importância da triangulação destes dados.

O que os depoimentos da questão aberta podem revelar sobre as referências docentes?

Nesta análise, serão apenas considerados depoimentos direcionados aos professores mais votados de cada clivagem de área de atuação, dentro dos cursos de História, de modo a melhor compreender estas escolhas. O que se percebe é que o caráter narrativo evoca memórias que dialeticamente se relacionam a experiências comuns, entre formadores e estudantes, e representações ideais acerca da docência e da área de atuação. Neste sentido, o depoimento denota um engajamento estudantil com a escolha do docente-referência (afinal, a questão era optativa); e o teor episódico dessas narrativas (FLICK, 2003), situando temporalmente essas referências docentes, reforça este engajamento sinalizando momentos-chave (JOSSO, 2004) de aprendizagem docente que motivam tal indicação. Apresentarei, a seguir, alguns destes depoimentos.

Acerca da professora Valéria¹¹, docente da área de 'História e Ensino', do curso de Fortaleza, foram preenchidos 40 depoimentos de 50 indicações (numericamente e proporcionalmente a mais votada dentre os sujeitos de pesquisa). Neles, quase todos os critérios foram mencionados, diretamente ou indiretamente, com destaque para os didático-metodológicos e comportamentais afetivos, que são preponderantes, como se demonstra no depoimento abaixo:

Estudante 1: A professora Valéria consegue captar os alunos pois apresenta os textos da disciplina fazendo reflexões com o nosso cotidiano. Isso torna a aula muito interessante, o que faz com que nos sintamos a vontade para participar expondo as nossas interpretações e experiências. Ela se preocupa em nos apresentar bem o conteúdo, com aulas evidentemente bem planejadas onde demonstra total domínio. Ela fez uma aula que nunca esqueci, mostrando por meio de slides como o historiador pode utilizar a música como fonte de pesquisa, trazendo não apenas músicas antigas de samba ou da época da ditadura, mas mostrando canções atuais, como foi o caso do artista Criolo, o que nos fez refletir muito sobre o seu contexto e o papel do historiador. O seu carisma, a forma de tratar bem os estudantes, o seu conhecimento e a dedicação que ela demonstra em sala de aula faz com que ela se torne um grande exemplo de profissional.

Outro aspecto relevante destes depoimentos é que a força da representação é tão relevante à compreensão da realidade que torna o uso dos depoimentos como fonte muito significativo à compreensão do duplo estatuto da referência docente:

11 Aqui foram usados os nomes de fato dos docentes, uma vez que todos assinalaram no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que optavam que a pesquisa os citasse por seus nomes de fato e não por pseudônimos, uma vez que metodologicamente está situada na História Oral de Vida. a pesquisa foi submetida ao Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n. 30770820.5.0000.5684, tendo aprovação com o Parecer n. 4.148.292.

Estudante 2: A aula da professora Valéria é uma das poucas que me fez esquecer o horário por estar tão interessante e envolvente para os alunos. Em uma disciplina que cursei com ela a aula começou às 18:30h e deveria ter ido até às 21h, mas estava tão boa que fomos até às 21:45h e a turma inteira não percebeu/não reclamou. Além disso, ela é um dos poucos docentes da UECE que têm experiência na Educação Básica. Não tem como um professor preparar adequadamente os alunos pra algo que ele mesmo não viveu.

A estudante, além de narrar para exemplificar sua representação, o que implica alto engajamento discursivo, traz uma representação que é inverídica, pois a professora tem (vasta) experiência docente no Ensino Superior, mas não na educação básica. Contudo, a representação da realidade, no jogo de memórias, supera a facticidade na eleição de sua professora-referência. A representação, que indica reconhecimento intersubjetivo da identidade docente, foi um elemento debatido com a docente na entrevista.

Acerca da docente Isaíde, da área de 'História e Ensino' do curso de Quixadá, destaco dos depoimentos o reconhecimento pelo engajamento com a formação docente voltada para a prática escolar, o que dialoga com suas atuações docentes institucionais ligadas ao ensino de História (no PIBID e nas disciplinas da área), situações nas quais o reconhecimento identitário docente é mais facilmente percebido por ser tema da mobilização dos saberes docentes:

Estudante 3: Tive a oportunidade de ser bolsista da professora no subprojeto de História do PIBID, na Feclesc, em Quixadá, de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Além disso, cursei a disciplina de Didática com a mesma, que sempre mostrou-se uma excelente profissional e referência para todos. Aprendi muito com ela nas experiências supracitadas, certamente ela possui uma salutar importância para a minha formação e a de meus colegas.

Estudante 4: A Isaíde Bandeira foi uma das melhores professoras que tive na disciplina de Estágio Supervisionado, sempre explicou de maneira clara, e sempre ressaltava que cometer erros não era um problema, pois eu estava ali para aprender.

Estudante 5: Essa é a área de domínio da professora, é notória sua dedicação, conhecimento e amor por essa área, o que nos motivou bastante nessa disciplina. E ela sempre foi muito educada em dizer isso daqui "está errado" melhor seguir por esse caminho... nos mostrar possibilidade.

Os depoimentos sobre Isaíde apontam o reconhecimento da prática identificacional com a área de 'História e Ensino' como critério para a escolha dos estudantes (ela como especialista e identificada com da área, o que explica a boa avaliação sobre o critério de "especialização na área" na pergunta fechada). Isto não se aplica diretamente para Valéria, nem para Cintya, docentes da

área no curso de Limoeiro do Norte, cuja expertise se dá em outros campos historiográficos e que também atuam em disciplinas das 'Demais Áreas'.

Acerca dos depoimentos sobre Cintya, o que se percebe é como as atitudes da professora são vistas como *estratégias didático-metodológicas*:

Estudante 6: Tive 4 cadeiras com a professora Cintya. Ela sempre foi uma das professoras mais inspiradoras, pelo modo como conduz a aula de forma descontraída, mas focada no conteúdo. Ao mesmo tempo que é doce e compreensiva, a professora também exige de nós o melhor que podemos ser, dessa forma nos motiva e mobiliza. As disciplinas que fiz com ela foram algumas das que mais aprendi.

Estudante 7: A professora percebe que todos/as os/as alunos/as têm problemas pessoais que interferem no processo de aprendizagem dentro da sala de aula. A mesma é uma das professoras mais sensíveis que o curso de História já teve, pois, para além de se preocupar em saber se o/a aluno/a está aprendendo, ela se preocupa em saber o porque não está, e tenta ajudar da melhor forma possível.

Estes depoimentos sobre Cintya ratificam a compreensão da questão fechada acerca dos critérios de referência docente: o docente marcante, modelo de práticas a serem exemplarmente reproduzidos ou geneticamente ressignificados – usando as terminologias de geração histórica de sentido de Rüsen (2015) – não apenas possui saberes variados, mas os amalgama em suas práticas, produzindo saberes híbridos, em movimento. Por isto, os saberes atitudinais e afetivos, moral/politicamente situados são, também, saberes didáticos porque favorecem a identificação das dificuldades de aprendizagem e as possibilidades de intervenção: no sentido de saberes pedagógicos avaliativos, porque norteiam o agir, e potenciais saberes da ação didática¹², porque podem ser suscitados por meio das reflexões sobre a ação realizada – e o foram, nas entrevistas que a docente concedeu à pesquisa, enfatizando que a atitude empática se constituiu em práxis investigativa das aprendizagens históricas-docentes. Tal característica de hibridização dos saberes referenciais docentes também se observa sobre os docentes das 'Demais Áreas'.

Acerca da docente Zilda, das 'Demais Áreas' do curso de Fortaleza, ao longo dos 26 depoimentos sobre ela, há um predomínio do reconhecimento identitário historiográfico, via primazia dos critérios cognitivos, de elogios à metodologia empregada, além de comportamentais de rigor:

12 Prefiro usar este termo em vez do termo saberes da ação pedagógica, de Gauthier (1998), e aqui o farei pela primeira vez, porque melhor explica a natureza específica dos saberes produzidos no ato de ensino. Na tese (MIRANDA, 2022), usei o termo "saberes da ação didática-pedagógica" para designar os saberes do ensino, para que os leitores compreendessem que se tratava dos mesmos saberes; e saberes da ação didática-pedagógica histórica, para designar os saberes específicos do ensino de História.

Estudante 8: *Me identifiquei muito com a metodologia adotada pela professora. A exigência de entrega de um resumo expandido, onde tínhamos que nos atentar para as fontes e os referenciais teóricos do autor, a princípio era incômodo. Bem como o pedido de individualmente cada aluno comentar o texto na aula. Mas percebi que tais “exigências” tornavam a aula muito mais dinâmica. Os alunos por se apropriarem do texto interviavam com frequência, fazendo a aula ser bastante dialogada. O trabalho dos resumos me fez desenvolver noções de teoria da história numa cadeira que, em tese, ouve-se, é mais conteudista. Ceará 1 e 2.*

Estudante 9: *Na disciplina de História de Ceará, é comum que desperte bastante interesse nos alunos do curso, uma vez que trata-se da História Local. A professora Zilda, responsável nesta área, não deixa a desejar no quesito domínio de conteúdo. Durante minha vivência, tive contato com textos de diversas perspectivas teóricas diferentes, tanto atuais, clássicos ou antigos, e isso me fez ter outra visão da Teoria da História de forma que comecei a exercitar essa prática de tentar identificar qual a perspectiva teórica de qualquer texto lido dali em diante. Apesar de ser uma disciplina com uma grande exigência nas avaliações, e estas, numerosas, não são avaliações cansativas, tratam-se de exercícios de escrita, aprendizagem, identificação de fontes, e pesquisa.*

Além de Zilda, o professor Olivenor, do curso de História de Limoeiro do Norte, e o professor Edmilson, do curso de Quixadá, também são escolhidos com base em lugares curriculares estratégicos em um curso de formação de profissionais de História e como didatizam os saberes historiográficos, constituindo saberes da ação didática histórica; Olivenor, assim como Zilda, é lotado nas disciplinas de História Local (do Ceará) e no Programa de Educação Tutorial (ele é o tutor); seus comportamentos afetivos e comprometimento; e o modo como didatiza os conhecimentos historiográficos sobre História do Ceará. Os depoimentos abaixo sintetizam essa perspectiva geral:

Estudante 10: *Por ter tido duas disciplinas e por ser tutor do PET, a minha aproximação com o Olivenor se deu ainda no início do curso. Sempre admirei seu conhecimento na área de História do Ceará e como conduzia suas aulas referentes a essa disciplina, com muita clareza e dedicação. Como tutor e professor esteve sempre disponível aos alunos para tirar dúvidas, orientações ou apenas para uma conversa reconfortante.*

Estudante 11: *Conheci o professor José Olivenor melhor na disciplina de Ceará 1 e desde o início percebi a sua competência e o seu modo de inspirar os alunos, a maneira como conduziu a disciplina foi muito interessante, me apresentou um mundo de questões referentes a história do Ceará que eu nem imaginava, por que como bem sabemos esse conteúdo não é muito abordado no ensino fundamental ou médio. Sempre conduziu a disciplina de forma muito séria, mais ao mesmo tempo leve. Ainda em relação ao professor citado,*

é interessante colocar ou seu método avaliativo que além de uma prova, tem também um EPD (exercício de prática docente) ou seja o aluno tem que apresentar um conteúdo no formato de uma aula, acho que isso foi muito interessante porque geralmente nos habituamos a fazer seminários e sabemos que seminário e aula são coisas bem diferentes, então esse tipo de avaliação me chamou muita atenção. Enfim, o domínio de conteúdo e a maneira de tratar os alunos é algo que deve ser destacado.

O último depoimento traz um importante aspecto sobre os saberes de Olivenor: o exercício de prática docente, uma técnica de avaliação da aprendizagem docente que parte de uma modalidade de apresentação de conteúdos, mais direcionada ao desenvolvimento de saberes didático-metodológicos sobre História do Ceará e de futuros docentes de História, que o docente explica situando-os como saberes da ação didática histórica na entrevista e em escritos reflexivos de suas práticas docentes. (CHAVES; STAMATTO, 2015). Assim, Olivenor desenvolve uma prática avaliativa reconhecida intersubjetivamente como formativa, cujos saberes norteadores dela também são reconhecidos e representados.

Acerca do professor Edmilson, dos 10 depoimentos sobre ele, 2 citam diretamente as disciplinas que ministra, parecendo ser centrais à formação historiográfica, o que o coloca em uma posição favorável de referência. Nestes mesmos reconhecimentos intersubjetivos, percebe-se que a escolha pelo professor Edmilson não se detém a meramente aspectos técnicos da atuação didático-metodológica, mas de uma sistemática atuação intersubjetiva de comportamentos e de proximidade com os estudantes (dos docentes avaliados da área, é o com melhores índices dos critérios de proximidade), junto a uma didática eficaz sobre os critérios cognitivos historiográficos.

Estudante 26: O homem é sensacional de todas as formas. Tive a oportunidade de cursar as disciplinas de Introdução aos Estudos Históricos e Metodologia da Pesquisa Científica I (METEC 1) com ele. Suas aulas são incríveis, com leituras e discussões salutares e instigantes, onde aprendemos muito a partir das reflexões suscitadas. Além disso, é completamente compreensível e estimulador, sempre dando depoimentos que ajudam os alunos a compreenderem e atravessarem as adversidades. Sem dúvidas é um professor importantíssimo para a minha formação e a de meus colegas.

Estudante 27: Fiz a disciplina de Introdução aos estudos históricos com esse professor, e nas aulas ele sempre ouvia e dialogada muito bem com a turma.

Como se pode ver, para indicar Edmilson – assim como com os demais professores indicados dos cursos de História da UECE – os estudantes performam discursivamente a escolha com base em critérios de referência que se relacionam a aspectos da formação identitária profissional

docente que intersubjetivamente constituíram com ele, a partir do modo como interpretam a performance identitária – docente, comportamental interpessoal e política –, os saberes e as práticas, tomando-a como espelho exemplar de regras do agir, ou pondo-as em perspectiva, como possibilidades de agir. Esta marca da formação identitária, como demonstrarei na seção final, é decisiva na compreensão do potencial das investigações acerca das referências docentes de futuros professores.

Referência docente como categoria potente para os estudos em formação de professores e do Ensino de História

Diante da triangulação entre os dados dos depoimentos com as escolhas pelos critérios de referência, é possível obter relevantes indícios do entrelugar que dá guarida à dialética entre representações e reconhecimento de práticas significativas à formação docente nos cursos de História da UECE, dando especial ênfase à formação da identidade profissional e humana dos estudantes, e como isto por sua vez possibilita melhor compreender as aprendizagens históricas e docentes de futuros professores, aponta uma chave de compreensão das representações e práticas no Ensino de História.

É possível atestar tal relevância por dois aspectos especialmente enfatizados nos depoimentos: o primeiro é que indicam uma escolha mais engajada acerca de seus professores e das referências docentes, não sendo apenas escolhas protocolares para participar de uma pesquisa; o segundo é que trouxeram narrativas episódicas reveladoras de como os saberes, as orientações e mobilizações identitárias, além das práticas orientadas por esses conhecimentos, valores e autocompreensões, no tempo e espaço, são efetivamente mobilizadas em contextos específicos.

A triangulação também aponta como os saberes, práticas e performances identitárias e sentidos mobilizados, nessas relações entre professores e estudantes, são reconhecidos intersubjetivamente pelos estudantes e dão concretude ao modo como são importantes nas referências positivas que têm da docência. Por isso, as narrativas episódicas demonstram essa concretude da referência previamente indicada na questão objetiva, especialmente apontando momentos-chave formativos de uso de fontes em sala de aula, atividades extrassala ou de mobilização de saberes intersubjetivos de compreensibilidade e engajamento com o curso.

Os dois *corpora* documentais que formam a etapa de pesquisa supra situada são, inicialmente, fontes históricas sobre a aprendizagem docente, que entendemos, é também histórica, porque historicamente situada e condicionada pela formação da cultura histórica em suas múltiplas dimensões (RÜSEN, 2015; MIRANDA, 2022), destacadamente a cognitiva, moral, estética, política e

profissional. Isto quer dizer que as aprendizagens histórica e docente são dialeticamente situadas, possibilitando estabelecer que a categoria de referência docente em ensino de História é uma potente chave de compreensão sobre o próprio campo do ensino de História e o campo da Formação de Professores, coadunando com Tardif (2008) a importância da relação intersubjetiva das práticas de representações sobre o ensino e a identidade docente como pontos de partida a aderir, refutar e ressignificar nas práticas e representações da aprendizagem histórica-docente, reverberando na cultura histórica e cultura histórica escolar. Deste ponto de partida, se vislumbra um rizoma de relações historicamente situadas potencialmente relevante a investigar a rede educativa em História.

Referências

- BARROS, J. D. *O Campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*. Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- CHARTIER, R. *A História cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHAVES, J. O. S.; STAMATTO, M. I. S. História Local e o Ensino de História. In: MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; ARAÚJO, F. M. L. (Org.). *Ensino & linguagens da história*. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- CUNHA, M. I. *O Bom Professor e sua prática*. 22. ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2009.
- GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- JOSSO, M. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MIRANDA, A. R. A. *Nos meios-termos dos mundos: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2022.
- MONTEIRO, A. M. Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em Ensino de História. In: RALEJO, A.; MONTEIRO, A. M. (Org.). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

MONTEIRO, A. M.; PENNA, F. A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080/11518>. Acesso em: 28 jul. 2020.

ROCHA, A. M. C. *A docência na universidade: influências atribuídas a “Professores Referência” a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.

RÜSEN, J. *Teoria da história*. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOBRE OS 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 instituição. É bolsista do CNPq (pós-doutorado Sênior); Procientista/UERJ.

Ana Maria Marques é doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio pós-doutoral em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora associada do Departamento de História, do Programa de Pós-graduação em História (PPGHIS) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Ana Paula Alves Sartori é mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH/UFGD). Professora da educação básica no município de Glória de Dourados (MS).

Arnaldo Martin Szlachta Junior é doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde atua no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) e no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior é doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente é professor adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior é doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor associado da Faculdade de Educação na mesma instituição, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Augusto Ridson de Araújo Miranda é doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor de História efetivo lotado na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE).

Carlos Eduardo de Oliveira é bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestre em Ensino de História pela mesma instituição. Professor de História na educação básica na cidade de Cuiabá.

Éder da Silva Novak é professor adjunto do Curso de História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutor em História pela mesma instituição.

Fabiana Francisca Macena é doutora em História pela Universidade de Brasília (UnB), com estágio pós-doutoral em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora de História na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Fábio Leonardo Castelo Branco Brito é doutor em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com estágio pós-doutoral em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor adjunto do Departamento de História da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da mesma instituição.

Kátia Maria Abud é doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (Usp). Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação na mesma instituição.

Luís César Castrillon Mendes é doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com estágio pós-doutoral em Estudos da Linguagem na mesma instituição. Professor adjunto do Curso de História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), atuando no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH). Professor permanente no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UFMT.

Mairon Escorsi Valério é doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor adjunto do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Usp). Foi professor adjunto do Colegiado de Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), atuando também no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e do Mestrado Profissional em Educação.

Márcia Elisa Tete Ramos é doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com estágio pós-doutoral na mesma área na Universidade de São Paulo (Usp). Professora do Curso de Licenciatura em História e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Mauro César Coelho é doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (Usp). Professor associado da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIST) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB/UFPA).

Mirian Regina Camargo Barroso é mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora de História na educação básica municipal de Campinápolis/MT.

Mônica Martins da Silva é doutora em História pela Universidade de Brasília (UnB), com estágio pós-doutoral em Didática das Ciências Sociais pela Universidade de Barcelona. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

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 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 do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), campus Jane Vanini, Cáceres/MT.

Oswaldo Rodrigues Junior é doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com estágio pós-doutoral em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Santiago de Compostela. Professor adjunto do Departamento de História, atuando no Programa de Pós-graduação em História (PPGHIS) e Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Renilson Rosa Ribeiro é doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp). Professor associado do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Shirley Cláudia da Silva e Souza é mestre em História e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Bolsista Capes.

Simone Carneiro da Silva é mestra em Ensino de História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), campus Jane Vanini, Cáceres/MT.

Wilian Junior Bonete é doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor adjunto da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) onde atua no Instituto de Ciências Humanas (ICH), Departamento de História e Programa de Pós-Graduação em História (PPGH).

Wilma de Nazaré Baia Coelho é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora titular da Faculdade de História, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Integra o corpo docente do Doutorado em Rede (Educanorte). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB/UFPA).

SOBRE A CAPA

A obra **Esperança**, da autora Alexandra Lima da Silva, é inspirada em Esperança Garcia, mulher escravizada, que no século XVIII escreveu uma carta ao governador, reivindicando melhores condições de vida para si e sua família. O fundo amarelo, atrás da cabeça de Esperança remete ao sol, fundamental para a vida humana. O cabelo negro com estrelas representa a vontade de ser livre no mundo. A flor rosa no peito representa o coração e o afeto, que assim como o sol, são necessidades vitais para todo ser humano. O amor também estava presente na carta de Esperança. E em tempos frios e sombrios, é preciso seguir acreditando que tempos melhores virão. Esperançar é preciso.



Título: Esperança
Autora: Alexandra Lima da Silva
Técnica: Guache sobre o papel, 2021.

Esta obra é uma contribuição para caminharmos na direção de uma pedagogia decolonial para o ensino de História no Brasil e a construir formas outras de pensar o mundo a partir das experiências e condições latino-americanas.

Esperamos que a leitura seja inspiração para novas formas de resistência, enfrentamentos e construção de práticas decoloniais que contribuam para a humanização e libertação defendidas por Freire. Em tempos de neofascismos e extremismos de direita que nos impõe formas de violência cotidianas, este livro é um chamado para a resistência e o enfrentamento.

paruna

ISBN 978-658510622-1



9 786585 106221

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

