

A URGÊNCIA DA DEFESA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

SER, SABER E
SENTIR O MUNDO

Mairon Escorsi Valério
Renilson Rosa Ribeiro
Tatiane de Oliveira
Organizadores





Ministério da Educação
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Ana Beatriz de Oliveira – Reitora
Maria de Jesus Dutra dos Reis – Vice-Reitora



Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
Marluce Souza e Silva – Reitora
Silvano Macedo Galvão – Vice Reitor



Conselho Editorial

Elizabeth Madureira Siqueira – IHGMT
Renilson Rosa Ribeiro – UFSCar
Nileide Souza Dourado – NDIHR/UFMT
Maíron Escorsi Valério – Usp
Nauk Maria de Jesus – UFGD
Luís César Castrillon Mendes – UFR
Wilma de Nazaré Baía Coelho – UFPA
Márcia Elisa Tete Ramos – UEM
Wílian Junior Bonete – UFPEL
Juliana Alves de Andrade – UFRPE
Margarida Dias – UFRN

Série Chão da Escola

Ensino de História e Formação de Professores | **v. 4**

A URGÊNCIA DA DEFESA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

SER, SABER E SENTIR O MUNDO

Mairon Escorsi Valério

Renilson Rosa Ribeiro

Tatiane de Oliveira

Organizadores



São Paulo
2025

© Mairon Escorsi Valério, Renilson Rosa Ribeiro, Tatiane de Oliveira (Orgs.), 2025.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei n. 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.

M538 Valério, Mairon Escorsi.

A urgência da defesa do Ensino de História no Brasil – ser, saber e sentir o mundo / Série chão de escola: Ensino de História e Formação de Professores, volume 4 / Mairon Escorsi Valério, Renilson Rosa Ribeiro, Tatiane de Oliveira (Org.), – São Paulo: Paruna Editora, 2025.

410 p.; il. PDF

ISBN: 978-65-85106-67-2

1. História. 2. Educação. 3. Linguagem. I. Prefácio. II. Título.

CDU 37/49 370.71

Revisão e Normalização Textual:

Paruna Editorial

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:

Candida Bifencourt Haesbaert – Paruna Editorial

Ilustração de capa:

Alexandra Lima da Silva

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

Esta obra contou com os apoios:



Paruna Editorial

Rua Lima Barreto, 29 – Vila Monumento

CEP: 01552-020 – São Paulo, SP

@parunaeditora

www.paruna.com.br



DCSo

Departamento de
Ciências Sociais - UFSCar



PREFÁCIO

ENSINO DE HISTÓRIA COMO LUGAR DE ESCUTA E AFETO

Alexandra Lima da Silva¹

A urgência da defesa do Ensino de História no Brasil: ser, saber e sentir o mundo é um livro que nasce do encontro: é a congregação solidária e afetiva de professores e professoras que ensinam, sentem, pesquisam e acima de tudo, defendem o Ensino de História.

Mas por que é preciso defender o Ensino de História?

Defendemos o Ensino de História porque essa é a nossa missão, nosso ofício. Os combates pela história são muitos. O dever de ensinar história é assumir o compromisso de não silenciar, de não reproduzir e cristalizar preconceitos, é pensar para além da caravela, é considerar a flecha, a lágrima, o suor, o sangue. A defesa do Ensino de História, em tempos de negacionismos é não banalizar a violência, o extermínio.

Ensinar história no Brasil contemporâneo é reconhecer a urgência dos temas sensíveis, em um país que se ergueu em costas negras e indígenas. Uma nação gestada a partir do estupro e da pilhagem material e epistêmica.

Conforme nos ensina Chimamanda Adiche (2019), que tal começar a história com as flechas e não somente com a carta do colonizador?

O livro é um encontro em que as autoras e os autores, lado a lado, praticam a pedagogia do diálogo, exercício fundamental para que também o aprendizado da História tenha como horizonte a formação do pensamento crítico, posto que pensar é uma ação e “para todas as pessoas que pretendem ser intelectuais, pensamentos são laboratórios onde se vai formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde se unem visões de teoria e prática”. (hooks, 2020, p. 31).

E, conforme nos ensina bell hooks (2020, p. 82):

¹ Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Em todas as raças, classes e gêneros, todas as pessoas se envolvem em conversa-
ção. E todo o mundo se lembra de uma boa conversa, quando as ideias mutua-
mente compartilhadas incrementaram nossa compreensão, o compartilhamento
de humor e sabedoria estimulou nossa capacidade de pensar criticamente e per-
mitiu que nos engajássemos em uma troca dialética.

Reconhecer e acolher outras dores é também parte das artes de ensinar história. Penso que
um caminho para não banalizar os efeitos devastadores do negacionismo seja o reconheci-
mento dos conhecimentos gerados pelos sujeitos e sujeitas silenciados na história. O Ensino
de História é também, um lugar de escuta e afeto.

Niterói/RJ, setembro de 2025.

Referências

ADICHE, C. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

hooks, b. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

APRESENTAÇÃO | 9**HISTÓRIA, PATRIMÔNIO CULTURAL E OS LUGARES DE MEMÓRIA DO MUNICÍPIO DE BARRA DO GARÇAS – MT | 15**

Nileide Souza Dourado | Michele Salete Reis

O ‘OUTRO’ DE QUEM? EUROCENTRISMO, RACISMO E COLONIALISMO NAS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL (1880-1980) | 33

Renilson Rosa Ribeiro | Mairon Escorsi Valério

POR QUE MONITORIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ACADÊMICOS EM HISTÓRIA? (UDESC, 2021-2022) | 48

Yomara Feitosa Caetano de Oliveira | Caroline Vitória da Costa | Gustavo Machado da Silveira

SENTIDOS DE PRÁTICA EM DISPUTA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DE HISTÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NA UFJF | 60

Marcus Bomfim | Maria Beatriz de S. Thiago Ragon

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA DA UFMT: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES | 76

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior | Leonam Lauro Nunes da Silva | Leosan Sampaio

RELIGIÕES EM SALA DE AULA: PARA ALÉM DA TOLERÂNCIA | 88

Julia Rany Campos Freitas Pereira Uzun

REFLEXÕES SOBRE O TEMPO QUE RESTA PARA A PRODUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO REALMENTE TRANSFORMADORA | 101

João Paulo Rossatti | Raphaela Rezzieri

ENSINAR HISTÓRIA A PARTIR DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: UM CONVITE À LEITURA DE FLORES DE ÉBANO E AS ROSAS QUE O VENTO LEVA | 113

Giuslane Francisca da Silva

VIVÊNCIAS E PRÁTICAS NA SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL | 127

Naiana Lopes Pimentel

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A CONFLUÊNCIA DA PROPOSIÇÃO DO ODS 18 DE IGUALDADE RACIAL NA AGENDA 2023 DAS NAÇÕES UNIDAS | 139

Ana Cristina Juvenal da Cruz

O NÃO-LUGAR DA HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO | 150

Arnaldo Szlachta | Jailton José da Silva | Paulo Julião da Silva

O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA ANTE A INVISIBILIDADE DA POPULAÇÃO AFROCEARENSE NO TEMPO PRESENTE | 171

Fábio Eduardo Cressoni | Cícera Nunes

FUNDAÇÃO PRÓ-MEMÓRIA DE SÃO CARLOS; HISTÓRIA INSTITUCIONAL E ESTRATÉGIAS DE CONSOLIDAÇÃO | 184

Leila Maria Massarão

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS ACREANAS | 198

Flávia Rodrigues Lima da Rocha | Athina Magalhães Alves | Karen Kristina Araújo Vasconcelos

CONECTANDO HISTÓRIAS LOCAIS ATRAVÉS DA HISTÓRIA ORAL: UMA EXPERIÊNCIA COM OS ESTUDANTES DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO OQUERLINA TORRES (CEMOT) | 212

Dionathan Soares Fragoso | Marcos Edilson de Araújo Clemente

AS ILUSTRAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS: O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA ENTRE A (IN)VISIBILIDADE E O ESTEREÓTIPO | 226

Taís Temporim de Almeida | Arnaldo Pinto Junior

(ANTI)PRÁTICAS NAS (SOBRE)VIVÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA(S) NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA | 242

Giovani José da Silva

ENSINO DE HISTÓRIA DA MÚSICA PARA CRIANÇAS: O ROMANTISMO MUSICAL EM QUADRINHOS | 252

Gislene Danielle de Carvalho | Ednardo Monteiro Gonzaga do Montf

PROCURANDO RAFAEL: PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO EM PROL DE UMA HISTÓRIA PÚBLICA SOBRE O PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO DOS ESCRAVIZADOS DE MOSSORÓ/RN | 266

Aryana Costa | João Paulo de Souza | João Victor Pinheiro da Silva | Pedro Henrique da Silva Pereira

DA SALA DE AULA À COMUNIDADE: O PIBID INTERDISCIPLINAR E A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL NA AMAZÔNIA EM CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS | 285

Sueny Diana Oliveira de Souza | Wesley Garcia Ribeiro Silva

COMPOSIÇÕES E DERIVAÇÕES NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM HISTÓRIA | 296

Nilton Mullet Pereira

PROJETO CUCO: A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO PASSADO-PRESENTE-FUTURO NA INTERAÇÃO INTERGERACIONAL | 308

Márcia Elisa Teté Ramos

A REPRESENTAÇÃO RACIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA: ANÁLISE E APONTAMENTOS | 322

Andréia Ramos Comin | Francisco Xavier Freire Rodrigues | Maureci Moreira de Almeida

A UNIVERSIDADE VAI À ESCOLA: ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA A PARTIR DE PROJETOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA | 332

Luís César Castrillon Mendes | Éder da Silva Novak

PESQUISA-AÇÃO E EMANCIPAÇÃO: UMA RELAÇÃO TRANSFORMADORA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA | 345

Ariel Elias do Nascimento

PRÁTICAS INTEGRATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOS (AS) PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA: ENCONTROS DE EXPERIÊNCIAS, SABERES E FAZERES | 356

Juliana Alves de Andrade | Humberto da Silva Miranda

PROLEGÔMENOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE HISTORIADORES DOCENTES: OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS PRÁTICOS DE HISTÓRIA DA UNESP/ASSIS (2012-2017) | 372

Ronaldo Cardoso Alves

AÇÃO EXTENSIONISTA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA DO CURSINHO POPULAR DONA MILITANA | 387

Margarida Dias

ARREIMATE | 403

Tatiane de Oliveira

SOBRE A CAPA | 404

Alexandra Lima da Silva

SOBRE OS AUTORES | 405

APRESENTAÇÃO

Compreender e/ou defender o passado, o presente e o futuro, em tempos de redes e mídias sociais fica cada dia mais desafiador para o Ensino de História, já que muitas fontes e acontecimentos são distorcidos segundo interesses políticos, econômicos, financeiros, institucionais – algumas vezes vindos dos nossos próprios locais/instituições de trabalho e tantos outros grupos.

Segundo bell hooks (2020, p. 215), “ensinar fora do contexto de sala de aula é uma forma de assegurar que a educação democrática seja acessível a todas as pessoas. [...]”. Assim, para a defesa de um Ensino de História libertador e significativo que permite ser, saber/conhecer e sentir o mundo, é preciso que as(os) professoras(es) e educadoras(es) tenham a ousadia de colocar em prática a “linguagem do atrevimento” (OLIVEIRA, 2024) para resistir, persistir e não desanimar – porque é difícil – diante das inverdades plantadas e das memórias podadas, especialmente no tempo presente, e que consigam regar o Ensino e a História para que as verdades históricas sobrevivam e floresçam, inclusive brotem além de conhecimentos históricos/escolares, sentimentos, alteridade, emoções, identidades, reconhecimentos, atrevimentos e esperança, principalmente às/aos jovens.

Assim, no ensaio *História, patrimônio cultural e os lugares de memória do município de Barra do Garças – MT*, Nileide Souza Dourado e Michele Salete Reis propõem a Educação Patrimonial como instrumento de referência para o estudo do passado de uma determinada comunidade, no intuito de que os estudantes consigam identificar os elementos que estão relacionados a sua identidade, cultura e valorizá-los como bens patrimoniais e não apenas como algo monumental.

No texto *O ‘outro’ de quem? eurocentrismo, racismo e colonialismo nas representações dos povos indígenas nos livros didáticos de história do Brasil (1880-1980)*, Renilson Rosa Ribeiro e Mairon Escorsi Valério abordam o discurso do intelectual indígena Ailton Krenak, realizado na inauguração da Cátedra Darcy Ribeiro do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT), que visa uma formulação original, própria, produzida a partir do pensamento crítico, nascido da experiência histórica do colonialismo, que só pode ser construída contra o próprio colonialismo e a força de permanência de seu legado na contemporaneidade. Porém essa proposta encontra desafios concretos e reais, já que um pensar contra-colonial esbarra nas amarras, ainda vivas e atuantes, do legado, especialmente nos livros didáticos e na construção de uma memória nacional.

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior, Leonam Lauro Nunes da Silva e Leosan Sampaio, em *A residência pedagógica em história da UFMT: reflexões e experiências docentes*, refletem sobre a importância da formação de professores e a construção de um Ensino de História libertador e plural,

por meio de experiências docentes do Programa Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), subprojeto de História, num espaço que é coletivo para a construção do conhecimento.

No ensaio *Por que monitoria na formação inicial dos acadêmicos em história?* (UDESC, 2021-2022), Yomara Feitosa Caetano de Oliveira, Caroline Vitória da Costa e Gustavo Machado da Silveira, refletem sobre diálogos de planejamento entre docente e discente para este ocupar o lugar de monitor da disciplina, habilidades ou compromissos prescritos pelo programa de monitoria que contribuem para a formação inicial docente e quais dessas práticas e experiências impactam nas trajetórias acadêmicas em formação.

Marcus Bomfim e Maria Beatriz de S. Thiago Ragon, no texto *Sentidos de prática em disputa na formação de docentes de História: reflexões a partir de experiências na UFJF*, apresentam como o curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em uma dimensão macro (estrutura curricular) e em uma dimensão micro (duas disciplinas do curso voltadas especificamente para a formação docente), tem oferecido respostas contingenciais as essas demandas, e fazem provocações sobre a experiência micro de formação docente.

Em *Religiões em sala de aula: para além da tolerância*, Julia Rany Campos Freitas Pereira Uzun, busca identificar quais são os espaços oficiais para discussão das religiões em sala de aula na atualidade, questiona quais lacunas e desafios que estas temáticas apresentam aos professores. A partir disso, o texto apresenta dois projetos aplicados com sucesso em escolas do interior de São Paulo, que permitem que os estudantes ampliem seu contato com as múltiplas religiões e quebrem estereótipos criados pelas mídias, pela família ou pelos espaços coletivos que costumam frequentar.

João Paulo Rossatti e Raphaela Rezzieri, em *Reflexões sobre o tempo que resta para a produção de uma educação realmente transformadora*, iniciam com a afirmação de que os cientistas calculam que quanto mais perto da meia-noite estamos, mais próximo do fim do mundo nosso planeta está, um alerta ao tempo que resta, inclusive em visão apocalíptica, advinda do apóstolo Paulo. Dessas constatações, os autores buscam responder: como podemos entender que a ideia de “fim”, após dois milênios, tenha retornado *triunfalmente* ao imaginário popular? E como isso afeta a experiência de professores e estudantes nos tempos que correm?

No texto *Ensinar história a partir da literatura afro-brasileira: um convite à leitura de “Flores de Ébano” e “As rosas que o vento leva”*, Giuslane Francisca da Silva inicia com os questionamentos que movem as pesquisas da historiadora, professora e escritora, Alexandra Lima da Silva: qual a importância de obras sobre mulheres escravizadas e libertas letradas? O que conhecemos sobre os

escritos deixados por homens e mulheres no cativeiro e/ou libertos? A partir disso, discorre sobre as contribuições de obras literárias sobre mulheres escravas e libertas para o Ensino de História.

Naiana Lopes Pimentel, em *Vivências e Práticas na Sala de Aula: Reflexões sobre o Ensino de História e Educação Étnico-Racial*, aborda uma experiência pedagógica vivenciada em sala de aula, centrada em um projeto sobre a história da África e a cultura afro-brasileira, desenvolvido com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental.

No ensaio *Educação das relações étnico-raciais e Ensino de História afro-brasileira e africana e a confluência da proposição do ODS 18 de igualdade racial na Agenda 2023 das nações unidas*, Ana Cristina Juvenal da Cruz reflete sobre as duas décadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana (DCNERER) e sobre os novos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável na Agenda 2030 das Nações Unidas, em especial o ODS 18 de Igualdade Racial.

Arnaldo Szlachta, Jailton José da Silva e Paulo Julião da Silva, ao longo do texto *O não-lugar da História no Novo Ensino Médio*, buscam compreender o atual cenário da teoria curricular, que consideram ser uma revolução silenciosa que reconfigura a maneira de conceber a disciplina de História no contexto do Novo Ensino Médio (NEM), e entender o processo dessa grande transformação, com destaque nos conceitos como: “percursos formativos”, “trilhas do conhecimento” e “projeto de vida” e exploram fundamentos do novo Ensino Médio.

Em *O lugar do Ensino de História ante a invisibilidade da população afrocearense no tempo presente*, Fábio Eduardo Cressoni e Cícera Nunes apresentam uma discussão que objetiva demonstrar como o movimento negro e a produção intelectual negra, no âmbito das universidades, enegrecem o Ensino de História no Ceará, pautados por reivindicações de políticas antirracistas e de novas narrativas.

Leila Maria Massarão, no texto *Fundação Pró-Memória de São Carlos; história institucional e estratégias de consolidação*, traz o esboço de aspectos históricos que levaram à criação da Fundação Pró-Memória, sua consolidação durante os anos 2000 e as questões impostas à instituição nesse processo e nos últimos anos frente a mudanças em vários níveis, local e nacionalmente.

No ensaio intitulado *Práticas pedagógicas em história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no Ensino de História nas escolas acreanas*, Flávia Rodrigues Lima da Rocha, Athina Magalhães Alves e Karen Kristina Araújo Vasconcelos buscam conhecer práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais, bem como compreender elementos nas escolas que podem favorecer ou dificultar a aplicação de práticas pedagógicas em história e cultura africana, afro-brasileira e indígena por professores de História com formação continuada na temática, seja por meio de aperfeiçoamento ou especialização, ambas formações já oferecidas pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

Dionathan Soares Fragoso e Marcos Edilson de Araújo Clemente, em *Conectando histórias locais através da história oral: uma experiência com os estudantes do Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres (CEMOT)*, relatam experiências com articulações de histórias locais e práticas de História Oral no Ensino de História, além dos desafios enfrentados ao longo do percurso metodológico do projeto de ensino/pesquisa, abordando os aspectos de ensino e aprendizagem, com estudantes do Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres (CEMOT), em Guaraí, no Estado de Tocantins.

No texto *As ilustrações nos livros didáticos: o Ensino de História (indígena entre a (in)visibilidade e o estereótipo)*, Taís Temporim de Almeida e Arnaldo Pinto Junior abordam a presença de ilustrações contemporâneas no escopo didático de um título em uso nos anos finais do Ensino Fundamental: *História, Sociedade e Cidadania* (2006; 2015), de Alfredo Boulos Jr., com ampla distribuição na rede pública de ensino, por intermédio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), desde a década de 2000.

Giovani José da Silva, no ensaio *(Anti)práticas nas (sobre)vivências de professores de história(s) na contemporaneidade brasileira*, apresenta reflexões acerca de (anti)práticas de professores de História em formação – dos que se aventuram a se tornar professores/contadores de História(s), a partir de “experiências” vividas na última década (2013-2022), na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), na graduação (Licenciatura em História) e na pós-graduação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória).

Em *Ensino de História da Música para crianças: o romantismo musical em quadrinhos*, Gislene Danielle de Carvalho e Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti trazem à discussão três obras publicadas pela editora Martins Fontes: *História da Música em Quadrinhos* (1997); *Uma história da música para crianças* (2011) e *Léxico da Música para Crianças: descubra o mundo da música* (2015), em que os autores utilizam diferentes recursos para adaptar a História da Música ao público infantojuvenil.

Aryana Costa, João Paulo de Souza, João Victor Pinheiro da Silva e Pedro Henrique da Silva Pereira, em *"Procurando Rafael: pesquisa, ensino e extensão em prol de uma História Pública sobre o processo de emancipação dos escravizados de Mossoró/RN"*, discutem o princípio de indissociabilidade em que se assentam as universidades brasileiras na articulação entre atividades de extensão, ensino e pesquisa. Para isso, partem da experiência de seus autores com o projeto de extensão intitulado *"Procurando Rafael": a quem pertence o 30 de setembro em Mossoró?*, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), coordenado pela professora Aryana Costa.

No texto *Da sala de aula à comunidade: o PIBID Interdisciplinar e a valorização da História Local na Amazônia em contextos socioeducativos*, Sueny Diana Oliveira de Souza e Wesley Garcia Ribeiro Silva refletem sobre o espaço escolar, o conhecimento nele produzido e as metodologias aplicadas no Ensino de História que constituem inquietações centrais para os discentes em formação no

curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Ananindeua, no contexto, aprovação e implementação de bolsas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), entre outubro de 2022 e março de 2024.

Nilton Mullet Pereira, no ensaio *Composições e derivações no estágio de docência em História*, reflete sobre aulas de estágio de docência em História, que se desenvolvem entre temáticas e teorias que dão corpo ao Ensino de História, em escola básica, a partir do questionamento: que passado ensinar e como ensiná-lo?

Já no texto *Projeto Cuco: a construção da relação passado-presente-futuro na interação intergeracional*, Márcia Elisa Teté Ramos analisa 29 entrevistas realizadas no Projeto Cultural Comunitário (Projeto CUCO) criado em 1987, por Wilma de Oliveira César, estudante de biblioteconomia na Universidade Estadual de Londrina (UEL), como parte de uma iniciativa de extensão universitária, com o objetivo de compreender as dinâmicas entre as histórias que interessavam às crianças ouvir e as que os idosos se dispunham a contar.

Andréia Ramos Comin, Francisco Xavier Freire Rodrigues e Maureci Moreira de Almeida, no ensaio *A representação racial no livro didático de Sociologia: análise e apontamentos*, discorrem sobre a provocativa questão: há racismo no livro didático? E já respondem: – Sim, no livro de sociologia! Mas alertam que isto não é exclusividade desse único material didático e que o diálogo traz apontamentos e reflexões que envolvem a ideologia do branqueamento.

Em *A Universidade vai à Escola: Ensino de História e Cultura Indígena a partir de Projetos de Iniciação à Docência*, Luís César Castrillon Mendes e Éder da Silva Novak compartilham algumas experiências do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) que, dentre as muitas opções, trabalhou com História do Brasil a partir da perspectiva do protagonismo indígena, na intenção de mostrar que a construção da narrativa histórica obedece a alguns critérios que vão ao encontro do grupo que detém o poder, seja econômico, político ou simbólico.

Ariel Elias do Nascimento, em *Pesquisa-Ação e Emancipação: uma relação transformadora na extensão universitária*, propõe contribuir com o debate sobre o papel da extensão universitária e sua capacidade de promover a emancipação social. Assim, questiona: pode a extensão universitária ser de fato emancipadora, considerando os desafios contemporâneos de desigualdade social e a necessidade de uma educação mais inclusiva e transformadora?

No ensaio *Práticas integrativas na formação inicial dos(as) professores(as) de história: encontros de experiências, saberes e fazeres*, Juliana Alves de Andrade e Humberto da Silva Miranda analisam a necessidade dos cursos de Licenciatura enfrentarem a ausência de diálogo com órgãos e setores responsáveis por garantir a proteção das crianças e adolescentes, a exemplo do Conselho

Tutelar, e apresentam reflexões a partir de uma prática desenvolvida na universidade, fruto dos encontros de formadores de professores e estudantes do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Ao longo do texto *Prolegômenos da construção de uma política de formação de historiadores docentes: os estágios supervisionados práticos de História da Unesp/Assis (2012-2017)*, Ronaldo Cardoso Alves discute aspectos institucionais, teóricos e práticos, do processo de construção de uma política de formação de professores, por meio da organização dos Estágios Supervisionados Práticos de História, realizados no âmbito do Curso de Licenciatura em História da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, da Unesp – Universidade Estadual Paulista, a partir do ano de 2012.

Finalizando, Margarida Dias, no ensaio *Ação extensionista e formação de professores: uma experiência do Cursinho Popular Dona Militana*, registra a experiência do Cursinho Popular Dona Militana, que nasceu na época da sua juventude militante no movimento estudantil, seu relato versa sobre um trabalho contínuo e sistemático de reflexão sobre a prática docente de compartilhar experiências na formação de professores e de como conectar uma educação libertadora a um monumento da colonização.

A coletânea encerra com apresentação do texto poético, intitulado *Arremate*, da pesquisadora Tatiane de Oliveira, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), versando sobre as vivências sensíveis na contemporaneidade.

Nesse sentido, evidencia-se que o Ensino de História, quando comprometido com a transformação social, a escuta ativa e a valorização das múltiplas memórias, precisa se reinventar frente às dinâmicas do tempo presente. A escola, longe de ser apenas um lugar de reprodução de conteúdo, torna-se espaço de disputa simbólica e política, no qual o conhecimento histórico pode – e deve – contribuir para formar sujeitos que compreendam as estruturas de opressão e estejam dispostos a transformá-las. Tal tarefa exige, como enfatiza Tatiane de Oliveira (2024), atrevimento pedagógico, ousadia epistemológica e resistência cotidiana diante das forças que tentam esvaziar ou silenciar o passado.

A presença de experiências diversas – sejam elas voltadas à educação patrimonial, às questões étnico-raciais, à história local, à literatura afro-brasileira ou às novas práticas de extensão – aponta para a potência de um Ensino de História plural, sensível às demandas dos territórios e das comunidades escolares. Os textos analisados revelam que, mesmo diante de políticas educacionais excludentes e do avanço de lógicas neoliberais na educação, há caminhos possíveis de construção coletiva, insurgente e afetiva no Ensino de História.

Por fim, mais do que defender a disciplina de História em si, é preciso defender os modos como ela pode ser vivida e ensinada: como linguagem de denúncia, de memória, de reexistência

e de afeto. Que o Ensino de História continue a ser terreno fértil para a emergência de saberes insurgentes, capazes de mobilizar jovens e comunidades em torno de projetos de mundo mais justos, diversos e emancipadores.

Este volume, intitulado **A urgência da defesa do ensino de História no Brasil: ser, saber e sentir o mundo**, completa a *Série Chão da Escola: Ensino de História e Formação de Professores*, coordenada pelo professor Renilson Rosa Ribeiro, com o selo da Paruna Editorial. A coletânea reafirma o compromisso da série, ao longo dos quatro volumes publicados, com uma formação docente crítica, democrática e comprometida com as urgências do tempo presente, trazendo à tona experiências, práticas, investigações e reflexões que colocam o ensino de História em diálogo com os territórios, as memórias e as lutas sociais.

Encerrar essa série não significa concluir uma trajetória, mas marcar um ponto de inflexão: um convite à continuidade, à reinvenção e à esperança ativa no chão da escola e da formação docente. O legado aqui construído permanece aberto às novas gerações de educadoras e educadores, que, com coragem e atrevimento, seguirão escrevendo – e ensinando – outras histórias possíveis.

Boa leitura!

São Paulo, São Carlos, Cuiabá, setembro de 2025.

Mairon Escorsi Valério
Renilson Rosa Ribeiro
Tatiane de Oliveira

Referências

hooks, b. *Ensinando pensamento crítico*. Sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

OLIVEIRA, T. *Linguagem do Atrevimento*: história oral de vida e de permanência escolar de mulheres jovens estudantes, da camada popular, do IFMT e a escrita de Carolina Maria de Jesus. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2024.

HISTÓRIA, PATRIMÔNIO CULTURAL E OS LUGARES DE MEMÓRIA DO MUNICÍPIO DE BARRA DO GARÇAS – MT

Nileide Souza Dourado
Michele Salete Reis

A Educação Patrimonial é um instrumento que tenta romper com o paradigma de patrimônio apenas como algo monumental e propõe que este seja uma referência para o estudo do passado de uma determinada comunidade, os grupos que formam uma comunidade devem identificar os elementos que estão relacionados à sua identidade, sua cultura e valorizá-los como bens patrimoniais.

Nesse sentido, em muitas situações, faz-se necessário discutir com os estudantes sobre os bens patrimoniais que foram instituídos, com qual intencionalidade e ressignificá-los, além de investigar o que eles entendem por patrimônio e o que consideram como patrimônio cultural, tendo como referência a sua própria cultura. É importante que eles reconheçam, entre os elementos da sua comunidade, aqueles com os quais se identificam e percebam a relação deles com o patrimônio cultural da própria comunidade.

A Educação Patrimonial está estreitamente ligada à história local, partindo do pressuposto de que os bens patrimoniais possuem uma historicidade e essa historicidade, em muitas situações, está ligada à história do lugar. O estudo da história local é, pois, o ponto de partida para a compreensão da realidade do estudante e, para isso, faz-se necessário o uso da memória, e principalmente dos lugares de memória nascem a partir do interesse de se preservar algo que é impossível guardar na memória.

Desta forma, a discussão se circunscreve à Educação Patrimonial relacionada à memória e ao Ensino de História, tendo em vista que a Educação Patrimonial é proposta como uma ação educativa e uma ação social. Foram apresentadas categorias conceituais acerca do Ensino de História, da Educação Patrimonial e da memória, utilizando documentos e dialogando com alguns autores.

No presente ensaio, apresentamos um breve histórico do município de Barra do Garças/MT, categorias conceituais acerca da Educação Patrimonial e da memória em diálogo com alguns autores, além de concepções da patrimonialização da cidade Barra do Garças, advindas das memórias da comunidade, especificando o “Porto do Baé” e a “Praça dos Garimpeiros”, lugares que foram apontados pelos estudantes como “lugares de memória”, pelo fato de ter uma relação com a história local e com o patrimônio cultural – inclusive discutiu-se algumas transformações que ocorreram em alguns destes lugares nos últimos anos. Também foram apresentados dois produtos que integram a dissertação, as *Oficinas Pedagógicas* e o *Guia Didático-histórico para o(a) professor(a)*, materiais elaborados com o objetivo de auxiliar os professores de História da Educação Básica a trabalhar com a temática Educação Patrimonial e, ao mesmo tempo, provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural, a fim de contribuir para a compreensão da realidade dos estudantes e para o reconhecimento de sua própria identidade.

Contextualizando o local de pesquisa: Barra do Garças

A cidade de Barra do Garças está localizada a 530 km de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso. Faz limites com os municípios de Nova Xavantina, Araguaiana, General Carneiro, Novo São Joaquim e Pontal do Araguaia – localizados em Mato Grosso – e com o Estado de Goiás. Até a década de 1970, possuía uma área de 170.000 km², chegando a ser considerado o maior município do mundo, hoje, no entanto, esse território se encontra fragmentado em vários municípios, e essa fragmentação ocorreu por meio de decretos nas últimas décadas.

Figura 1. Vista aérea atual da cidade de Barra do Garças.



Fonte: Google Maps.

A data da presença dos primeiros habitantes do território de Barra do Garças ainda é objeto de divergência dentre os pesquisadores, assim como a de todo o continente americano. De acordo com Dolzan (2006), o Rio Araguaia e seus afluentes serviam como meio de locomoção às várias populações nômades que por eles transitavam. Essas primeiras populações deixaram vestígios e inscrições em ‘baixo relevo’ nos paredões de rocha, ou pintados nas cavernas e abrigos.

Figura 2. Gruta dos Pezinhos – Barra do Garças.



Fonte: Autoria.

Ribeiro (2005) destaca que, quando os primeiros colonizadores chegaram à região onde está localizado o município de Barra do Garças, encontraram grupos indígenas de diferentes etnias: Carajás, Caiapó, Bororo, Xavante e os Kalapalo. Entretanto, a partir da chegada dos bandeirantes na região Centro-Oeste e, considerando o intenso processo de colonização, esses grupos sofreram a perda de seu território pela atuação do colonizador e/ou pelo conflito entre etnias por terem de dividir o mesmo espaço. Como resultado desse processo, algumas delas migraram para outras regiões do estado de Mato Grosso e, a partir de uma luta travada por décadas e que infelizmente ainda persiste, tiveram suas terras reduzidas nas atuais Terras Indígenas (TIs) reconhecidas, demarcadas e regulamentadas pelo estado. Atualmente, no município de Barra do Garças estão localizadas a Terra Indígena (TI) Meruri – habitada pelos indígenas da etnia Bororo – e a Terra Indígena (TI) de São Marcos, habitada pelos indígenas da etnia Xavante.

Apesar de os indígenas terem sido os primeiros habitantes desse território, o conhecimento e a valorização da história dessas etnias por parte da população local são muito limitados. Na cidade há algumas ruas e empresas que fazem referência ao nome dessas etnias, no entanto, há ausência de “monumentos” relativos a estes que foram os verdadeiros “pioneiros” do município. Outrora, haviam algumas estátuas na Praça dos Garimpeiros, mas foram retiradas em 2007, a pedido dos próprios Xavantes.

Outra fase de ocupação do município de Barra do Garças foi marcada pela atividade garimpeira. Segundo Varjão (1985), essa fase ocorreu entre os anos de 1924 e 1942, quando garimpeiros, liderados por Antônio Cristino Côrtes e Francisco Bispo Dourado, instalaram-se na região, às margens do Rio Garças, à procura de pedras preciosas, devido a informações sobre a existência delas veiculada por um morador da região, construíram as primeiras casas, abriram as ruas e atraíram a vinda de migrantes nordestinos. Em 1925, além dos garimpeiros, a região também era atrativa para comerciantes e outros exploradores.

A partir da década de 1940, devido ao programa intenso do governo federal, sob o comando de Getúlio Vargas, para ocupar o interior do Brasil, espaços considerados erroneamente como “vazios” demográficos, foi idealizado o Projeto “Marcha para o Oeste”, que se concretizou com a Fundação Brasil Central, em 1943, incorporado à Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO). Como consequência, a região passou a receber muitos investimentos do governo federal, que se estenderam até a década de 1970, promovendo muitas obras de infraestrutura e, consequentemente, atraíram migrantes oriundos de diferentes estados e regiões do Brasil. De acordo com Nascimento (2010), além de agricultores, outros profissionais migraram para a região, com o intuito de ocupar espaços profissionais que a região necessitava, sendo que outros, espontaneamente, enxergaram oportunidade de desenvolvimento na região.

Os investimentos na região também atraíram palestinos que migraram para o Brasil a partir de 1948, fugindo dos conflitos entre judeus e palestinos ocorridos após a criação do Estado de Israel. Inicialmente, esses grupos adentraram ao Brasil pelo Estado de São Paulo e, posteriormente, ocuparam o interior do País. Atualmente, os árabes palestinos são proprietários de grande parte do comércio do município e acabaram configurando novas relações de trabalho no município, além disso, outras influências da cultura “árabe palestina” podem ser percebidas no município, entre elas na arquitetura, com a presença de arcos nas fachadas dos prédios.

Figura 3. Praça Sebastião Alves Júnior, Shopping Serra Azul e Supermercado Mendonça, Barra do Garças.



Fonte: Autoria.

A população de Barra do Garças tem como uma de suas principais características a diversidade. Por meio de sua história, é possível identificar os diferentes grupos étnicos que foram responsáveis pelo povoamento da região e em quais circunstâncias vieram, com que motivação e quais foram suas principais contribuições. Ao conhecer a história da cidade, compreendem-se muitas ações e comportamentos presentes na sociedade atualmente.

Cada grupo teve sua importância e contribuiu para a formação da identidade da população barra-garcense e para a riqueza cultural do município e, portanto, deve ser identificado e reconhecido pela população local e, consequentemente, valorizado.

Educação patrimonial e os lugares de memória

A Educação Patrimonial contribui para o reconhecimento e a valorização do patrimônio cultural. O estudo desse patrimônio auxilia a identificar o que de fato é patrimônio em uma determinada cultura e isso não é uma tarefa simples. Para o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o patrimônio cultural diz respeito aos conjuntos de conhecimentos e realizações de uma sociedade ou comunidade, os quais são acumulados ao longo de sua história e lhe conferem os traços de sua identidade em relação às outras sociedades ou comunidades.

A Constituição Federal (1988), em seu artigo 216, indica que constituem o patrimônio cultural brasileiro uma diversidade de bens materiais e imateriais, que faz referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. A legislação brasileira reconhece qualquer elemento dos diferentes grupos que compõem a sociedade como patrimônio cultural. O grande desafio é fazer com que as próprias comunidades reconheçam e valorizem os elementos formadores da sua identidade como patrimônio.

Nesse sentido, reitera-se que a Educação Patrimonial é uma ação educativa que

[...] busca fazer com que os membros de uma determinada comunidade identifiquem e valorizem os bens patrimoniais que têm referência com a sua cultura, com a sua identidade e, para isso, a memória é essencial para esse reconhecimento e perpetuação das referências culturais e dos bens patrimoniais.

Le Goff (2013) afirma que a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, são as sociedades cuja memória social, oral ou as que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender essa luta pela dominação da recordação e da tradição.

Segundo Nora (1993, p. 17), “a passagem da memória para a história obrigou cada grupo a redefinir sua identidade pela revitalização da sua própria história. O dever da memória faz de cada um historiador de si mesmo.” O autor também destaca que todos os grupos sociais, marginalizados pela história oficial, ou não, sentem a necessidade de buscar suas origens, de reconhecer os elementos que constituem suas referências culturais e tornar esses elementos conhecidos a outros grupos por meio da história.

A Educação Patrimonial está diretamente ligada à história local e, para conhecer essa história recorre-se constantemente à memória individual e coletiva que, em muitas situações, se materializa nos lugares de memória. De acordo com Bittencourt (2009), além da memória das pessoas do local, que são registradas por meio de depoimentos escritos e/ou pela oralidade, existem os

lugares de memória que podem ter sido criados por determinados indivíduos ou grupos que tenham interesse em preservar e relembrar uma determinada história.

De acordo com Nora (1993), esses lugares nascem a partir do interesse em preservar algo que é impossível guardar somente na memória, o “lugar” passa a ser uma referência para uma história que não pode ser esquecida, ao mesmo tempo em que, cabe à História, tornar esse lugar, um lugar de memória. Ao mesmo tempo que a História se alimenta do estudo dos lugares da memória, são as narrativas históricas que tornam aquele lugar, um lugar de memória.

Le Goff (2013) destaca que os lugares de memória são estabelecidos pela memória coletiva e que essa memória, em muitas situações, não é uma conquista, mas sim um instrumento e um objeto de poder. Os lugares de memória podem ser criados por uma memória coletiva para fazer perpetuar essa ideia de poder, uma história que deve ser hegemônica e não esquecida.

Ao trabalhar a Educação Patrimonial por meio dos lugares de memória é importante ter como critério a possibilidade da análise de diversos lugares e a participação efetiva da comunidade na identificação desses lugares, uma vez que esses lugares alimentam a história local e, consequentemente, contribuem para o reconhecimento do patrimônio cultural e da identidade dos membros da própria comunidade.

Ao desenvolver ações didáticas, que envolvam a história local e os lugares de memória com seus estudantes, o professor deve estar atento ao contexto, que tipo de memória coletiva aquele lugar quer preservar e se os estudantes reconhecem aquele lugar a partir de uma referência cultural ou por meio de narrativas que retratam a memória coletiva.

Bittencourt (2009) destaca que o importante é saber explorar historicamente qualquer lugar, fazer um direcionamento do olhar do estudante, levando-o a entender que aquele lugar é uma fonte de estudo e, ao mesmo tempo, a visita a esse lugar possibilita a produção de novas fontes de estudos como fotografias, depoimentos, ilustrações, entre outras, produzidas pelos próprios estudantes.

O estudo dos lugares de memória como fonte histórica contribui para o desenvolvimento de novas pesquisas e, consequentemente, novas narrativas acerca da história local, pois esses lugares fazem parte do patrimônio cultural da comunidade e precisam ser identificados, problematizados e explorados. “Por mais divergentes que as leituras possam ser, o patrimônio é mobilizado para justificar visões do passado, do presente e do futuro”. (CARVALHO; MENEGUELLO, 2020, p. 26).

Ao fazer uma pesquisa diagnóstico com estudantes de uma escola municipal de Barra do Garças, por meio de um questionário semiestruturado, constatou-se que, cerca de 66% dos estudantes entrevistados não conhecem a história do município de Barra do Garças e,

consequentemente, não identificaram lugares que têm relação com a história da cidade. Os 44% restante declararam conhecer a história do município e identificaram lugares relacionados à sua história, entre os quais, destacaram a praça da Matriz, a praça dos Garimpeiros, o Porto do Baé e uma pedra que está localizada no Porto, conhecida como pedra S. S. Arraya.

Figura 4. Pedra S.S. Arraya.



Fonte: Aatoria.

Esses lugares fazem parte da memória coletiva das pessoas que habitam o local e têm relação com a história destes, são lugares que apresentam referências aos acontecimentos ou elementos do passado e que, ao identificá-los e compreendê-los, é possível estabelecer relações desse passado com a realidade.

Os lugares de memória da cidade de Barra do Garças relacionados à história local na percepção dos estudantes

Porto do Baé

Um dos lugares reconhecidos pelos estudantes como lugar de memória e relacionado à história local foi o Parque Salomé José Rodrigues, conhecido como Porto do Baé. Localizado às margens do Rio Araguaia, além de estar relacionado à história do lugar, também é considerado um importante complexo turístico e de lazer.

Figura 5. Vista Aérea do Porto do Baé.



Fonte: Google Maps.

É possível identificar na imagem, que o Porto possui uma rampa e escadas que dão acesso ao Rio Araguaia, uma arena onde acontecem eventos e exposições, o Centro de Cultura e Artes Valdon Varjão, além de diversos restaurantes, lanchonetes e bares. É um local onde acontecem diversos eventos culturais, manifestações, proporciona lazer e apreciação do patrimônio natural.

O nome Porto do Baé está relacionado ao apelido dado a um morador daquele local, muito conhecido por fazer a travessia das pessoas de barco pelo rio.

É possível perceber que os rios Garças e Araguaia influenciaram a construção de narrativas identitárias. Muitas narrativas acerca da história e da literatura regional destacam os rios e a paisagem natural como cenário. Para Leal (2020), o patrimônio natural é uma categoria do patrimônio cultural, pois aciona valores diversos e uma leitura dos elementos naturais por meio dos aspectos culturais estabelecidos pelos grupos sociais que se relacionam com os elementos naturais.

Os vestígios indicam que os primeiros grupos humanos a ocupar a região fixaram-se, mesmo que temporariamente, às margens dos rios. Os vestígios de material lítico encontrados, como ferramentas feitas de pedra, que possivelmente pertenceram aos primeiros habitantes da região, foram encontrados nas praias que se formam às margens dos rios ou em propriedades também próximas aos rios, como foi relatado anteriormente.

Os primeiros indígenas que habitaram a região também se fixaram próximos aos rios. A presença desses grupos na região foi constatada por objetos como urnas funerárias encontradas em escavações feitas nas proximidades do Porto do Baé e no Bairro Cidade Velha.

Posteriormente, ocorreu a chegada de garimpeiros na região e de migrantes vindos de diversas regiões que se dedicaram a outras atividades (agricultura, prestação de serviços e comércio). As primeiras habitações, o povoamento nesse período se intensificou nas proximidades desses rios.

No Porto do Baé, também fica exposta a Pedra S. S. Arraya, tombada pelo Patrimônio Público Municipal. Além de possuir alguns sinais de que, possivelmente foram feitos pelos primeiros habitantes da região, a pedra possui a inscrição "S. S. Arraya 1971". De acordo com Varjão (1985), essa pedra representa a estória do frasco de diamantes que foi enterrada por Simião da Silva Arraya, quando regressava da Guerra do Paraguai. A procura por esse tesouro lendário atraiu muitos moradores para a região, os quais nunca encontraram a tal garrafa, mas deixaram suas contribuições que caracterizam a diversidade cultural existente no município.

A figura do garimpeiro ocupa papel de destaque nas narrativas acerca da história do município e, de acordo com Godoi (2007), foi uma narrativa construída com base em um grupo que predominou na região na década de 1930 e pela necessidade de associar o passado da cidade à riqueza proporcionada pela exploração de diamantes. Essas narrativas apresentam uma visão acerca da história do lugar, acabaram sendo hegemônicas na memória coletiva e se materializam com a criação dos lugares de memória, como a Praça dos Garimpeiros.

Praça dos Garimpeiros

A figura do garimpeiro ocupa papel de destaque nas narrativas acerca da história do município e, de acordo com Godoi (2007), foi uma narrativa construída com base em um grupo que predominou na região na década de 1930 e pela necessidade de associar o passado da cidade à riqueza proporcionada pela exploração de diamantes. Essas narrativas, que apresentam uma visão acerca da história local, acabaram sendo hegemônicas na memória coletiva e se materializaram com a criação de lugares de memória, como a Praça dos Garimpeiros.

A Praça dos Garimpeiros, localizada na Avenida Ministro João Alberto, passou a ser assim denominada a partir da Lei Municipal n. 1.982, de 13 de agosto de 1997, antes, era denominada Praça Tiradentes. Localizada em local de muita visibilidade, no centro da principal avenida da cidade, é utilizada também como rotatória. Nas próximas figuras a seguir, é possível identificar alguns elementos que fazem parte e outros que faziam parte da Praça, como o garimpeiro no centro, a onça pintada e os indígenas nas extremidades.

Figura 6. Praça dos Garimpeiros, 2003.



Fonte: barradogarcas.mt.gov.br.¹

¹ Disponível em: https://www.barradogarcas.mt.gov.br/fotos_galerias/8/8_30imwm.jpg. Acesso em: 21 mar. 2021.

Essa disposição dos monumentos na Praça intrigou os moradores e possibilitou múltiplas interpretações:

[...] O que se vê são bloqueios, preconceitos repassados pela própria ocupação do espaço de Barra do Garças. Então aquele espaço ocupado é preciso excluir o que estava ali, ele precisa sair para que outro que está chegando ocupe esse espaço. [...] Ele, o monumento chega de costas para onde ele veio e não de costas de onde ele veio. Isso é bem visível aqui com a questão do mato-grossense. Agora que chama mais a atenção é que onde está a praça em círculo, o garimpeiro está no centro e as imagens do índio caindo nas pontas sob a alegação de que aquilo lá é uma proteção de carro batido, então ele está ali caindo pelas calçadas. Está ali para ganhar porrada e aí a gente percebe como é esse imaginário barra garcense em relação aos Xavante é construído. [...]. (ROSA, 2008, p. 53).

Em 2007, as estátuas dos indígenas foram retiradas e, atualmente, somente o monumento do garimpeiro ocupa a posição central da Praça. De acordo com pessoas envolvidas com o acontecimento na época, as estátuas dos indígenas foram retiradas a pedido dos próprios indígenas, é o que afirma Rosa:

Segundo relatou uma das conselheiras municipais de turismo, as estátuas foram retiradas, como forma de atender a um abaixo assinado, coordenado pelo Cacique Raimundo, da Aldeia São Marcos, localizada na Terra Indígena São Marcos, sob a alegação de que estavam em avançado estágio de deterioração pela ação do tempo e das batidas constantes de carro (as estátuas se localizam em uma rotatória). Nessas condições, se tornavam ofensivas ao povo A'uwê Uptabi. [...]. (ROSA, 2008, p. 53).

Atualmente, pode-se observar que as estátuas dos indígenas não fazem mais parte dos monumentos expostos na Praça.

Figura 7. Praça dos Garimpeiros, 2015.



Fonte: Prefeitura Municipal de Barra do Garças.²

A Praça pode ser identificada como um lugar de memória coletiva, que destaca e fortalece a narrativa da figura do garimpeiro como um personagem central da história local e, ao mesmo tempo, coloca às margens ou invisibiliza outros sujeitos que foram fundamentais para a construção identitária do lugar.

Ao trabalhar com os lugares de memória como fonte histórica, o professor deve estar atento a essas questões acerca do lugar: Que tipo de memória aquele lugar preserva? Quem tem interesse em preservar essa memória? Quais grupos estão sendo silenciados por essa memória?

No caso específico da Praça dos Garimpeiros: Qual a intencionalidade de colocar o garimpeiro no centro e os indígenas nas extremidades? Por que os indígenas solicitaram a retirada das estátuas? Que outros sujeitos poderiam estar representados por meio de monumentos na cidade?

Por meio do estudo desses lugares, percebe-se que experiências e ações relevantes do presente, que carecem de orientação, tornam-se questionadoras do passado e, dessa forma, impulsionam o aprendizado histórico e consequentemente, o desenvolvimento da consciência histórica.

² Disponível em: <https://www.barradogarcas.mt.gov.br/-Imprensa/Galeria-Fotos/Praca-dos-garimpeiros>). Acesso em: 10 mar. 2021.

Materiais e propostas didáticas sobre a Educação Patrimonial para professores da Educação Básica do município de Barra do Garças

Com o objetivo de possibilitar experiências mais dinâmicas e enriquecedoras no processo ensino-aprendizagem a partir da Educação Patrimonial, foram elaborados dois produtos que integram a referida dissertação: Oficinas Pedagógicas e de um Guia Didático – Histórico para professores. As atividades pedagógicas propostas nos materiais foram produzidas para com o objetivo de fazer com que os estudantes sejam capazes de identificar e ressignificar os lugares de memórias da cidade de Barra do Garças, além de identificar e valorizar patrimônios que são referências culturais e identitária e que muitas vezes são invisibilizados.

No primeiro produto, foram propostas três Oficinas para serem desenvolvidas com os estudantes da Educação Básica do Município de Barra do Garças, a fim de auxiliar os professores de História desse segmento a trabalhar com a temática Educação Patrimonial que, como ação educativa, consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural, com o objetivo de contribuir para a compreensão da realidade dos estudantes e para o reconhecimento de sua própria identidade.

A primeira oficina, *Reconhecendo os bens patrimoniais presentes e relevantes na identidade do grupo social*, tem como objetivos: proporcionar aos estudantes o conhecimento do conceito de Patrimônio Cultural e fazer com que eles sejam capazes de identificar os bens patrimoniais responsáveis pela formação de sua identidade e da cultura de sua comunidade, bem como promover a produção de novos conhecimentos sobre a dinâmica cultural, por meio de ações de observação, registro, exploração, apropriação e, conseqüentemente, de valorização e preservação do patrimônio cultural local.

A segunda oficina, *Identificar e inventariar os lugares que são referências culturais na comunidade escolar*, tem como principal objetivo construir com os estudantes um Inventário Participativo, utilizando como objeto os lugares que constituem referências culturais na comunidade escolar e, posteriormente, munidos de informações e fontes organizadas por meio do inventário, os estudantes deverão produzir narrativas sobre o lugar, demonstrando a apropriação do conhecimento pelo bem cultural.

A terceira oficina, *Interpretando e analisando um lugar de memória: Praça dos Garimpeiros – Barra do Garças*, tem como objetivos: fazer os estudantes ler, interpretar e analisar diferentes fontes/documentos históricos acerca de um lugar de memória e identificar que tipo de memória esse lugar preserva em relação ao patrimônio cultural da comunidade.

Essas oficinas foram planejadas a partir da matriz da Didática da História, desenvolvida por Jorn Rüsen, na qual o conhecimento histórico é construído tendo como protagonistas professores e estudantes, os quais tem como ponto de partida a sua própria realidade. Como esse conhecimento nasce de uma atitude investigativa, eles, os estudantes e docentes reconhecem e analisam as fontes históricas à luz de conceitos e evidências já consolidados, construindo narrativas que os auxiliam na compreensão da própria realidade.

O segundo produto é o *Guia didático-histórico para professores: Patrimônios Culturais do município de Barra do Garças*, que traz um histórico do município e, na sequência, por meio de textos e imagens, informações sobre os seguintes patrimônios: Parque Estadual da Serra Azul, etnias Bororo e Xavante, Grupo ABADÁ Capoeira, Festa de Santo Antônio e saberes de Emília Acácio Nunes Silva na fabricação de remédios fitoterápicos. Além disso, também traz orientações de como o(a) professor(a) pode introduzir ou ampliar cada temática em sala de aula e sugestões de atividades. O objetivo do Guia é auxiliar professores da Educação Básica na construção do conhecimento junto aos estudantes, trazendo novas abordagens e orientação metodológica, no que se refere ao patrimônio cultural material e imaterial existente no município de Barra do Garças.

Quando se fala em Educação Patrimonial é possível perceber que existe uma tendência muito forte de diferentes grupos, que integram uma sociedade, em ter como referência elementos da cultura material. O interesse em elaborar o Guia surgiu da necessidade de trazer alguns elementos da cultura material e imaterial que integram novas categorias de patrimônio, como patrimônios naturais, indígenas, afro-brasileiros, mulheres e patrimônios, dentre outros, presentes no município e, ao mesmo tempo, de auxiliar na construção do conhecimento em sala de aula.

Espera-se que o Guia contribua para o desenvolvimento de práticas educativas mais dinâmicas e enriquecedoras no que se refere à história do município de Barra do Garças e à Educação Patrimonial, pois, além de trazer novas categorias de patrimônios, que podem ser trabalhadas em sala de aula de pelo(a) professor(a), traz, por meio das sugestões de atividades, a possibilidade de re/conhecer novos patrimônios que estão relacionados à cultura local e, ao mesmo tempo, coloca os(as) estudantes como protagonistas desse reconhecimento.

O patrimônio cultural está estreitamente ligado com o modo de vida dos diferentes indivíduos de uma determinada comunidade. Bezerra (2020) destaca que a Educação Patrimonial é uma dimensão da educação e o seu principal objetivo é promover a sensibilização sobre a importância do patrimônio e de sua preservação, na formação de sujeitos e de sua própria história, para que estes sejam capazes de atuar na reivindicação de seus direitos e exerçam sua cidadania. A autora também chama a atenção para o fato de que a Educação Patrimonial reúne dois campos de conhecimento vastos e complexos: educação e patrimônio, portanto, depende das noções que

se tem desses dois aspectos e, por ter um caráter educativo, não deve estar reduzida somente a uma metodologia e ter, como única finalidade, a preservação do patrimônio, mas sim, ser mais ampla e ter um caráter transformador e emancipatório.

Nesse sentido, destaca-se que os elementos e situações relevantes, que fazem parte da vida dos estudantes e da comunidade escolar, devem ser reconhecidos enquanto bens patrimoniais. O Patrimônio Cultural é aquilo que é produzido, significado e pela população e se torna relevante para a comunidade onde vive. Compreender o significado de Patrimônio Cultural e romper com a ideia de patrimônio somente como algo monumentalizado é fundamental para o entendimento e a valorização dos diferentes sujeitos, sua própria história, não deixando de valorizar todos os sujeitos que dela fazem parte.

Considerações finais

A visão do Patrimônio Cultural Brasileiro resumida a alguns objetos e representações, relacionadas à história do país, teve como eixos centrais um padrão de poder associado ao capitalismo eurocentrado, a colonialidade e a modernidade. Quijano (2010) destaca que o eurocentrismo não retrata exclusivamente a perspectiva dos europeus ou dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educandos sob sua hegemonia. Nessa perspectiva eurocêntrica, consolidou-se uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. Essa visão faz parte do próprio imaginário da população do mundo colonizado, que vê certas ações e conhecimentos na “periferia colonial”, fadadas ao fracasso.

Apesar de o patrimônio ser um campo vasto e complexo, para o IPHAN (2016), o patrimônio cultural se forma a partir das referências culturais de um grupo, que são transmitidas entre as gerações e, por meio delas, é que o grupo se identifica e, ao mesmo tempo, quer ser reconhecido. No entanto, é importante destacar que nem todos os elementos que fazem parte da cultura de um lugar ou de um grupo são considerados patrimônio cultural. Figueira e Miranda (2012) chamam a atenção para as relações de poder que estão por trás dos bens patrimoniais instituídos e identificados pelos diversos grupos.

A Educação Patrimonial como ação educativa, faz parte, tanto da educação formal, quanto da educação informal e tenta romper com o paradigma de patrimônio como algo instituído por grupos dominantes, propondo que sejam ressignificados e identificados pela própria comunidade como referência cultural. Dessa forma, é fundamental que o grupo reconheça e identifique os bens patrimoniais que são referências da sua cultura e fundamentais para a compreensão da sua própria identidade.

A vida prática dos sujeitos deve ser o ponto de partida e de chegada do Ensino de História, a busca pelo conhecimento deve partir de questões da realidade dos(as) estudantes e o conhecimento histórico deve contribuir para que o sujeito entenda a sua realidade, desenvolvendo o que Rüsen chama de “consciência histórica”, que é algo que ocorre quando a informação interiorizada se torna uma ferramenta mental do sujeito a ser utilizada como orientação do cotidiano. Diante disso, a Educação Patrimonial tem-se mostrado como uma proposta de ação educativa por manter uma relação direta na vida prática dos sujeitos, conectando as diferentes gerações e possibilitando a apropriação, o reconhecimento e a valorização dos bens patrimoniais que são referenciais da sua cultura.

Ao se iniciar as leituras a respeito da Educação Patrimonial, foi possível perceber que o patrimônio está muito além da materialidade e, por isso, a importância de envolver a comunidade na identificação do que de fato é patrimônio. Além disso, ao trabalhar a Educação Patrimonial como uma proposta de ação educativa que coloca o estudante como principal protagonista do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo neste a atitude investigativa para que seja capaz de identificar elementos que fazem parte do patrimônio cultural da sua comunidade, além de compreender a intencionalidade e ressignificar os patrimônios instituídos pelo poder público.

É importante perceber que a Educação Patrimonial, agregada ao Ensino de História e ao estudo da história local, provoca situações de aprendizado sobre o processo cultural possibilitando a compreensão da realidade dos estudantes, o reconhecimento e a valorização da identidade e o exercício da cidadania.

Referências

- BEZERRA, M. Patrimônio e Educação Patrimonial. In: CARVALHO, A.; MENEGUELLO, C. (Org.). *Dicionário Temático de Patrimônio: debates contemporâneos*. Campinas: Ed. Unicamp, 2020.
- BITTENCOURT, C. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1988.
- DOLZAN, N. T. O. *Tecnologia e Arte: prerrogativas de evolução humana*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural). Universidade Católica de Goiás. Goiânia. 2006.
- HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN; Museu Imperial, 1999.
- CARVALHO, A.; MENEGUELLO, C. (Org.). *Dicionário Temático de Patrimônio: debates contemporâneos*. Campinas: Ed. Unicamp, 2020.
- FIGUEIRA, C. A. R.; MIRANDA, L. L. *Educação Patrimonial no Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas*. São Paulo: Edições SM, 2012.

- GODOI, R. *História: configuração, narrativa, sentido*. Questões para uma história de Barra do Garças. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2007.
- LEAL, C. Patrimônio Natural. In: CARVALHO, A.; MENEGUELLO, C. (Org.). *Dicionário Temático de Patrimônio: debates contemporâneos*. Campinas: Ed. Unicamp, 2020.
- LE GOFF, J. *História e memória*. 7. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.
- NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, v. 10, p. 7-28, out. 2012.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- RIBEIRO, H. *O Migrante e a Cidade: dilemas e conflitos*. Araraquara, 2001.
- ROSA, L. *Encontros e Desencontros entre os A'uwê Uptabi e os Waradzu no Espaço Urbano de Barra do Garças*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.
- VARJÃO, V. *Barra do Garças: Migalhas de sua história*. Brasília: Centro Gráfico, 1985.

O 'OUTRO' DE QUEM? EUROCENTRISMO, RACISMO E COLONIALISMO NAS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL (1880-1980)

Renilson Rosa Ribeiro
Mairon Escorsi Valério

Ora, a gente não tem de fazer uma crítica 'decolonial', a gente tem de fazer uma crítica contracolonial. A gente tem é de denunciar e detonar o pensamento colonial como uma coisa que se perpetua inclusive a partir da nossa própria maneira de produzir conhecimento. Muitas vezes, pensamos que estamos produzindo novas epistemologias, mas elas estão eivadas de pensamento colonial, cheias de vícios. Então a gente tem de pensar bem e avaliar se quando estamos reproduzindo Deleuze ou não sei mais quem, nós estamos mesmo sendo decoloniais ou se estamos sendo apenas 'uns bobões'. Certo?

Ailton Krenak

No evento de inauguração da Cátedra Darcy Ribeiro, do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT), o pensador indígena Ailton Krenak, abordou a ousadia intelectual do antropólogo, crítico e político Darcy Ribeiro (1922-1997), de pensar de modo contra colonial. Para Krenak, a busca por uma formulação original própria, produzida a partir do pensamento crítico, nascido da experiência histórica do colonialismo, só pode ser construída contra o próprio colonialismo e a força de permanência de seu legado na contemporaneidade. Krenak vê no pensamento de Darcy Ribeiro a ética de sublevação do colonizado que busca autonomia, liberdade e

o fim de toda e qualquer tutela. Para o intelectual indígena, pensar pela epistemologia científica moderna, ainda que de modo ‘decolonial’, significa reproduzir a matriz de dominação colonial que aprisiona a capacidade crítica e intelectual do colonizado.

Ora, é verdade que, em algum momento, a crítica de Krenak possa parecer injusta ao pensamento decolonial, cuja centralidade tem sido a busca por se contrapor às permanências históricas do colonialismo no âmbito do poder, do saber e do ser. Entretanto, como esses campos teóricos são amplos e diversos, a citação irônica ao filósofo francês Gilles Deleuze, evidencia ao que e a quem se endereça a crítica de Krenak. Assim como Darcy Ribeiro, Krenak está criticando um academicismo europeizante que reproduz, tanto no conteúdo como na forma, um certo tipo de pensamento incapaz de traduzir a realidade brasileira, quiçá, latino-americana. Sua ambição é a imaginação crítica do colonizado, sua capacidade de produzir seus próprios conceitos e categorias, sua criatividade nativa de formular reflexões fora de esquemas pré-estabelecidos. Para Krenak, essa condição só é possível a partir do novo, do genuíno e do criativo. Nessa perspectiva, ser contra colonial não é dissecar o colonialismo criticamente pelos instrumentos, formas e estruturas fornecidas pelo próprio colonialismo epistêmico, mas solapar sua gaiola de ferro com coragem, ousadia, altivez e originalidade, como fizera Darcy Ribeiro.

A proposta de Krenak, entretanto, encontra desafios concretos e reais. Enquanto o intelectual indígena aponta para a necessidade de um pensar contra colonial, as amarras do legado colonial seguem vivas e atuantes. O olhar eurocêntrico e racista sobre o mundo moderno que perpetua a hierarquização racial de suas sociedades, sejam periféricas ou centrais no âmbito do sistema-mundo, permanecem como forças atuantes num contexto de recrudescimento político de forças reacionárias. A naturalização da inferioridade do outro, a maquinaria de reprodução de estigmas e estereótipos que servem a propósitos nefastos de aniquilação, expropriação e exploração, retoma a memória recente de um mundo construído sob os alicerces do colonialismo, do racismo, do nacionalismo autoritário, do capitalismo predatório e da exploração escravista ou mal paga da força de trabalho.

Nesse sentido, olhar para trás e perceber os mecanismos de produção e manutenção de representações inferiorizantes de certos povos e populações que justificaram sua exclusão, marginalização e exploração ao longo da história, nos auxilia a pensar em estratégias anticoloniais de pensamento e ação, como apontou Krenak. A estigmatização racial dos indígenas na educação brasileira, em particular no Ensino de História, ao longo dos séculos XIX e XX, nos ajudam a compreender contemporaneamente porque Krenak ainda sofre hostilidade, porque, neste momento histórico, há uma batalha sobre o marco temporal no Brasil que pode rever a questão da demarcação das terras indígenas e porque se propõe um revisionismo histórico – seja na

internet ou nas políticas públicas educacionais de estados que se apresentam na vanguarda do atraso – que reinstaure o romance nacional no Ensino de História, retome o elogio ao colonizador, ao bandeirantismo e tudo aquilo que seja símbolo do projeto histórico de europeização/branqueamento do Brasil.

É importante retomar aqui, a crítica de um dos intelectuais, considerado pai-fundador do pensamento pós-colonial, Aimé Césaire. Para o intelectual martinicano, o nazifascismo era a reprodução do colonialismo em terras europeias. Na perspectiva de Césaire (1978), nazifascismo não existe sem racismo e colonialismo. A premissa segue sendo verdadeira, mesmo nos atuais tempos sombrios em que assistimos o vicejar do fascismo repaginado em roupagens cibernéticas. Dissecar e analisar essas permanências é o primeiro passo para que a escola e o Ensino de História não voltem a chocar o ovo da serpente.

O índio genérico: o outro inferior e racializado

Segundo o historiador francês Marc Ferro, nas primeiras linhas do seu conhecido livro a respeito da História ensinada às crianças em diferentes partes do mundo, afirmou que “a imagem que nós temos dos outros povos ou de nós mesmos é associada à história que nos foi contada quando éramos crianças”. (FERRO, s.d.). Para Ferro, que a essas representações originárias outras viessem a se misturar ao longo do tempo, eram as primeiras que se constituíram em traços marcantes de nossas primeiras curiosidades, desejos e emoções.

Na construção dessas primeiras imagens sobre os mais diversos temas históricos é impossível ignorar o papel desempenhado pela tríade escola, livro didático e professor. Embora saibamos que a mídia, por intermédio de filmes, novelas, séries e documentários, bem como as novas tecnologias da informação e comunicação como as redes sociais e a internet de um modo geral, influenciam cada vez mais na contemporaneidade – competindo com as escolas – nas interpretações sobre os conteúdos históricos, a História ensinada nas escolas continua a ter um importante papel na formação de um conjunto de representações sobre a história presente na maioria da população. Entretanto, esse papel era ainda mais significativo em períodos predecessores à massificação das tecnologias de informação e comunicação.

Naquele universo onde a escola exercia a hegemonia das interações face a face, o currículo escolar da disciplina História e os livros didáticos – principais instrumentos de controle curricular – tinham um papel significativo, sendo as grandes referências para as narrativas históricas que povoavam o universo cultural dos indivíduos.

Desta forma, os livros didáticos desempenharam um papel ideológico e político crucial na construção de uma memória nacional. Como um lugar de memória, o livro didático tinha o

objetivo de compor um passado aproveitável que justificasse a ordem social, o modelo de estado e sociedade proposto pelos detentores do poder, herdeiros diretos dos colonizadores. E, como o principal objetivo da memória coletiva é construir homogeneidade interna e a distinção com os outros, todos aqueles que apresentaram características culturais distintas dos protagonistas desse enredo de construção do nacional foram representados como hostis, inferiores, degradantes. A dialética de construção de pares de oposição assimétrica tornava a virtude do colonizador o vício do colonizado.

A história didática dos indígenas não fugiu a essa regra. As imagens, muitas vezes estereotipadas e preconceituosas, dos povos que habitavam o continente americano antes da chegada dos europeus e seus herdeiros contemporâneos, presentes no imaginário das pessoas, estiveram relacionadas à forma como foram fabricadas nos bancos escolares. A ideia do índio (esse ente genérico, mas fundamentalmente não-branco) como selvagem, preguiçoso, que vive da caça e da pesca, místico e guerreiro, povoou o universo linguístico das crianças e jovens ao longo da vida escolar entre os séculos XIX e os estertores do século XX. (BITTENCOURT, 1998). Tais representações, em diferentes contextos históricos de ensino-aprendizagem, estiveram presentes na literatura infanto-juvenil, nos textos didáticos, na iconografia, nas músicas, nos filmes, na fala docente e nos discursos celebrativos do 19 de abril – “Dia do Índio.”

Era comum na pré-escola dos anos 1980, nas semanas próximas ao Dia do Índio, a professora realizar, em sala de aula, várias atividades pedagógicas e lúdicas sobre o tema em consonância com a data cívica. Aprendíamos sobre o modo de vida dos “primeiros habitantes do Brasil” – organização social, hábitos e costumes, tradições e crendices e, principalmente, as suas contribuições para a cultura brasileira. Neste pequeno universo educativo circulavam desenhos e pinturas, contos e lendas, músicas que construíam, nas mentes infantis, uma noção padrão do que foi, era e seria o índio. Nos cadernos de desenho representávamos, inspirados nas referências dadas pela professora, o índio pescando e caçando; o índio no meio da selva; o índio na rede na oca; o índio dançando e cantando; o índio com arco e flecha; o índio utilizando cocar. Para o dia da festa, a professora preparava fantasias de *curumins* para que fizéssemos nossa apresentação. No grande dia, andando em círculo e dançando, nós cantávamos a música “Índio”, interpretada pela cantora e apresentadora do programa infantil *Show da Xuxa*, à época muito famosa e admirada entre os “baixinhos” (crianças).

Foram em práticas como estas que, ao longo da vida escolar, crianças e jovens forjaram as representações dos indígenas como uma unidade étnica padrão, não se atentando para as diferenças e particularidades dos diferentes povos que habitavam (e habitam) o Brasil. Geralmente estas populações eram apresentadas como as personagens que compunham o quadro da natureza

exuberante da América pré-colonial e cuja função histórica era de aguardar a chegada das embarcações trazidas pelos europeus. A menção a esses povos, pelo coletivo genérico e abstrato índio, foi um elemento recorrente no âmbito escolar, construindo uma sinédoque singularizante marcada pela distância, indeterminação, irrelevância e desumanização.

Nos livros didáticos, por exemplo, ao longo dos séculos XIX e XX, o capítulo das grandes navegações e descobrimentos constituíam, geralmente, o momento da “entrada” do Brasil no palco da História. Essa narrativa eurocêntrica celebrava o colonizador e o próprio colonialismo como os motores da civilização, uma vez que, tanto a natureza intocada quanto os próprios indígenas, eram representados como a-históricos, num quadro idílico à espera do acontecimento. As narrativas didáticas diversas vezes davam a entender que, antes da chegada dos portugueses, o lugar era um imenso “espaço vazio” ocupado por “selvagens”, sem nenhuma noção de civilização, denominados de povos “pré-históricos”.

O conceito de “pré-histórico”, bem como de “selvagens”, remete, primeiramente, à construção de uma assimetria temporal entre os europeus e os nativos, na qual os colonizadores estão vivendo a temporalidade exata do tempo, enquanto os nativos estão com um ‘atraso’, constituindo-se povos anacrônicos. Esse abismo temporal embasou a noção de que os povos nativos estavam na “infância da história”, conforme definiu e legou para a posteridade a obra *História Geral do Brasil*, de Francisco Adolfo de Varnhagen (1854, p. 99).

Nos livros didáticos do século XIX e do XX, definia-se como Pré-História o período anterior à chegada dos europeus ao continente, em fins do século XV. Vale ressaltar que, os livros escolares brasileiros, inspirados nos manuais didáticos franceses do século XIX, usaram durante muito tempo a convicção historicista sobre a invenção da escrita como divisor temporal entre pré-história e história. Os europeus batizaram a sua presença na América de “História” e destinaram para todo o período anterior o termo “Pré-História”, ainda que se saiba que já se usava a escrita no Novo Mundo, antes da vinda dos colonizadores:

Os maias, a civilização que se desenvolveu no México e na América Central, possuíam uma escrita muito elaborada, embora usada quase sempre em contexto religioso, ainda por ser totalmente decifrada. Os incas usavam cordas para registrar eventos, chamados quipos. Na verdade, muitos povos americanos tinham sistemas de registros comparáveis à escrita, como os povos nambiquaras e tupis – na forma de pinturas corporais, adereços e decorações de objetos –, como propôs recentemente o americanista britânico Gordon Brotherston. (FUNARI; NOELLI, 2002, p. 13).

A história indígena foi retratada nos livros escolares como um afluente – para usar uma metáfora do naturalista bávaro Karl Friedrich Philipp von Martius – no imenso rio civilizatório conhecido como Brasil, construído pelos portugueses. Essa narrativa, centrada no elogio ao colonizador, implicava dialeticamente na necessária inferiorização dos povos nativos. O próprio colonizado só tem história quando passa a compor a história do colonizador. Deste modo, a história deste “outro” genérico só tinha validade quando este se agregava pacífica ou forçosamente ao projeto europeu no Novo Mundo. Eles eram, portanto, o diferente, o estrangeiro, o exótico – a imagem invertida do espelho do que seria a civilização: europeia, masculina e branca, que trouxe para o “resto” – Ásia, África e América – a Fé (cristianismo), a Lei (estado) e o Rei (autoridade). Com base nesta tríade estruturante do colonialismo é que a não-história dos povos nativos tem sido ensinada nos bancos escolares, atualizando constantemente desde o século XIX, o axioma de Varnhagen (1845, p. 108):

[...] de tais povos na infância não há história: há só etnografia. [...] A infância da humanidade na ordem moral, como a do indivíduo na ordem física, é sempre acompanhada de pequenez e de misérias. – E sirva esta prevenção para qualquer leitor estrangeiro que por si, ou pela infância de sua nação, pense de ensoberbecer-se, ao ler as pouco lisonjeiras páginas que vão seguir-se.

O “outro colonizado” no mundo das representações didáticas

Ao analisarmos as imagens do índio ou “raça cor de cobre”, como definia von Martius, nos livros didáticos de História do Brasil, desde a publicação de *Lições de História do Brasil*, do professor do Colégio Pedro II Joaquim Manuel de Macedo, a partir de 1861, no período imperial, passando pelos clássicos textos de João Ribeiro, Rocha Pombo, Joaquim Silva, Borges Hermida, Sérgio Buarque de Holanda até a coleção *História & Vida*, dos irmãos Piletti, e *Brasil Vivo*, de Chico Alencar, nos anos 1980, percebemos como esses autores, em diferentes contextos, forjaram este “sujeito racializado” a partir, principalmente, de quatro eixos temáticos: origens e classificação, relações sociais e familiares, usos e costumes, primeiros contatos e suas influências na obra colonial (nacional).

Os próprios títulos indicam uma taxonomia descritiva para a história e o fluxo temporal. Como peças de museus, é preciso descrever esse ‘objeto’ que se apresenta durante a epopeia colonial. Comparativamente, também indicam uma estrutura textual que recorre à impessoalização e a generalização, típicas da lógica etnográfica, no qual um coletivo abstrato é descrito e analisado num processo de objetificação do outro, enquanto, por contraste, superabundam nomes e ações de personagens históricos entre os colonizadores que acabam sendo humanizados. Desta forma, os livros didáticos indicavam que nem todos mereciam uma história ou uma identidade individual.

As fontes utilizadas pelos autores para elaborar sua representação do elemento indígena geralmente eram relatos de viagens (Carta de Pero Vaz de Caminha), cronistas do período colonial (Pero Magalhães Gandavo, Simão de Magalhães, Gabriel Soares de Souza, Jean de Léry), textos de religiosos, em especial, de jesuítas (Manuel da Nóbrega, José de Anchieta, Fernão Cardim, Antônio Vieira) para descrever aspectos gerais da cultura e comportamento indígena. Trata-se sempre do colonizador produzindo um saber sobre o outro, monopolizando os processos de produção das representações.

Nos livros didáticos analisados, as classificações tribais que tradicionalmente aparecem foram feitas com base nos modelos de von Martius, Karl von den Steinen e dos próprios jesuítas e dos primeiros colonizadores: índios do litoral (*tupi*) e os do interior (*tapuia*). As influências dos estudos etnográficos e referências literárias de Gonçalves de Magalhães e José de Alencar também se fizeram presentes no exercício de confecção do tipo racial nativo criado pelos autores dos livros didáticos. Os historiadores Francisco Adolfo Varnhagen e João Capistrano de Abreu eram constantemente mencionados, tendo suas obras influenciado na estrutura, organização e abordagens no discurso didático. Havia referências a autores de livros didáticos que se transformaram em modelos para a criação de uma história didática do Brasil, podemos mencionar: Joaquim Manuel de Macedo, João Ribeiro, Rocha Pombo e Jonathas Serrano. Além disso, havia um uso acentuado de iconografia de Jean-Baptiste Debret, Johann Moritz Rugendas, Victor Meirelles, entre outros.¹

Embora os livros didáticos tivessem gradativamente se dedicado a falar da diversidade de tribos ou nações indígenas existentes, apresentando até as suas classificações e localização no território colonial, houve a prevalência de uma generalização da imagem deste em termos de seu modo de vida. Era como se o livro didático operasse com a categoria de um índio “genérico”, ou seja, aquele índio que vivia nu na mata, morava em ocas e tabas, enfeitava-se com cocar e penacho na cabeça, cultuasse Tupã e Jaci e que falava *tupi*. (GRUPIONI, 1998, p. 483). Buscavam-se referências comuns na origem, nos traços físicos e morais e nos hábitos e costumes que enquadrassem um grupo de seres humanos, localizados num lugar (o continente americano), na categoria raça indígena, “raça cor de cobre” ou “raça americana”, sempre construindo uma generalização abstrata desumanizadora, retomando as representações deles construídas no séc. XIX por Varnhagen (1854, p. 99):

[...] gentes vagabundas, que guerreando sempre povoavam o terreno que hoje é o Brasil, eram segundo parece verdadeiras emanações de uma só raça ou grande nação; isto é, procediam de uma origem comum, e falavam todas dialetos da mesma língua, que os primeiros colonos do Brasil chamaram geral, e era a mais espalhada das principais da América Meridional.

¹ Para uma análise iconográfica sobre o indígena nos livros didáticos de História do Brasil, cf. SILVA, 2000. Livros didáticos dos anos 1980 como o de Nelson Piletti e Francisco Alencar fizeram uso de fotografias e charges.

De acordo com Everardo Rocha (1984, p. 34), a constância com que podemos perceber o emprego de certo tipo de frase curta, direta, sintética e incisiva, tem sido uma das marcas na estruturação dos textos didáticos. Por exemplo, um sem-número de frases típicas como “os indígenas geralmente andavam nus”, “gostavam de se adornar com colares, braceletes, brincos de pequenos ossos ou de madeira”, “os índios viviam da caça e da pesca”, “eram nômades” (expressões retiradas dos manuais escolares de Joaquim Silva e Borges Hermida) e outras variações possíveis e imagináveis encontramos com frequência nestes textos, criando uma noção de unidade entre diferentes grupos. Dessa maneira, as diversas tribos eram definidas como um todo homogêneo, absolutamente igual aos aspectos que se desejava nelas enfatizar, demarcando uma raça.

Outro detalhe, os indígenas eram definidos, muitas vezes, por contraste, ou seja, no que eles diferiam do padrão (europeu, branco, cristão, civilizado). Podemos perceber esta estratégia no manual escolar de Borges Hermida e, também, dos irmãos Piletti. Lembremos a referência à expressão: “sem fé, sem lei e sem rei”, que apareceu com diferentes nuances no corpo dos livros didáticos citados.

Os livros didáticos, por um lado, mencionavam a questão da assimilação de elementos indígenas e negros, sendo estas categorias fechadas e homogêneas, na cultura brasileira e, por outro lado, não se realizava a mesma generalização do homem branco:

Estes são referidos como portugueses, espanhóis, italianos, sírios, eslavos etc. Os compêndios chegam até a ressaltar o tipo social do português que chegou ao Brasil: os fidalgos, os navegantes, as diferentes ordens sacerdotais que eram enviadas para cá. (ROCHA, 1984, p. 31).

As classificações que usualmente iniciavam o capítulo referente ao indígena eram abandonadas e, quando muito, limitavam-se às divisões entre *Tupi* como os mais adiantados, os *Tapuia* como os mais ferozes e atrasados, os *Nuaruaque* como dados às artes (produção de cerâmica) e os *Caraíbas*, com sua tribo dos *Canini*, como etimologicamente responsáveis pela expressão canibal, antropófago. (HERMIDA, s/d., p. 32-33). Adjetivos como *atrasados*, *ferozes*, *selvagens*, *antropófagos* constituíam uma rede semântica de produção de afetos variantes entre a repulsa e a falta de empatia.

Apesar de destacar as diferenciações, os autores dos livros didáticos, ao longo de gerações, optaram por tratar os nativos como se fossem um todo homogêneo e como se a generalização fosse a melhor forma de estudá-los, ou melhor, dos estudantes-leitores entenderem sua história. Optaram pelo binômio analítico índio x branco, selvagem x civilizado, inferior x superior, primitivo x avançado, colonizado x colonizador, vencido x vencedor, subdesenvolvido x desenvolvido.

A impressão final que deveria ficar na mente dos estudantes-leitores seria aquela do índio numa mesma disposição e idêntica visão de mundo. Em suma, uma só cultura, uma só raça e

um mesmo homem-coletivo (quando não se questionava a sua humanidade) vivendo apenas na medida que o diferia do elemento colonizador, este de múltiplas faces, mas ainda assim, uma raça superior – o padrão de medida do nível de civilização da humanidade (o ponto final da linha da evolução).

A diferença era elaborada com base nas noções temporais de atraso, primitivismo, pré-História. Havia uma série de expressões que poderiam ser intercambiáveis ao se referir aos primeiros habitantes da “quarta parte do mundo”: selvagem, bárbaro, índio, indígena, primitivo, primário, antropófago, não-civilizado. Nomes que encobriam outras múltiplas identidades, faces de grupos que foram enterrados numa expressão identitária, classificatória, hierarquizada com fins de conquistar, dominar, controlar e civilizar (ou exterminar) e que deveriam provocar a aversão e a repulsa nos estudantes. Nomes, terminologias com data de nascimento e finalidades, que nos pareciam (ou nos faziam parecer) tão naturais, eram empregados como se fosse impossível pensar nas populações deste continente antes de 1492 sem o uso destas palavras. Era como se esses povos passassem a existir somente quando o navegador genovês Cristóvão Colombo os batizou de “índios”. (TELLES, 1993, p. 80-82).

A rigor, lembra-nos Everardo Rocha, eram três momentos ou lugares de entrada do índio genérico nos livros e manuais escolares de História do Brasil: 1. etnia brasileira; 2. catequese e 3. primeiros habitantes do Brasil:

As rubricas mais gerais que recobrem assuntos onde pode aparecer a representação do índio são: a rubrica sobre *etnia-brasileira*, a rubrica sobre a *catequese* e, finalmente, uma terceira denominada, via de regra, os *primeiros habitantes da terra*. De compêndio para compêndio são poucas as variações de escolha no nome destas rubricas. Assim, para o tema *etnia brasileira*, encontramos também; *formação étnica do Brasil* e *formação do povo brasileiro*. Para o tema da *catequese* as seguintes variações: *obra da catequese*, *início da catequese*, *obra da Companhia de Jesus*, *obra dos jesuítas*, *jesuítas e a catequese* e *os padres jesuítas*. E para a rubrica os *primeiros habitantes da terra* encontramos: *os donos desta terra*, *habitantes do Brasil*, *o Brasil na época do descobrimento*, *habitantes da terra*, *o selvagem brasileiro* e *os primeiros contatos com o europeu e a gente da pindorama*. Normalmente, debaixo destas rubricas é que se abre espaço para falar do índio. (ROCHA, 1984, p. 34).²

2 No caso dos capítulos dos livros didáticos analisados sobre as representações dos indígenas, encontramos as seguintes rubricas: Joaquim Manuel de Macedo – Lição IV: “O Brasil em geral – Povos que o habitaram na época do descobrimento”; João Ribeiro – I. Descobrimento: “A terra e seus habitantes” e “A etnologia brasileira” e II. Tentativa de Unidade e Organização da Defesa: “As três raças. A sociedade”; Rocha Pombo – I. Descobrimento do Brasil. O índio: “As populações indígenas” e “Ainda as populações indígenas”; Joaquim Silva – II. O indígena brasileiro; Borges Hermida – “Brasil, mistura de raças”; Nelson e Claudino Piletti – I. O Brasil dos índios e XII. A cultura no Brasil colonial: “Contribuições do índio”.

Ao criarem suas narrativas didáticas, os autores optaram por abordar, pela primeira vez, a temática do índio na rubrica *os primeiros habitantes* ou em *etnia brasileira*.³ A rubrica “os primeiros habitantes da terra” aproximou-se dos temas do descobrimento, pau-brasil, rotas marítimas, expedições e capitanias hereditárias, sendo esta uma boa oportunidade para a entrada do índio no palco da História. João Ribeiro e Rocha Pombo, professores do Colégio Pedro II e consagrados autores de compêndios escolares do início do século XX, por exemplo, optaram por apresentar o índio em tópicos do capítulo sobre o descobrimento. Tanto Macedo, Joaquim Silva e os irmãos Piletti fizeram a sua apresentação num capítulo específico. Macedo e Joaquim Silva trataram do elemento indígena em capítulos posteriores ao descobrimento. Já os Piletti e Chico Alencar, escrevendo seus livros didáticos na década de 1980, à semelhança de Capistrano de Abreu, dedicaram os primeiros capítulos aos primeiros habitantes do Brasil. Borges Hermida escolheu falar dele na rubrica “etnia brasileira”, aproximando-se dos temas de raças, formação étnica, brancos e negros. O historiador Sérgio Buarque, por exemplo, dedicou um tópico ao assunto, intitulado “O que devemos ao índio”, no capítulo “Exploração e posse da terra”. (HOLANDA, 1975, p. 40-42). Esta temática, em seu livro didático, estava associada aos primeiros tempos da colônia, à organização política e religiosa da terra, ao desenvolvimento e economia nos tempos iniciais. Neste tópico, o autor de *Raízes do Brasil* não se diferiu muito das representações construídas nos anos 1940 e 1950 por Joaquim Silva e Borges Hermida.

Como podemos evidenciar na análise realizada, as informações sobre os índios têm sido distribuídas nestas duas rubricas e divididas num grupo mais ou menos recorrente de subtítulos (origem, classificação, religião, costumes, cultura, família estado social, habitação, influências, caracteres físicos e línguas).⁴ Subtítulos repetitivos, com algumas variações, nos livros didáticos de História do Brasil, desde o projeto de von Martius e a obra de Varnhagen.

A origem dos indígenas era apresentada sempre quase como incerta e alguns autores discorreram sobre as hipóteses mais prováveis. Em relação à classificação, havia uma variação das mais simples até as mais completas, elaboradas por von den Steinen. As línguas eram divididas em duas categorias: a geral e a língua travada. Quanto à religião ou crenças dos índios, a figura que se sobressaltava era a do pajé. A descrição das práticas religiosas indígenas e do pajé na tribo feita pelos livros didáticos (por exemplo, Borges Hermida) lembrava muito a definição apresentada por Capistrano de Abreu, em *Capítulos de História Colonial (1500-1800)*:

3 A *catequese* é, pela própria questão de sequência histórica, a segunda referência ao índio no discurso didático.

4 Em relação às variações presentes nos manuais escolares, concordamos com Everardo Rocha (1984, p. 35) ao afirmar: “É importante ressaltar também o fato de que dadas às condições arbitrárias de privilégio deste tipo de aspecto como os mais representativos da vida indígena cada autor pode formular variações, na mesma base, de acordo com sua criatividade, inventiva ou remanejamento de informações. O importante é que todas as variações se fecham em torno dos mesmos princípios de primitivismo e generalização. Parece lógico supor, de acordo com o critério de escolha das áreas da cultura indígena a serem privilegiadas, torna-se, então, possível generalizar e estabelecer o atraso cultural”

Maior força cabia ao poder espiritual. Acreditavam em seres luminosos, bons e inertes, que não exigiam culto, e poderes tenebrosos, maus, vingativos, que cumpria propiciar para apartar sua cólera e angariar-lhes o favor contra os perigos: eram as almas dos avós. Entre eles contava-se o curador, pajé ou caraíba, senhor da vida e da morte, que resuscitara depois de finado e não podia mais tornar a morrer. (ABREU, 2000, p. 39-40).

Os autores dos livros didáticos também fizeram referência à *Tupã*, *Jaci*, *Guaraci* e associavam a religião dos índios à magia e à feitiçaria, quando não ficavam a questionar se haveria religião verdadeira entre eles. Os “costumes” constituíam um subtítulo que guardava leque extenso de possibilidades. Tanto neste tópico, como em “cultura”, os autores (por exemplo, Macedo, Rocha Pombo, Borges Hermida e os irmãos Piletti) falaram de instrumentos de trabalho de caça e pesca (redes, canoas, armadilhas), de instrumentos musicais (chocalho, tambor, gaita), de armas (arco e flecha), de agricultura, coleta, nomadismo e de vestes. Piletti e Chico Alencar, por exemplo, chegaram a criar a imagem de um índio com consciência ecológica, um legítimo defensor da natureza.

Na parte dedicada ao estado social, os autores privilegiavam os usos de expressões envolvendo as noções de governo, pátria, liderança e guerras. Geralmente, os autores mencionavam a ausência de uma liderança forte que organizasse as nações indígenas em uma (esse traço foi ressaltado principalmente por Macedo e João Ribeiro). Ao tratarem da família, discutiam a educação dos curumins, o trabalho do pai e da mãe, se viviam como irmãos ou tinham promiscuidade na reunião das famílias que compunham a tribo e, até mesmo, se o casamento tinha ou não conotação religiosa (Rocha Pombo e Piletti, à guisa de ilustração, apresentavam uma visão muito positiva em relação à organização familiar das comunidades indígenas – aproximando-os da concepção moderna de família).

Os traços físicos eram descrições de altura, cor, tipo de cabelo e nariz, sendo muito comum a utilização de iconografia para ilustrar. Como influências, fora àquelas relacionadas ao caráter, exploradas na parte sobre a etnia brasileira ou formação da sociedade brasileira, os autores destacaram algumas palavras que se incorporaram ao idioma nacional (o português) e algo da cultura material (construção de casas, canoas, redes e cerâmicas) e aspectos da culinária.

Ainda sobre as contribuições do elemento da “raça indígena” para a construção da identidade nacional brasileira eram apontadas duas noções-chaves: a de amor à liberdade e a de coragem (o índio herói à moda Peri, embora o modelo alencariano de indígena fosse criticado por Macedo e Joaquim Silva). Cada uma destas noções apresentava sua própria história e justificativa no enredo das versões didáticas para a História do Brasil.

A noção de amor à liberdade, destacada em Rocha Pombo, nos Piletti e em Chico Alencar, era provavelmente uma das possíveis interpretações para o problema da escravidão vermelha. Neste ponto, aproximamo-nos de Everardo Rocha (1984, p. 40), que afirmou estar a escravidão do índio associada a três questões:

[...] uma relacionada à catequese, onde o índio necessita da proteção dos jesuítas. Uma relacionada à incapacidade do índio para o trabalho na lavoura, e esta mesma incapacidade e a subsequente fuga do jugo que os portugueses lhes queriam impor pode servir para legitimar o tema do amor à liberdade.

Já a noção de coragem ou bravura estava associada à imagem do índio herói. Muitas vezes, nos livros didáticos, o heroísmo do indígena era vinculado a sua adesão à causa do colonizador português, por exemplo, contra a invasão dos holandeses. Aí merecia destaque dos autores a atuação heróica do índio Poty na guerra contra os holandeses.

Quanto à catequese, o papel principal do elemento indígena, neste caso, era o de justificar e legitimar a vinda e a obra dos missionários jesuítas. Os jesuítas, com exceção de Macedo e dos Piletti, eram altamente elogiados pelos autores: João Ribeiro os chamava de elemento moral da colônia; Rocha Pombo destacava as atuações de José de Anchieta, o “apóstolo do Brasil”; Joaquim Silva e Borges Hermida falavam destes como “amigos dos índios”.

Enfim, de acordo com o lugar de sua entrada no enredo da História criada pelos seus artesãos, a imagem do índio “genérico” recobria os atributos que a ela impunha e se adequava ao sentido que se desejava evidenciar ou fazer crer. Diante do discurso colonizador e, para posicionar-se nos estágios de civilização, o elemento indígena fazia-se primitivo, selvagem e canibal. Diante do discurso da formação da nacionalidade brasileira, a raça indígena vinha contribuir no altar da pátria com a sua força, coragem, heroísmo e amor à liberdade. Diante do discurso da catequese, o bárbaro, o selvagem, tornava-se infantil, homem aproveitável, alma virgem e carente de proteção – um cristão em potencial.⁵

Em outras palavras, o “índio didático”, fabricado por gerações de livro didáticos adotados nas escolas brasileiras, era um evento discursivo que servia para explicar o surgimento e desenvolvimento de um projeto maior – o *Estado-nação*: ora como um elemento agregador, ora como um entrave.

5 Para Norma Telles (1993, p. 83-84), os manuais escolares, quando abordavam sobre a temática dos habitantes da América, eles eram introduzidos em posição de completa inferioridade – “inferioridade técnica, inferioridade devido à beligerância entre grupos, tão decantada e enfatizada (o que torna o colonizador um pacifista, um pacificador), a inferioridade por não estar na história – e resulta a impressão de que são ultrapassados, anacrônicos, decadentes, porque incapazes de fazer história ou de resistir ao agressor. Essa impressão é reforçada pela ausência da história, do processo de conquista. O momento escolhido pelos autores para mencionar esses grupos é sempre desfavorável porque são colocados em capítulos separados, e porque sua cultura não é descrita na totalidade e em sua lógica própria, mas através de elementos isolados, de preferência exóticos.”

A longa duração da memória histórica colonialista e racista

Houve uma lógica de permanência e continuidade no processo de estigmatização e inferiorização dos indígenas nas narrativas dos livros escolares ao longo dos séculos XIX e XX. Os exemplos aqui recolhidos, demonstrados e analisados, apontam para um fenômeno de longa duração na modernidade colonialista que se reflete no modelo de história escolar no Brasil,, marcado pelo eurocentrismo, no qual os indígenas sempre estiveram às margens do processo histórico. Neste ensaio, nós nos propusemos a fazer uma releitura das representações dos indígenas fabricadas pelos autores de livros didáticos de História, ao escrever suas versões didáticas para a história nacional. Cada um a seu modo, amparados em ferramentas conceituais como raça, nação e civilização – um arcabouço conceitual colonialista, racista e eurocêntrico – criaram representações inferiorizantes e desumanizadoras do índio como um ser genérico.

Os livros didáticos apresentaram mais continuidades que rupturas ao longo do período aqui estudado. Analisar essas permanências no âmbito da História ensinada nos dá a dimensão mais efetiva e concreta da força social de uma memória histórica nacional colonialista, racista e hierarquizante.

É sobre os escombros dessa memória histórica latente que os apelos reacionários da retrotopia encontram respaldo. No Brasil, a guerra cultural de nosso tempo, levada a cabo pela extrema direita nas disputas pelo domínio e controle do estado e seus aparelhos ideológicos, bem como no universo digital cujo poder cognitivo ninguém mais ignora ou relativiza, busca reabilitar essa memória histórica assentada sobre perspectivas racistas, colonialistas e hierarquizantes. No entanto, o que nos chama atenção é que esse movimento não é feito sem lastro histórico. Comparativamente, a espiral democrática que nos levou à Constituição de 1988, bem como a luta por cidadania e direitos e uma sociedade civil organizada em movimentos sociais reivindicatórios, é recente em relação à memória histórica eurocentrada, fundamental para a manutenção dos privilégios de uma elite nacional incapaz de conviver com a espiral democratizante presente mesmo em democracias de baixa intensidade como a do Brasil.

Nesse sentido, não há como estabelecer uma crítica contra colonial, como deseja Krenak, sem que se faça uma análise genealógica dos mecanismos de preservação de uma cultura colonialista e eurocentrada na sociedade brasileira. É preciso identificar os lugares de permanência e difusão do colonialismo e do racismo. Detectar seus mecanismos de reprodução, seus locais de proliferação e sua capacidade de invocar o passado por meio de uma memória histórica eurocentrada difundida em todos os estratos sociais ao longo de séculos.

Referências

- ABREU, J. C. *Capítulos de História Colonial* (1500-1800). São Paulo: Publifolha, 2000.
- BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o Colonialismo*. Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1978.
- FERRO, M. *Falsificações da História*. Lisboa: Europa-América, s/d.
- FRANCO, M. L. P. B. *O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global, 1982.
- FUNARI, P. P.; NOELLI, F. *Pré-história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002.
- GOULD, S. J. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: *A temática indígena na escola*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC; Unesco, 1998.
- MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.
- RIBEIRO, E. M.; SANCHES, T. *Ailton Krenak: 'Não temos de fazer crítica decolonial, e sim, contracolonial'*, UFMG – Institucional, segunda-feira, 2 dez. 2024. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ailton-krenak-nao-temos-de-fazer-critica-decolonial-e-sim-contracolonial>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- RIBEIRO, R. R. *Colônia(s) de Identidade(s): Discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil*. Dissertação (Mestrado em História Cultural). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.
- ROCHA, E. P. G. Um índio didático: nota para o estudo de representações. In: *Testemunha ocular: textos de Antropologia Social do Cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- SILVA, A. C. *Versões didáticas da história indígena* (1870-1950). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- TELLES, N. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: SILVA, A. L. (Org.). *A questão indígena na sala de aula*. Subsídio para professores de 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- TELLES, N. A. *Cartografia brasílis ou esta história está mal contada*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- VARNHAGEN, F. A. *História geral Brasil, tomo I*. Madrid: Imprensa da V. de Dominguez, 1854.

Obras analisadas

- ALENCAR, F. et al. *Brasil Vivo: Uma Nova História da nossa Gente*, v. 1, 1º grau, 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HERMIDA, A. J. B. *História do Brasil*, 5ª série. São Paulo, Companhia Editora Nacional, s.d.

HOLANDA, S. B. et al. *História do Brasil – Curso Moderno* (Das Origens à Independência), 5ª série, Estudos Sociais. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

MACEDO, J. M. *Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primaria*. 10. ed. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1907.

PILLETI, N.; PILLETI, C. *História & Vida – Brasil: Da Pré-História à Independência*, v. 1, 1º grau. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

POMBO, J. F. R. *História do Brasil*. 6. ed. revista e atualizada por Hélio Vianna. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1952.

RIBEIRO, J. *História do Brasil – curso médio*. 17. ed. revista e completada por Joaquim Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1935.

SILVA, J. *História do Brasil para a primeira série ginasial*. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

POR QUE MONITORIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ACADÊMICOS EM HISTÓRIA? (UDESC, 2021-2022)

Yomara Feitosa Caetano de Oliveira

Caroline Vitória da Costa

Gustavo Machado da Silveira

Ao refletir a respeito dos diálogos de planejamento entre docente e discente para ocupar o lugar de monitor da disciplina, debateu-se quais habilidades ou compromissos prescritos pelo programa de monitoria contribuem para a formação inicial docente? Quais práticas e experiências de monitoria impactam trajetórias acadêmicas em formação? Antes ainda, o que se reflete a respeito dos programas de monitoria nas Licenciaturas em História? Essas questões nortearam a escrita deste capítulo. Em resumo, o campo da formação inicial docente nas Licenciaturas em História no Brasil dispõe de amplo debate entre os pesquisadores/professores, iniciada durante o século XX e continuada no século XXI. As fontes desse texto, repousam sobre o programa de monitoria, e documentos institucionais, relatórios de monitoria, ementa da disciplina, planejamentos, relatos de experiência discente e docente, resoluções sobre as bolsas de monitoria, os planos de ensino organizado, com os acadêmicos em conjunto com docente em reuniões prévias e suas novas versões de planos anteriores, ou seja, um conjunto de documentos de ensino-aprendizagem gerados no âmbito das graduações em Licenciaturas.

Poucas referências foram localizadas ao realizar o estado da arte a respeito do programa de monitoria nas graduações em História, na contemporaneidade. Por outro lado, professores de referências do campo, mesmo que indiretamente se debruçaram constantemente em pesquisas sistemáticas sobre a formação inicial de historiadores, e tiveram impacto nas reflexões acerca da formação de novos professores de história. Cabe tão somente, citar que o campo da formação docente é amplo e diverso, exemplificado por, Maria Auxiliadora Schmidt (2005) profissional, pesquisadora, professora com trajetória complexa, atuante em instituição de ensino superior, com pontos de maior escala ou menor escala dos debates em que atravessam a formação inicial

docente, que entre tantas outras professoras desde campo, percebe como as questões práticas e teóricas estão imbricadas, indissociáveis do ofício do professor/pesquisador.

A proposta do texto para o debate do campo de formação inicial do docente da História é analisar um programa de monitoria como um entrelugar inserido neste dispositivo pedagógico, conforme ensina Sônia Eloisa Miranda (2013). Essa autora vivenciando o cotidiano dos programas de pós-graduação em Educação e também as Licenciaturas em História, sugerem que o debate sobre a formação inicial docente precisa refletir acerca do deste lugar entre os campos da História e da Educação, ou seja, um “entrelugar” como uma interrelação prática inserida suas memórias, sensibilidades e saberes docente.

Para esse momento, o programa de monitoria torna-se dispositivo pedagógico de formação inicial docente funcionando como “entrelugar”, para apresentar as experiências docente e discente, entre os anos de 2021 e 2022, período em quem realizou-se o plano de ensino da disciplina de “Prática Curricular: Ensino de História e suas Linguagens II”, do curso de graduação em História na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Essa disciplina curricular, por decisão do Colegiado do Curso, possui a presença de monitores, sendo sua ementa: “os usos, construção e/ou reelaboração de materiais didáticos com diferentes linguagens para o Ensino de História na Educação Básica: filmes, canções, jogos, objetos e sítios eletrônicos”. (FAED/UDESC, 2014, p. 18).

O programa de monitoria é uma prática formativa institucional do ensino universitário, inserida no âmbito das graduações. O referencial teórico-metodológico usado é da teoria do campo, conforme Pierre Bourdieu (1980), entendido como categoria teórica recortada pelos valores que forjam como estrutura social, que tanto é individual quanto coletiva, relacionada aos acordos/disputas entre estruturas cognitivas (e, também subjetivas) e estruturas objetivas, sendo assim um campo de disputas/desacordos e de relações de poder. Assim, esse texto apresenta uma análise histórica das relações entre docentes e estudantes estruturadas nesse campo de formação inicial docente, no qual o papel intelectual do professor orientador da graduação, está tanto indissociável das vivências de como ensinar História e quanto de como os discentes aprendem o ofício do professor.

Esse texto divide-se em duas partes, sendo na primeira fase apresenta-se como os discentes narram suas experiências de monitoria na formação inicial da graduação, o segundo apresentam-se as análises de como ensinar História na relação docente orientadora com monitoria desta disciplina, no âmbito deste programa de monitoria. Propósito de apresentar primeiro os discentes e depois as experiências da professora orientadora é para tensionar as relações de poder/saber entre ambos, uma das reflexões desenvolvidas nesse capítulo. Como no processo de subjetivação que Pierre Bourdieu sugere compreender podemos enunciar os desacordos das estruturas cognitivas e objetivas, propostas de forma assimétricas no ambiente universitário.

Experiências discente de monitoria na formação inicial no curso de História

Na Resolução n. 37/2021 do Plenário do Conselho Universitário da UDESC (CONSUNI), a monitoria foi conceituada como auxiliar no desenvolvimento das disciplinas, de forma teórica e prática para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, e assim possibilitar e aperfeiçoar habilidades relacionadas com a atividade docente (UDESC. 2021). Durante a elaboração do projeto de monitoria, uma das funções da professora orientadora foi justificar a proposta da disciplina de “Prática Curricular: Ensino de História e suas Linguagens II”, do curso de graduação em História na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), estar relacionada com monitores e como uma forma de introdução à docência.

A experiência compartilhada de monitoria, e o entre-lugar de introdução à docência ao longo dos semestres letivos (2021-2022), apresenta um texto entrelaçado com os documentos prescritivo para realizar as atividades desenvolvidas, bem como alguns resultados alcançados e as interações colaborativas que permearam a experiência dos monitores junto aos estudantes.

No que tange ao relato de monitoria, texto produzido em coletivo pelos monitores, as aulas presenciais aconteciam duas vezes por semana, complementadas por atividades não presenciais no período vespertino. As responsabilidades coletivas dos monitores abrangiam desde a participação no planejamento de ensino até o auxílio na pesquisa de atividades avaliativas, apresentações em *Power Point*, e o acompanhamento ativo dos estudantes nas diversas etapas do processo educacional.

O destaque na monitoria desta disciplina foi a orientação na construção do material didático de História para o ensino básico, uma atividade que envolveu pesquisa, planejamento e execução, e no qual o papel fundamental dos monitores foi de auxiliando os estudantes cursista desta disciplina. Além disso, ocorriam diferentes suportes tecnológicos à professora orientadora, facilitando a inserção de conteúdos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e o acompanhando, inclusive de avaliações das atividades dos estudantes. Durante as aulas, o papel da monitoria em acompanhar a professora orientadora com suporte nos programas utilizados, participações ativas das discussões promovidas pelos estudantes do curso, ficou o desafio coletivo ao realizar uma abordagem em explorar os saberes e sensibilidades dos estudantes, incorporando brincadeiras de infância e atividades para trabalhar conceitos de memória e pensamento histórico. Os monitores contribuíram para o andamento das aulas ao longo do semestre, uma vez aumentavam as interações e os debates entre professores e estudantes do curso, além dos monitores contribuírem com o próprio conhecimento nas discussões teóricas. Como pode-se analisar na citação dos relatórios de monitoria:

Nossas maiores dificuldades ao longo do período foram as adaptações dos materiais programados para a estudante com Baixa Visão, tivemos nosso contato com o núcleo pedagógico somente após as aulas começarem o que fez com que as primeiras semanas ainda tivéssemos conflitos nos materiais corretos. Após nossa conversa com o Núcleo e a acadêmica, todas as apresentações produzidas pela professora para melhor aprendizado dos estudantes foram adaptadas para essa estudante e disponibilizadas previamente. (Relatório de Monitoria, 14-12-2022, fl. 4).

O valor das contribuições dos estudantes e graduação foi avaliado durante as aulas desta disciplina por outros acadêmicos do curso de graduação em História da UDESC convidados para realizar palestras, como também por uma professora externa. Esse intercâmbio e os desafios apresentados pelos monitores como estudantes de baixa visão, entre outras questões, estavam presentes nas discussões com apresentações sobre temas relevantes, como o uso de jogos e HQs nas aulas de história, e uma reflexão sobre “Ações afirmativas e diversidade”. Nesse momento, os monitores estiveram dividindo as aulas em supervisão da professora orientadora, no qual os monitores protagonizaram parte das aulas promovendo uma oficina aos estudantes acerca dos HQs no Ensino de História, quando contribuíram com a leitura e partilha de textos complementares.

Realizaram os debates dos conteúdos, usando os recursos dos exemplos de usos para o Ensino Fundamental e ou no Ensino Médio. Utilizou-se como metodologia de aula a expositiva dialogada como forma de trazer as vozes dos estudantes do curso de graduação para o debate acerca do uso de quadrinhos em uma aula de história. Ainda nessa sequência didática, planejada em conjunto com os monitores sugerido um texto complementar, cujo título é “Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula”, sobre a discussão na área de História e as possibilidades teóricas para que os estudantes da graduação pudessem desenvolver um material didático em formato de Histórias em Quadrinhos.

A colaboração realizada entre a professora orientadora e os estudantes resultou em um semestre com reuniões regulares, tanto online quanto presenciais, permitiram a criação conjunta de atividades práticas. Os monitores com o suporte na resolução de atividades, esclarecimento de dúvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) acessado por todos os monitores cotidianamente. Notou-se que a presença de monitores sensibiliza e aproxima os discentes da linguagem acadêmica, e geração entre professor orientador e estudantes, como verificou-se com o perfil discente da faixa etária dos monitores, e mesmo o compartilhamento de experiências no ensino superior, pois o monitor são estudantes e está passando por situações semelhantes em outras disciplinas.

Como resultados evidenciaram os monitores uma troca de conhecimento entre os envolvidos, quais sejam: os estudantes, monitores, e professor orientador. Os estudantes, ao produzirem materiais didáticos, atendendo aos critérios teórico-metodológico, demonstraram-se engajamento com as bibliografias, tendo participação ativa em discussões nas aulas presenciais, maiores do que online. Ao final do semestre de 2022, o programa de monitoria mostrou-se relacionado à produção de novos conhecimentos e uma visão sobre o campo do Ensino de História mais complexa.

A monitoria atingiu os objetivos propostos segundo o relato dos monitores, pela sensibilidade de que proporcionou um ambiente de aprendizado colaborativo e participativo, nesta disciplina ao longo do semestre. A avaliação foi de que a abordagem das aulas, a interação constante e o engajamento ativo dos estudantes destacam o protagonismo do programa de monitoria no campo do Ensino de História.

Este relato de experiência destacou o impacto da colaboração e do envolvimento prático na formação acadêmica e no desenvolvimento de habilidades docentes. No conceito dos monitores viu-se que a monitoria é espaço de troca entre discente e futuro discente, contribui para a formação do acadêmico e serve de ferramenta para o crescimento profissional, além de oferecer uma proximidade com a atuação no campo da Educação com a História, uma vez que o monitor passa pela prática de ensino. Os monitores narraram sobre a autonomia do processo de aprendizagem na graduação devido às trocas entre professor orientador, monitores e estudantes.

Ensino docente com monitoria no Ensino de História e suas linguagens

Na perspectiva do campo educacional, usa-se da leitura de Francisco Imbernón (2006) para reconhecer que as vivências no âmbito do programa de monitoria intensificam o diálogo com entre os professores da graduação e seus acadêmicos em formação, certamente utilizando outras/novas estratégias, para além das formações curriculares realizadas durante a trajetória acadêmica. Tal fato pode ser visto como visibilidade deste processo de operacionalização dos programas de extensão tal como é exemplificado pela monitoria, em particular, dá-se visibilidade para o ensino da formação inicial, diante do tripé institucional de pesquisa, ensino e extensão. Segundo Imbernón (2006), à docência como profissão permite analisar a formação de professores permeada por uma nova epistemologia da prática educativa o que a torna mais complexa. Muitas variáveis se apresentam nestes programas de monitoria, neste texto destaca-se como a visibilidade ou não, de um cotidiano profissional dos professores universitários pode impactar a formação inicial dos discentes, no âmbito institucional.

As variáveis ditadas nos documentos prescritos pelo programa de monitoria e as análises dos relatos de experiências dos monitores permitem, tanto compreender como ocorrem alguns dos

processos de sujeição dos estudantes universitários, quanto levantar os interesses em variadas dimensões voltadas à docência em História, oferecendo-lhe espaço formativo para aprofundar conhecimentos e estreitar relações entre os docentes e discentes nas atividades de ensino/aprendizagem. Tendo em vista a resolução do CONSUNI de 2021, que enfatiza o monitor acadêmico, como aquele que auxilia no desenvolvimento da disciplina e visa melhorar o processo de ensino-aprendizagem, à docência desta disciplina ao ser apresentada aos discentes iniciam-se as relações de saber e poder na universidade, mas não exclui os protagonismos dos monitores em sala de aula.

Para esse texto recorro a experiência iniciada a partir de agosto de 2021 até fins de 2022, quando tanto a docente quanto os monitores juntos refletiam sobre o ensino-aprendizagem desta disciplina. Nesse período de 2021, com o retorno das atividades presenciais com o avanço da vacinação em massa contra a Covid-19, o desafio do cenário de medo e incertezas, com a recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS), a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) optou ainda pelo ensino remoto. O impacto na época foi ensinar os futuros docentes de história em uma disciplina que requer práticas, de maneira remota.

A relações de poder são ditadas, em parte pelos cronogramas a cumprir tendo os monitores reuniões de orientação individualizadas e em coletivos em laboratórios, grupos de estudos, e tempo cronológico mediado pelas demandas dos estudantes desta disciplina de Práticas Currículo: Ensino de História e suas Linguagens II, com 126 horas/aulas. Os monitores realizam as atribuições prescritas pelo planejamento de trabalho de monitoria, criaram no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) espaços formativos, constando o plano do curso, os textos, artigos, e todos os recursos didáticos necessários para terem acesso ao conteúdo da ementa, com aulas síncronas diante da emergência pandêmica de 2021. Em 2022, a UDESC convoca pelo retorno das aulas presenciais, e as dinâmicas nas relações de ensino-aprendizagem foram alteradas.

Seguindo a Resolução n. 37/2021, do Plenário do Conselho Universitário da UDESC (CONSUNI), a monitoria serve como um auxílio no desenvolvimento das disciplinas, tanto nos aspectos teóricos quanto práticos, “com vistas a melhorar o processo de ensino-aprendizagem e criar condições para o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas à atividade docente.” (UDESC. 2021, p. 1). Durante a elaboração do projeto de monitoria, uma função da professora orientadora foi justificar sua proposta como “tendo em vista a formação de monitores e sua introdução à docência”. (OLIVEIRA, 2021-2023). Isso corrobora com as afirmações de Garcia, Silva Filho e Silva (2013, p. 977) que afirmam “embora a monitoria se desenvolva nos mais variados níveis de escolaridade, tem importância nos cursos de formação de professores por se constituir em mais uma oportunidade de aprendizagem do exercício docente”.

Estes autores informam sobre o trabalho docente, quanto este tem contato com monitores em suas disciplinas, passa a ser coletivo uma vez que ele compartilha suas impressões e aprendizagens com o discente nesta função. Nestes contatos iniciais entre monitor-docente, a professora utilizou das considerações realizadas por monitores anteriores para modificar o Plano de Ensino da disciplina, de modo que este respondesse às questões levantadas. Desta forma, durante essa construção coletiva percebeu-se a implementação de discussões sobre a Lei n. 10.639/2003¹ e Lei n. 11.645/2008²; sendo inseridos juntamente de uma nova unidade de organização *Ensino de História em uma escola democrática*.

Nossa elaboração, visando as aulas do segundo semestre de 2022 – que iniciava em agosto, continha ao todo seis unidades, divididos em 13 (treze) textos base (obrigatórios) e cinco complementares. A disciplina de caráter prático, possui uma carga horária extensa, totalizando 126 horas-aula. Para organização do semestre, foram propostas atividades ao fim das primeiras quatro unidades temáticas. Outra parte da carga horária foi o trabalho final da disciplina – que é a confecção de um material didático -, desta forma as orientações foram realizadas entre discentes com monitor e docente neste processo.

A tabela abaixo fornece um cenário desta construção da disciplina modificada pela atuação docente e monitores.

1 A Lei estabelece a obrigatoriedade da temática de “História e Cultura Afro-Brasileira” em todos os âmbitos educacionais.

2 Esta Lei modifica a Lei n. 10.639/2003, impondo a obrigatoriedade da temática de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em todos os âmbitos educacionais.

Tabela 1. Cronograma com as unidades e os textos bases debatidos durante o semestre de 2022.2 na disciplina.

Unidade Temática	Textos bases discutidos
Unidade I – Práticas do Ensino de história: saberes e sensibilidades	ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. História: redemoinhos que atravessam os monturos da memória. In: <i>História: a arte de inventar o passado</i>. Bauru: Edusc, 2007. MIRANDA, Sônia Regina. Formação de professores e Ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. <i>Revista História Hoje</i>. São Paulo, v. 2, n. 3, p. 149-167, 2013. PENNA, Fernando de Araujo; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. <i>Revista Educação & Realidade</i>, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.
UNIDADE II – Ensino de História em uma escola democrática	MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. O ódio à educação pública: a escola como o marco da democracia. In: <i>A pedagogia, a democracia, a escola</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. PENNA, Fernando de Araújo. “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. <i>Fronteiras – Revista Catarinense de História</i>. Florianópolis, n. 37, p. 143-155, jul./dez./2021.
UNIDADE III – A imaginação e lúdico no Ensino de História	PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? <i>Clío: Revista de Pesquisa Histórica</i>. Recife, v. 38 jan./jun. 2020. GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). Jogos e Ensino de História. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.
UNIDADE IV – Ensino de história e a canção	SOARES, Olavo Pereira. Música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. <i>Revista História Hoje</i>. São Paulo, v. 6, n. 11, p. 78-99 – 2017.
UNIDADE V – Práticas do Ensino de História e a cultura visual e tecnologias digitais	SILVA, Marcos Vinícius da; CREMONESE, Bárbara; “A didática da história a partir da Cultura Visual. In: <i>História, cidades, redes políticas e sociais</i>. São Paulo: Blucher, 2017.
UNIDADE VI – Práticas do Ensino de História e suportes imagéticos: Cinema, fotografia, HQs	COSTA, Marcella Albaine Farias da. Ensino de História e tecnologias digitais: trabalhando com oficinas pedagógicas. <i>Revista História Hoje</i>. São Paulo, v. 4, n. 8, p. 247-264, 2015. NAPOLITANO, Marcus. <i>Como usar o cinema em sala de aula</i>. São Paulo: Contexto, 2003. LIMA, Douglas. História em quadrinhos e Ensino de História. <i>Revista História Hoje</i>. São Paulo, v. 6, n. 11, p. 147-171, 2017. BENVENUTI, Jaqueline; GUERRA, Tatiane. A fotografia como uma nova estratégia para o Ensino de História. <i>Revista do Lhiste</i>, Porto Alegre, v. 3, n. 2, jul./dez. 2015.
UNIDADE VII – Orientações para o Trabalho Final	—

Fonte: Autoria.

Miranda (2013), ao discutir as fronteiras entre Educação e História numa perspectiva benjaminiana, influi que existe um “entrelugar” de contato entre os dois campos que os conectam. Baseado nas disposições lidas até então, percebe-se o monitor como um “entrelugar” entre estudante e professor no ensino superior. Faz-se necessário um diálogo, mesmo que breve, sobre estes dois lugares existentes na academia. Na perspectiva de Cunha (1996), o trabalho do docente universitário envolve a indissociabilidade do ensino com a pesquisa e extensão. Além disso, nos dias de hoje, amplia-se a demanda de professores universitários com os títulos de mestre ou doutores, com conhecimento específico para determinadas áreas baseadas nas suas experiências de formação.

Enquanto isso, cabe aos estudantes universitários a ocupação dos espaços formativos disponibilizados pelas instituições – centro acadêmico; conselho estudantil; eventos; grupo de estudos -, além da presença nos laboratórios por meio de programas de extensão, iniciação científica, iniciação à docência etc. Tais práticas, por sua vez, evocam escolhas feitas com base em experiências subjetivas dos estudantes universitários, no desejo de se aproximarem de temas que se fazem presentes dentro dos ambientes universitários. No espaço da graduação, como etapa marcante das primeiras vivências acadêmicas as formas das experiências discentes nos diferentes setores do ambiente universitário, para além de cursar as disciplinas obrigatórias, o tripé da extensão, ensino e pesquisa, geralmente, tencionam o currículo das Licenciaturas em História, diante do tempo cronológico e condições materiais disponível dos estudantes em cursos noturnos, e que precisam aprenderem coletivamente por meio do contato presencial com docentes orientadores.

Jorge Larrosa Bondía (2002) discorre sobre as experiências e o saber de experiência em uma Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, realizado em 2001. Em uma de suas reflexões sobre a experiência, coloca-a como cada vez mais rara, pela falta de tempo resultante da aceleração moderna. Tal discussão permite uma reflexão sobre o pensamento universitário sobre a disposição do tempo, em que muitos discentes pensam, e tentam fazer o máximo de demandas possíveis afim de obterem mais experiência – confundindo o tempo com “informação”, conforme destaca Larrosa (2002).

Ainda conforme Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 28) a experiência é modo como o mundo real se apresenta inteligível e entendível, assim a “experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las.” Aqui neste ponto, faz-se importante citar as diferentes realidades dos graduandos que, às vezes, não conseguem conciliar as atividades (de laboratório e/ou monitoria) com aulas e trabalho extracurricular, devido a questões das condições de realidade material e do nível de vulnerabilidade socioeconômica da população estudantil e baixa remuneração das bolsas que permanecessem pouco alteradas com relação ao índice da inflação brasileira.

O ingresso nos laboratórios de pesquisa, assim como o ingresso como monitor, é feito após um breve processo seletivo, em que os docentes avaliam as experiências dos estudantes para contribuição no projeto em desenvolvimento. Citamos, neste momento, o Laboratório de Imagem e Som (LIS/UDESC) e o Laboratório de Ensino de História (LEH/UDESC) como dois exemplos destes espaços que podem criar, ou aumentar, as experiências de discentes de graduação em História na UDESC. Durante a elaboração do plano de ensino da disciplina, visitas a ambos os locais foram programadas para apresentação aos estudantes das atividades desenvolvidas nos laboratórios, em parceria com o programa de monitoria desta instituição.

Sendo assim, para tornar-se monitor na disciplina de “Práticas Curriculares: Ensino de História e suas Linguagens II”, além da condição obrigatória prescrita anteriormente, levou-se em consideração experiências voltadas à prática docente. Portanto, a trajetória acadêmica do estudante é considerada como critério objetivo de seleção para ocupar a vaga de monitoria, isso com vistas para pensar na participação discente em projetos futuros.

Por outro lado, a reflexão da monitoria enquanto um espaço de criação das primeiras experiências dos discentes, não prescinde de critérios amplos, uma vez que para ser monitor basta ter cursado a mesma disciplina em semestre anterior com aprovação acima de nota 7,0 (sete). Tal fator coloca esta opção de programa como, talvez, a de mais acessível aos estudantes que, muitas vezes, podem não compreender o funcionamento do ambiente universitário, como exemplo, a existência e as atividades desenvolvidas dentro dos laboratórios da instituição.

Os monitores uma vez ocupando esse “entrelugar”, tem autonomia no decorrer da elaboração do plano de curso ao sugerirem acrescentar ou modificar unidades, ou ainda textos pensando nas experiências anteriores, diante da proximidade com docente da disciplina, o que gera interesses de pesquisa, quando relacionados à disciplina, do monitor. A receptividade do professor orientador para essas situações tornou-se um exercício docente para outra alteração realizada no plano, isso durante as reuniões de julho de 2022, quando na “Unidade VI: Práticas do Ensino de História e suportes imagéticos: cinema, fotografias e histórias em quadrinhos”, acrescentado um texto complementar sobre HQs, pensando numa perspectiva da sua construção enquanto recurso didático. O monitor apresentou uma pesquisa desenvolvida em outros semestres no seu curso de graduação em História.

Vale perceber como esse entrelugar da monitoria possibilitou uma experiência, tal como Jorge Larrosa Bondía (2002) sugere aos discentes, através das primeiras vivências de fazer docente no que tange à elaboração de plano de curso; como também por meio das percepções da prática do docente orientador e pesquisador. Isso retira a ideia no campo do Ensino de História, uma visão do professor enquanto alguém que apenas transpõe o conteúdo feito na academia para colocar em situação de ensino, retirando o valor dos debates teóricos-metodológicos.

Considerações provisórias

Como compreensão provisória do programa de monitoria destacaríamos, a posição do entre-lugar desse tipo de programa de monitoria. E, ainda, um meio de possibilitar que a complexidade da narrativa sobre o ofício do tornar-se professor/a seja valorizado. Nessa mesma linha, outro ponto a considerar é valorizar uma reflexão acerca da relação de saber-poder entre professores-docentes e discentes-monitores. Esse programa de monitoria possibilita compreender como no campo do Ensino de História, uso da forma de pensar a sociologia da educação de Pierre Bourdieu (2019) para destacar que os processos da formação inicial docente se forjam como estrutura social, e é sim individual mais é coletiva, relacionada aos acordos/desacordos entre estruturas cognitivas, e também subjetivas e estruturas objetivas, essas dadas institucionalmente.

A percepção dos estudantes, especialmente do curso de formação inicial de professores, enquanto pesquisadores torna-se mais complexas quando ocupando esta posição de entre-lugar, quando foi apresentado processo do Ensino de História como campo de pesquisa – com as relações entre o campo do Ensino de História e suas relações de fronteira com a Educação e História, para compreender a formação inicial docente, como por exemplo os estudos do Currículo, da Didática da História, entre outras preocupações.

Referências

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira da Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- BOURDIEU, P. *Homo academicus*. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2019.
- SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. Dossiê: Ensino de História: novos horizontes. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.
- CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cad. Pesquisa*. São Paulo, n. 97, p. 31-46, mai. 1996.
- DA SILVA, R. N.; MORAIS DE BELO, M. L. Experiências e reflexões de monitoria: contribuição ao ensino-aprendizagem. *Scientia Plena*. São Cristovão, v. 8, n. 7, p. 1-6, 2012.
- FAED UDESC. *Licenciatura em História*: Plano de curso (síntese). Florianópolis, 2014
- GARCIA, L. T. S.; SILVA FILHO, G.; SILVA, V. G. da. Monitoria e avaliação formativa em nível universitário: desafios e conquistas. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 973-1003, 2013.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MIRANDA, S. R. Formação de professores e Ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 2, n. 3, p. 149-167, 2013.

OLIVEIRA, L. A.; ROCHA, J. E.; PEREIRA, V. S. Fatores que levam o aluno a engajar-se em Programas de Monitoria Acadêmica de uma Instituição de Ensino Superior. *Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia*. Juazeiro do Norte, v. 2, n. 4, 2014.

VALLE, I. R.; SOULIÉ, C. (Org.). *Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da educação*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2019.

SENTIDOS DE *PRÁTICA* EM DISPUTA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DE HISTÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NA UFJF

Marcus Bomfim
Maria Beatriz de S. Thiago Ragon

A educação [...] é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor; mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez mais humana. (BIESTA, 2013. p. 8).

Para que serve a educação? Essa pergunta é incontornável se o objetivo da discussão for problematizar a docência, pois “a ausência de atenção explícita aos objetivos e fins da educação nos leva a tomar como base implícita uma visão particular de senso comum sobre para que serve a educação” (BIESTA, 2012, p. 814) e, complementaríamos, sobre o que é ser professora.¹ Afinal, o perfil desse profissional está intimamente ligado aos objetivos e propósitos da educação. Nas últimas décadas, no contexto da “obsessão avaliativa” (AFONSO, 2007), observamos uma mudança de paradigma, em que a educação rompe de forma mais explícita com essa que evocamos na epígrafe, e passa a estar inserida dentro de uma *linguagem da aprendizagem*. (BIESTA, 2017). Nela, as professoras, e o próprio ensino, se tornam produtos que devem atender aos anseios mais imediatos de seus consumidores. Nessa lógica, o conhecimento precisa ser útil. Assim, os estudantes são colocados na posição de clientes que precisam ser satisfeitos por um prestador de serviços, a professora, que está lá apenas para facilitar o entendimento das coisas que o estudante quer/necessita aprender.

Nesse contexto, no qual “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem” (BIESTA, 2013. p. 20), basta a professora facilitar a compreensão de um conteúdo produzido em

¹ Pensando em um total de mais de 2,3 milhões de professores no Brasil, onde as mulheres são cerca de 1,8 milhões (quase 80%), de acordo com Censo Escolar 2022, optamos por, politicamente, usar o termo *professora*, no feminino, sempre que estivermos nos referindo ao profissional docente, ainda que normativamente em nossa gramática a concordância do plural seja predominante masculina.

outro espaço, supostamente desejado pelo estudante para fins de qualificação (ao menos essa é a promessa), e cujo sentido já se encontra inferido, para que tenha cumprido com seu ofício. Não é difícil, pois, concordar com Biesta (2012, 2013, 2021) que entende que a educação vem sendo concebida como uma *transação econômica*. Isso quer dizer que o “aprendente”, como colocado por Biesta, é posto no lugar de *consumidor* e a professora está lá para satisfazer as suas necessidades, fornecendo a sua mercadoria: a educação, ou melhor, a aprendizagem. Dessa maneira, o ensino passa a ser entendido como “uma questão de controle, de forma que os melhores e mais efetivos professores são aqueles capazes de orientar todo o processo educacional para a produção de resultados de aprendizagem pré-especificados ou de identidades pré-definidas”. (BIESTA, 2021. p. 24).

Explorar as noções de aprendizagem remete a sua relação com o conhecimento escolar. Se, na linguagem da aprendizagem, o estudante é tomado como cliente, e ele tem sempre razão, cabe à professora garantir a satisfação de seu cliente. Não há espaço para um conhecimento que possa correr o risco de aborrecer ao estudante, de escapar ao seu desejo, de ensinar uma educação outra. A educação se torna condenada estritamente ao utilitarismo para inserção em um mercado de trabalho percebido como estrutura inerte e incapaz, portanto, de sofrer alterações mais estruturais. Intriga-nos a impossibilidade de um conhecimento que não possa correr o risco de desagradar o estudante quando nos referimos a um conhecimento que interpela, de forma incontornável, as questões de identidade e temporalidades, como é o caso do conhecimento histórico escolar que aqui nos interessa.

Considerando o conjunto formado pelos sentidos e fins da educação, pelo perfil de docência para atender a esses fins e pelo conhecimento escolar a ser aprendido (e, como defendemos, ensinado), e fazendo um recorte na disciplina História, formulamos algumas indagações que consideramos urgentes de serem enfrentadas se o que desejamos é uma educação mais humana e menos humanista²: quais as funções sociais do Ensino de História nas escolas? Que perfil a professora de História deve adotar para poder assumir suas responsabilidades em relação a essas funções sociais? Que conhecimentos históricos escolares precisam ser ensinados para atender a esses fins? Onde, em que condições e por quem esses conhecimentos são produzidos? Nesse texto, optamos por enfrentar a segunda questão. Ainda que parcialmente e sem a mínima pretensão de encerrar o debate, interessa-nos, tão somente, arriscar novos lances nesse jogo que já é clássico no campo educacional, que é a formação docente e, mais especificamente, a formação da professora de História.

2 Trata-se de uma aposta política na crítica a uma noção de humanismo calcada exclusivamente em parâmetros eurocêntricos e uma abertura para outras leituras do que pode vir a ser humano.

Apostamos em uma docência em História que “desloca os estudantes de suas temporalidades para que, através da experimentação de outros tempos, eles possam retornar a seus tempos transformados”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 27). Dessa forma, a aula de História se torna um espaço de múltiplos movimentos educativos, um lugar de deslocamento, tornando possível a diversidade, a produção de subjetividades e a aproximação com aquilo que não é familiar, fazendo com que seja necessário alinhar a formação de professoras com essa concepção de docência em História.

É claro que não existe uma única maneira de se ensinar ou mesmo aprender História, mas a potência desse sentido de docência em que apostamos, está em “abrir o futuro para o indeterminado, para o porvir e assumir, a priori, os riscos que dessa postura decorrem”. (GABRIEL; MARTINS, 2022, p. 7). É apostar no *devenir*, de um “ser” que não é em definitivos, ou seja, que nunca está completo, mas que está sempre ‘sendo’, em constante processo de constituição, transformação, diferenciação e reconstituição” (AMORIM, MONTEIRO, 2019; p. 26), e na incerteza, se abrindo para o risco e as possibilidades formativas que ele nos proporciona. Mas para isso, precisamos destacar a difícil e complexa tarefa que é formar-se professora, principalmente levando em consideração os desafios impostos pela hegemonia da linguagem da aprendizagem na Educação nos tempos atuais, cujo gerencialismo é uma das suas formas de expressão, e suas implicações nas políticas e diretrizes curriculares de formação de professoras.

Assumindo nossa escolha epistêmica-teórico-metodológica por uma abordagem discursiva inscrita na pauta pós-fundacional (LACLAU, 2011; MARCHART, 2009) – que radicaliza a crítica aos essencialismos transcendentais na definição e explicação das coisas do mundo, e desloca para o *político* o processo de significação de toda ordem social – entramos, por meio deste texto, na disputa por uma formação inicial possível, em nível de Licenciatura, de professoras de História, na perspectiva já enunciada. Mais especificamente, entramos nesse debate a partir da análise do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), entendendo que o currículo dessa formação, que aqui assume condição de empiria para a produção de nossas análises, deixa de ser percebido como referência do real, tornando-se “terreno de disputa da realidade que está sendo definida”. (GABRIEL; MARTINS, 2022; p. 4).

O recorte feito por nós visando participar desse debate, se dá por meio da investigação/problematização dos lugares da *prática* disputados e fixados neste currículo, entendendo que discutir os “lugares da *prática*” é entrar na luta pela própria definição desse termo. Temos feito esse movimento no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPECH/UFJF/CNPq) por meio de monografias de conclusão de curso (RAGON, 2023; DAMASCENO, 2023) e de uma pesquisa de mestrado acadêmico em andamento. Esse texto, portanto, emerge como forma de continuidade de problematizações que vêm sendo feitas há muito tempo no campo

educacional e, mais especificamente, no contexto do referido grupo. Sua singularidade reside na opção por explorar atividades propostas no âmbito de duas disciplinas obrigatórias desse currículo: *Prática em Saberes Históricos Escolares e Metodologia do Ensino de História*.

Para dar conta de nossa proposta, organizamos o texto em duas partes. Na primeira contextualizamos as duas últimas políticas curriculares de formação de professoras a partir da categoria *prática*. Na outra, focando mais especificamente no curso de História da UFJF, apresentamos recontextualizações dessas políticas em níveis macro e micro.

Da DCNFP/2015 à BNC-Formação/2019: a prática como eixo articulador

As propostas de reformas educacionais emanadas dos organismos multinacionais garantiam formas de racionalizar e padronizar a formação de professores em diferentes lugares do mundo sob a égide da formação profissional. O conceito de profissionalização serviu e *serve como agente unificador de múltiplas demandas do e para o campo educacional*". (SENNA, GABRIEL, 2021; p. 44. grifo nosso).

Tendo em vista o contexto de hegemonia de uma linguagem da aprendizagem na educação, os cursos de Licenciatura no Brasil, enfrentaram profundas mudanças em sua estruturação curricular nos últimos anos. O objetivo é vincular a formação de professoras a essa lógica, de forma a deixá-las prontas para a *prática*. Em 2015 foram publicadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores* (DCNFP) em nível superior, que ampliaram a carga horária dos cursos de Licenciatura de 2800 horas para 3200 horas, sendo um terço dessa carga voltado para o desenvolvimento de "práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho" (BRASIL, 2015; p. 5), onde 400 horas são para "prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo" e 400 para o "estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição".

Logo após, em 2019, foi instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), que estabeleceu que a referência dos cursos de formação de professoras deve ser a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), direcionando "1.600 horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC" (BRASIL, 2019; p. 4), e que a *prática* agora deveria se tornar dimensão central da formação. Ainda que a todo momento a ideia de *prática*, principalmente usando o termo "prática profissional", seja apontada como dimensão central na formação, o documento não se preocupa em definir o que entende por essa *prática*.

O argumento mais comumente empregado para justificar uma resolução nos moldes da BNC-Formação 2019 é de que “a boa formação estaria ligada a uma perspectiva de um *saber fazer* voltado para a educação básica”. (SILVA, 2021; p. 135). Assim, a formação deveria ser voltada para uma profissionalização centrada na *prática* do fazer docente. No entanto, pensando em (e contra) um contexto de avanço e de aprofundamento do neoliberalismo que estamos experienciando, marcado por um insistente movimento de “inserir o mercado, não apenas como lógica”, ou seja, formar-se para o mercado, ser direcionado por ele, mas também pensar a educação “como atividade lucrativa e mercadológica” (HYPOLITO, 2011; p. 63), a tornando uma mera realizadora de desejos particulares. Será, então, que essa profissionalização centrada na *prática* seja uma forma de fomentar performatividades muito específicas no processo de “ajudar a aprender”, que é ao que tem sido reduzido o ensino?

Referimo-nos aqui a uma nova particularidade do neoliberalismo que ganha destaque e uma nova roupagem na educação, o *gerencialismo*. Trata-se de apostar e investir, literalmente, na educação e na escolarização, de forma aparentemente democrática, tornando a administração pública supostamente mais eficiente, porém, desde que esteja em consonância com os interesses do mercado e a ele submetida. (HYPOLITO, 2011). Assim, essas reformas educacionais

[...] interpelam os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz os comportamentos de aceitação e que são produtivos para o bom desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares. É o que ele [Stephen Ball (2009)] denomina tecnologias da reforma educacional: mercado, gestão e performatividade. (HYPOLITO, 2011; p. 66).

Por consequência, essas reformas afetam diretamente a maneira como concebemos a formação inicial de professoras e o ofício docente. Assim, os cursos de Licenciatura passam a ser estruturados para ensinar regras, procedimentos, metodologias e conteúdo que tornem as professoras em formação capazes de uma execução *prática* de saberes já estabelecidos. Nada se constrói. Dessa maneira, a prática docente inserida dentro de um modelo gerencialista de formação, subsidiado pelas mais recentes normas e diretrizes curriculares como a DCNFP e BNC-Formação, em que “se misturam tendências próprias do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional”. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2013; p. 21), restringem à docência a uma solução técnica de problemas. Trata-se, pois, de um processo e um projeto de significação da docência que visa expulsar de sua cadeia articulatória a autonomia na tomada de decisões educacionais, na seleção de conteúdo, nas escolhas didático-pedagógicas, e, no caso da História, na produção de narrativas outras, que visam escapar ao império do eurocentrismo como fio condutor das intrigas tecidas.

Chama-nos a atenção que os sentidos de prática que têm sido hegemonizados nas políticas curriculares de formação docente no Brasil têm sido justificados também por um suposto caráter eminentemente teórico desses cursos. Não nos interessa, nos limites desse texto, explorar a pertinência ou não desse enunciado, mas reafirmar que “toda prática é teoricamente informada, ainda que não assumida ou percebida, e toda teoria não deixa de ser uma prática de produção de sentido sobre o mundo que não desconsidera as experiências e condições materiais que lhe permitiram emergir enquanto tal”. (GABRIEL; MARTINS, 2022; p. 9). Essa leitura se confronta com uma noção de *prática* que seria *aprender a fazer*, que repercutiria em aprender a aplicar um conhecimento produzido exclusivamente pela ciência de referência ou, como denunciam Santos e Andrade (2021) em relação aos efeitos da BNC-Formação na área de História, mobilizar o ofício do historiador como sentido do ensino escolar.

Nessa linha de argumentação, parte-se do princípio de que há uma fórmula, talvez escondida atrás da “mágica didática”, e que precisa ser adquirida na formação inicial. Trata-se de uma nova roupagem à perspectiva de Comenius de que a didática dá conta da tarefa de ensinar tudo a todos, independente dos saberes das ciências de referência dos conhecimentos escolares. Nessa perspectiva epistemológica,

A teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática, como a aplicação da teoria e técnicas científicas. Os cursos de formação de professores foram divididos [então] em duas partes. Na primeira, ensinavam-se as teorias e técnicas de ensino, que eram apresentados como saberes científicos. Na segunda, os futuros professores realizavam, numa prática real ou simulada, a aplicação dessas teorias e técnicas. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019; p. 181).

Operar com essa forma binária de conceber teoria e prática na formação docente tem servido à produção de variadas hierarquias no campo educacional. Universidade e escola, pesquisador e professor, pesquisa e ensino, institutos científicos e faculdades de educação são alguns exemplos delas. O primeiro termo de cada um desses pares binários corresponde ao lugar do privilégio, e o outro, o lugar da subalternidade. A que (e/ou a quem) um sentido hegemonizado de prática que esvazia de intelectualidade a formação docente serve? Que efeitos sobre o conhecimento (histórico) escolar essas leituras produzem? Seria a organização curricular por habilidades e competências uma causa ou um sintoma dessa forma de articular teoria e prática? Mais do que responder a essas indagações, interessa-nos investir em outra cadeia de equivalências definidora de *prática*, na qual a teoria não seja seu exterior constitutivo, mas um elemento dessa cadeia. Afinal, refletir sobre *prática* é teoria ou prática?

Entendendo que apontar um dos lados da interface significa entrar na lógica binária que queremos superar, apostamos nos hibridismos que ocorrem em dadas contingências para fazer uma aposta em sentidos de formação de professoras que rompa, simultaneamente, com o praticismo e o teorismo, investindo em uma articulação complexa cujas fronteiras entre esses elementos sejam borradas. Para isso, na próxima seção, dedicamo-nos a apresentar e problematizar o currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), de forma geral, e apresentar duas propostas de atividades de duas disciplinas desse currículo voltadas especificamente para pensar o conhecimento histórico escolar, seu ensino e sua aprendizagem.

Prática na formação docente em História: recontextualizações no contexto da UFJF

O curso de História da UFJF passou por duas reformas curriculares nos últimos anos, em 2014 e 2019. Ainda que a primeira tenha sido anterior à estipulação dessas novas normas para a formação, ela já carrega consigo esse destaque para a dimensão da prática e é importante ressaltá-la pois ela que estrutura o esqueleto a partir do qual a reforma de 2019 irá se consolidar. A reforma curricular de 2014, então, foi feita objetivando “harmonizar as ações pedagógicas das diferentes Licenciaturas da UFJF e incorporar o Curso de História ao projeto de Licenciatura da instituição”, buscando ainda superar o “eventual distanciamento entre a formação universitária e as demandas e exigências do magistério”. (UFJF, 2013; s.p.). Ou seja, criou-se um tronco comum a todas as Licenciaturas da UFJF e “competências e habilidades indispensáveis ao exercício do magistério” (UFJF, 2019, s.p.) a serem desenvolvidas a partir das demandas e expectativas da prática docente.

Dessa forma, sob a justificativa que ensinar História não é “apenas o domínio de determinados conteúdos referentes ao passado, mas sim capacitar-se para desenvolver competências e habilidades para refletir sobre esse último, com os instrumentos teóricos e metodológicos que tal reflexão impõe” (UFJF, 2013; s.p.), foram criadas 11 novas disciplinas, todas voltadas especificamente para a Formação Pedagógica em História. Elas são: “Oficinas do Ensino de História” I à IV, “Saber Histórico Escolar”, “Metodologia do Ensino de História”, “Ensino de História na Escola Básica” I e II e as práticas associadas. Além disso, fica estabelecido que as disciplinas de “Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar”, “Processos de Ensino e Aprendizagem” e “Questões Filosóficas Aplicadas à Educação”, comuns a todas as Licenciaturas da UFJF, sejam cumpridas pelo curso de História.

Já a reforma curricular de 2019 não traz mudanças tão significativas em relação ao anterior, além de buscar inserir o curso nas normas da Resolução n. 111/18 aprovada pelo Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD) da UFJF em 2018, que instituiu o novo Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da universidade. A partir dessa resolução, os cursos de Licenciatura têm a carga horária elevada de 2865 horas para 3220 horas, a serem realizadas em, no mínimo, nove semestres. Porém, outra demanda que precisava ser instituída, era a do cumprimento do

tempo de 640 horas dedicadas à dimensão pedagógica do curso, que gerou a criação de seis novas disciplinas a substituir às “Oficinas de Ensino de História” criadas pelo currículo anterior. São três disciplinas de “Reflexões sobre o Ensino de História” e três de “Laboratório do Ensino de História”, que são ofertadas desde o primeiro período, até o final do curso (Quadro 1).

Quadro 1. Grades Curriculares de 2014 e 2020

Período	Grade 2014						
1º	HIS072 – Introdução aos Estudos Históricos	HIS129 - Patrimônio Histórico I	HIS114 – História Antiga	LEC072 - Português XI	Libras		
2º	HIS119 - Metodologia da História I	HIS123 – História Medieval	HIS116 - Tópicos de História Política E das Instituições I	HIS135 - Tópicos Da História da Arte e da Cultura	HIS132 - Tópicos Especiais em Hist. Econômica e Social	HIS148 - Oficina de Ensino de História I	
3º	HIS121 – História Moderna I	HIS015 – História Moderna II	HIS045 – História da América I	HIS124 – História do Brasil Colonial	HIS149 - Oficina de Ensino de História II	EDU 233 - Saber Histórico Escolar	EDU 234 - Prática em Saber Histórico Escolar
4º	HIS040 – História Contemporânea I	HIS046 – História da América II	HIS125 – História do Brasil Império	HIS150 - Oficina de Ensino de História III	EDU 235 – Metodologia Do Ensino Da História	ADE 103 - Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar	EDU 147 - Prática em Gestão do Espaço Escolar
5º	HIS047 – História da América III	HIS063 - Historiografia Brasileira	HIS081 – História do Brasil República I	HIS041 – História Contemporânea II	HIS151 – Oficina de Ensino de História IV	PEO039 - Processos Ensino Aprendizagem	EDU 236 – Ensino de História na Escola Básica I
6º	HIS084 – História do Brasil República II	HIS061- História de Minas Gerais	HIS 147 – História da África	HIS 120 - Metodologia da História II	Opcional	EDU 238 – Ensino de História na Escola Básica II	EDU 239 – Prática Escolar
7º	HIS 138 - História do Brasil República III	Opcional	HIS 152 - Oficina de Ensino de História V	EDU 054 – Questões Filosóficas Aplicadas à Educação	EDU 286 - Reflexões Sobre a Atuação em Espaços Educacionais I	EDU 288 - Estágio Supervisionado I	
8º	EDU 287 - Reflexões Sobre a Atuação em Espaços Educacionais II	EDU 289 - Estágio Supervisionado II	HIS 142 - TCC em Licenciatura				
Período	Grade 2020						
1º	HIS072 – Introdução aos Estudos Históricos	HIS129 - Patrimônio Histórico I	HIS114 – História Antiga	LEC090 – Prática de Gêneros Acadêmicos	HISXXX – Reflexões Sobre Ensino de História I		
2º	HIS119 - Metodologia da História I	HIS123 – História Medieval	HIS147 – História da África	EDU 233 – Saber Histórico Escolar	EDU 234 - Prática em Saber Histórico Escolar	HISXXX – Reflexões Sobre Ensino de História II	
3º	HIS121 – História Moderna I	HIS015 – História Moderna II	HIS045 – História da América I	HIS124 – História do Brasil Colonial	HISXXX – Reflexões Sobre Ensino de História III	EDU 235 – Metodologia Do Ensino Da História	
4º	HIS040 – História Contemporânea I	HIS046 – História da América II	HIS125 – História do Brasil Império	HISXXX – Laboratório de Ensino de História I	ADE 103 - Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar	EDU 147 - Prática em Gestão do Espaço Escolar	
5º	HIS047 – História da América III	HIS041 – História Contemporânea II	HIS081 – História do Brasil República I	EDU 236 – Ensino de História na Escola Básica I	EDU 237 - Prática Escolar	HISXXX – Laboratório de Ensino de História II	
6º	HIS084 – História do Brasil República II	HIS061- História de Minas Gerais	HIS063 – Historiografia Brasileira	EDU 238 – Ensino de História na Escola Básica II	EDU 239 – Prática Escolar	HISXXX – Laboratório de Ensino de História III	
7º	HIS 138 - História do Brasil República III	HIS 120 - Metodologia da História II	HIS135 – Tópico de História da Arte e Cultura I	EDU 054 – Questões Filosóficas Aplicadas à Educação	PEO039- Processo Ensino Aprendizagem		
8º	HISXXX – Trabalho Formação Docente em História I	HIS 116 – Tópico de História Política e das Instituições I	HIS132 – Tópico Especial de História Econômica e Social I	EDU 286 - Reflexões Sobre a Atuação em Espaços Educacionais I	EDU 288 - Estágio Supervisionado I		
9º	HISXXX – Trabalho Formação Docente em História II	EDU088 – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	EDU 287 - Reflexões Sobre a Atuação em Espaços Educacionais II	EDU 289 - Estágio Supervisionado II			

Fonte: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).³

3 Disponível em: <https://www.ufjf.br/historia/grade-2/licenciatura/grade-2014/> e <https://www.ufjf.br/historia/grade-2/licenciatura/grade-2020/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

Ainda que tenha ocorrido um aumento expressivo das disciplinas específicas voltadas para as *práticas* de ensino e para o Ensino de História, principalmente nos momentos iniciais do curso, o que acreditamos ser bastante potente, não parece ser suficiente. Nas pesquisas recentemente realizadas com professores recém-formados e estudantes nas etapas finais do curso de História da UFJF (RAGON, 2023; DAMASCENO, 2023), ficou evidente que a percepção geral do curso é a da ausência da *prática*. Os estudantes enxergam o curso como muito teórico e pedem por mais oportunidades de práticas. Com tantas disciplinas especificamente de práticas, por que essa demanda não parece satisfeita? Estariam os estudantes operando na lógica binária que buscamos problematizar e denunciar ao longo desse texto? Ou seriam este currículo e essas disciplinas efeitos da dicotomização ao invés de uma resposta à ela? Como não temos condições de responder a essas questões no momento, optamos por deslocar o foco para duas propostas de atividades no contexto das disciplinas *Práticas Escolares em Saberes Históricos Escolares* e *Metodologia do Ensino de História*, que desde 2022 teve o autor e a autora desse texto como professor e monitora, respectivamente.

A primeira das disciplinas é co-requisito da disciplina *Saber Histórico Escolar*, e apresenta a seguinte ementa: Imersão do licenciando de História em espaços escolares e não escolares de constituição de saberes históricos. Problematização *In: loco* das discussões empreendidas na disciplina *Saber Histórico Escolar*. Antes de descrever a proposta de atividade, consideramos pertinente sublinhar a potência de haver uma disciplina sobre a especificidade do conhecimento escolar⁴, sobretudo por ser indicada para licenciandos/as do segundo período da graduação. Trata-se do reconhecimento da escola e da cultura escolar como lugares de produção de um conhecimento específico, com finalidades igualmente específicas. Nesse sentido, sua existência já está inserida em uma política que desloca a ideia de que a escola é apenas o lugar da *prática* e a Universidade o lugar da produção do conhecimento.

Sintonizados com perspectivas que reconhecem a especificidade onto-epistemológica do conhecimento histórico escolar (MONTEIRO, 2003; GABRIEL, 2017), e que o concebem como voltado para as relações de ensino-aprendizagem, em diálogo incontornável com a ciência histórica, a teoria da História e saberes históricos de circulação massiva (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009), dentre outros elementos, optamos por propor na disciplina de Práticas Escolares em Saberes Históricos Escolares uma atividade, nomeada como Dossiê, na qual o conhecimento histórico escolar pudesse ser pensado a partir de suas fronteiras com esses outros saberes históricos.

Assim, foi indicado aos licenciandos que escolhessem um espaço não escolar de enunciação de saberes históricos e um tema ou conteúdo histórico para que eles pudessem identificar as narrativas

4 Nesse texto não operamos com distinções teóricas entre saber e conhecimento, sendo ambos tomados como sinônimos a despeito do reconhecimento da existência de um debate sobre suas aproximações e distanciamentos.

históricas que emergem desses espaços sobre o tema ou conteúdo escolhido. Após esse movimento, foi estabelecido que os estudantes deveriam comparar as narrativas produzidas por esse espaço não escolar com as narrativas legitimadas pela comunidade disciplinar do Ensino de História sobre esse mesmo tema ou conteúdo. No caso, os espaços discursivos possíveis seriam livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e questões de exames vestibulares. Considerando as especificidades dos diversos espaços não escolares de produção de enunciados históricos⁵, que certamente impõem limites e possibilidades às narrativas que dali emanam, foi definido que seriam objeto de comparação das narrativas históricas elementos os quais defendemos como incontornáveis em qualquer tipo de conhecimento histórico: *sujeito, temporalidades, verdade e afetos*.

Sobre o elemento *sujeito*, interessa tanto a identificação de quem são os protagonistas da trama narrada, como as noções de sujeito que orientam seu agir no mundo. Predominam sujeitos percebidos como indivíduos improváveis, plenamente intencionais, livres, racionais, autônomos e que servem de exemplo (na lógica do sujeito herói), ou priorizam-se o heroísmo das massas, o povo como sujeito coletivo, a impessoalidade dos indivíduos, que estão submetidos ao grupo sendo, portanto, incapazes de agir sobre a História em função da força das estruturas? Ou, ainda, a noção privilegiada de sujeito é a história dos vencidos, do homem comum, do cotidiano de forma plural e não binária? Haveria uma hibridização desses sentidos?

Em relação às *temporalidades*, o foco estaria na busca da identificação das formas de significar e articular presente, passado e futuro. O fio de sentido da narrativa se ancora em uma perspectiva de história mestra da vida, na qual se percebe uma confiança no passado (exemplo) e no futuro (aprendizado com o passado)? Ou o presente alargado, típico do presentismo (HARTOG, 2013), que de certa forma concorre para um fatalismo, é o que predomina? Seria uma hiper aceleração temporal o que governaria essas narrativas, de forma que toda conjuntura (quase instantânea) é profundamente diferente e mesmo superior à anterior? Haveria uma hibridização desses sentidos?

Por *verdade*, estamos entendendo os diferentes sentidos de verdade das narrativas produzidas. Em outros termos, trata-se de buscar identificar os enunciados produzidos para ocupar o lugar de verdadeiro no debate público. Considerando os ares de nosso tempo, interessa observar se há algum tipo de negacionismo, que pode variar desde ausência de complexificação que gera perigosos reducionismos, a falsidade de informações e conspiracionismos. Ou a verdade estaria ligada a perspectivas positivistas de ciência, calcadas em verificacionismo e objetivismo? Uma verdade narrativa eticamente comprometida com a democracia, com a pluralidade de vozes e com a alteridade estaria sendo priorizada? Haveria uma hibridização desses sentidos?

5 Os licenciandos, organizados em grupos, poderiam escolher os seguintes espaços não escolares/lugares de enunciação: museu/centro de memória, imprensa, redes sociais, música, cinema/novela/série, cidade/patrimônio, movimentos sociais, religião e literatura.

Os *afetos* dizem respeito, sobretudo, às estratégias visando o acolhimento das verdades produzidas. Logo, não se resumem a sentimentos ou retórica, embora possam estar vinculados. As narrativas priorizam a dimensão da empatia, percebida como se colocar no lugar do outro em um deslocamento temporal ou mesmo pensar sua própria vida a partir da relação com uma vida diferente da sua? Ou seria um movimento de altivez e arrogância em relação ao passado que predominaria? Experiências individuais ou coletivas são mobilizadas para afetar? Ou o pânico moral, também sintomático dos ares do nosso tempo, tem prevalecido? A valorização da ciência como princípio tem sido uma opção? Haveria uma hibridização desses sentidos?

Vale ressaltar que a distinção entre esses elementos se dá apenas para fins didáticos, pois muitas vezes não é possível identificá-los de forma separada. Nossa aposta com essa atividade é que ela torna possível aos licenciandos explorar similitudes e distanciamentos entre o conhecimento que tem sido legitimado e validado para ser ensinado nas aulas de História na educação básica e outros discursos sobre a aventura humana no tempo que emergem de variados espaços e que disputam com ele a hegemonização no debate público. A expectativa com esse exercício é que a professora de História em formação inicial possa compreender a especificidade onto-epistemológica daquilo que será sua principal ferramenta de trabalho: o conhecimento histórico escolar.

Já a segunda disciplina – *Metodologia do Ensino de História* – é indicada para ser cursada no terceiro período, tendo Saber Histórico Escolar e Práticas Escolares em Saberes Históricos Escolares como pré-requisitos. Sua ementa é a seguinte: “Configurações do saber histórico nos espaços educativos: problemas, potencialidades e desafios. A construção da temporalidade histórica. O trabalho histórico nos espaços educativos”. Se nas disciplinas anteriores o foco era o conhecimento histórico escolar, nesta o foco são seus usos no espaço escolar. Em uma disciplina que possui o termo ‘metodologia’ no nome, é natural que os licenciandos acreditem que nela serão trabalhadas questões de método, isto é, o esperado “como ensinar”, referente àquele conhecimento de tão complexa construção trabalhado nas disciplinas anteriores. Costumamos apresentar a disciplina como sendo voltada para o *quê* do *como*.

Em outras palavras, interessa-nos nessa disciplina explorar o que tem sido e o que pode vir a ser ensinar História, aprender História, aula de História, avaliar em História, dentre outras questões. Afinal, se operamos com a ideia de que não há uma essência ou fundamento último que define esses termos, não faz sentido operar com cartilhas que vislumbram performatividades únicas. Trata-se de discutir um leque de possibilidades a serem criadas e/ou selecionadas para o Ensino de História na educação básica. Assim, uma das atividades dessa disciplina consiste na produção de uma Sequência Didática. O objetivo é que já no terceiro período os licenciandos possam ter contato criativo com planejamento e produção didáticas.

De forma geral, as sequências didáticas podem ser orientadas por variadas questões: tema, conteúdo, habilidades, competências etc. No caso de nossa proposta, o elemento norteador para as professoras em formação inicial produzirem as suas, são as expectativas de aprendizagem. De forma sintética, o material a ser produzido deve ter como horizonte a seguinte questão: o que quero que meu estudante aprenda?

A escolha das expectativas de aprendizagem como elemento norteador se justifica a partir de quatro princípios políticos que orientam a organização da disciplina: aprendizagem não se resume a dimensões cognitivistas; deslocamentos temporais são incontornáveis na aula de História; a formação de valores (dimensões axiológicas) contempla uma das funções sociais da História escolar; conteúdos são meios para atingir os objetivos do Ensino de História, e não os próprios objetivos. A partir da definição das expectativas de aprendizagem, os licenciandos devem planejar uma sequência didática com pelo menos três aulas.

No entanto, com vistas a sublinhar a docência como um exercício da intelectualidade que requer criatividade, sensibilidade, compromisso com a alteridade, partilha de uma cultura profissional, domínio de repertórios teórico-metodológicos da História, conhecimentos didáticos e curriculares, dentre outros, foi estabelecido que alguns elementos que compõem a sequência didática seriam sorteados. E assim o foram os temas, os segmentos e modalidades de ensino, as dimensões axiológicas e as linguagens. Caberia aos licenciandos escolher, além das expectativas de aprendizagem, os conteúdos, a duração (em aulas), a série e a avaliação. Além disso, era necessário também formular uma justificativa e adequar as habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às expectativas de aprendizagem, e não o contrário.

Os temas sorteados foram: direitos humanos e cidadania, nações e nacionalismos, autoritarismo e liberdade, resistência e violência, cultura e trabalho, meio ambiente, campo e cidade. Os segmentos e modalidades de ensino sorteados foram: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação de pessoas privadas de liberdade e educação especial. Já as dimensões axiológicas sorteadas foram: combate ao racismo, combate ao sexismo/LGBTfobia, combate à xenofobia, respeito religioso, respeito e valorização dos povos originários, cultura da paz e combate ao capacitismo. Por fim, percebidas como suporte principal para o desenvolvimento das sequências didáticas, as linguagens sorteadas foram: música, filmes/novelas/séries, museus, jogos/games/esportes, literatura, memes/tirinhas, história local e biografia. Como se tratava de sorteio qualquer combinação era possível. O que não faltou foram misturas desafiadoras, afinal, as afinidades com temas, segmentos escolares, valores e suportes são muito diversas, de forma que praticamente ninguém se sentiu confortável com o que lhe foi sorteado, e isso é visto por nós como potência, e não como problema.

Havia ainda na proposta da atividade duas outras exigências: o recorte da linguagem não poderia ter relação direta com o conteúdo escolhido. Por exemplo, não poderia ser utilizado um filme sobre Vargas se “Era Vargas” fosse o conteúdo escolhido. Além disso, a avaliação precisaria ser em perspectiva democrática. (MARTINS, 2020). Por fim, sendo a BNCC um documento normativo, foi pedido que após a elaboração da sequência didática em seus aspectos principais, fossem apontadas as competências gerais da educação básica, das ciências humanas, da História, além das habilidades. A orientação para que essa vinculação fosse feita *a posteriori* diz respeito a ensaiar formas de recontextualização curricular, o que pode também ser entendido como ato de resistência.

Provocações finais

Não foi nossa intenção ao longo desse texto evocar um fundamento último de sentido para *prática* quando o que está em jogo é a formação de professoras de História. Optamos por denunciar os efeitos do gerencialismo nos debates curriculares sobre formação docente. Nessa lógica, que articula centralização curricular, formação despolitizada, pedagogia das competências, aprendizagem sem ensino e obsessão avaliativa, a *prática* emerge como ponto nodal supostamente capaz de atender as demandas por uma formação ‘mais próxima da realidade’, seja lá o que isso possa significar e da variedade de grupos de interesses envolvidos em sua formulação.

Mas que *práticas* são essas? Seria *prática* assistir a aula de um professor formado? Seria *prática* ministrar aulas efetivamente? Seria *prática* montar um plano de aula? Sem a pretensão de responder a essas questões, procuramos apresentar a forma como o curso de Licenciatura em História da UFJF, em uma dimensão macro (estrutura curricular) e em uma dimensão micro (duas disciplinas do curso voltadas especificamente para a formação docente), tem oferecido respostas contingenciais a essa demanda. Além disso, formulamos outras questões, que nos interessa apresentar como provocações para dar continuidade ao debate a partir do que foi apresentado sobre a experiência micro de formação docente: articular elementos em uma narrativa histórica é prática ou teoria? Comparar narrativas é prática ou teoria? Operar com sentidos de tempo e com temporalidades em aulas de História é prática ou teoria? Analisar atuações docentes é prática ou teoria? Analisar materiais didáticos é prática ou teoria? Problematicar currículos é prática ou teoria? Selecionar valores a serem ensinados é prática ou teoria? Exercitar a criatividade é prática ou teoria?

Por fim, gostaríamos de encerrar esse texto reafirmando que tentamos sustentar uma noção de *prática* que não seja antagônica à noção de teoria. Entendemos que os esforços por delimitar fronteiras rígidas entre essas duas noções têm servido mais para reafirmar uma linguagem da aprendizagem, que tende a provocar o desaparecimento do professor (BIESTA, 2021), e que pressupõe que os fins da educação já estão determinados, do que para tornar a educação mais

um espaço de luta para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Dessa forma, pretendemos apontar que *prática* vem sendo evocada como um significante vazio, visto que

Esta totalidad o universalidad encarnada es, como hemos visto, un objeto imposible, la identidad hegemónica pasa a ser algo del orden del significante vacío, transformando a su propia particularidad en el cuerpo que encarna una totalidad inalcanzable. (LACLAU, 2018; p. 95).

Assim, ao buscar hegemonizar-se como universal, “o sentido particular esvazia seu caráter diferencial para assumir-se como cadeia equivalencial de múltiplas demandas”. (SENNA, GABRIEL, 2021; p. 48). Ou seja, a palavra *prática* “se esvazia da dimensão concreta que devia ter e se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação.” (FREIRE, 2020; p. 80). Dessa forma, a ideia de *prática* reuniu em si diversos anseios em torno da educação básica e da formação de professoras, mas esvaziou-se de sentidos particulares.

Referências

AFONSO, A. J. Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa. *Contrapontos*. Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História. In: GABRIEL, C. T., MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. (Org.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

AMORIM, M.; MONTEIRO, A. M. “Narrativas de si” e afetos nos caminhos iniciais da docência em História. *Currículos sem fronteiras*. [s.l.], v. 19, n. 1, p. 23-38, jan./abr. 2019.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.

BIESTA, G. Devolvendo o ensino à educação: uma resposta ao desaparecimento do professor. In: GABRIEL, C. T.; MARTINS, M. L. B. *Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, G. *The Beautiful Risk of Education*. Haus der Kulturen der Welt. mai. 2017. Disponível em: <https://archiv.hkw.de/en/programm/projekte/veranstaltung/p-132793.php> Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 1º de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=.136731-rep002-15-1&category-slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 25 nov. 2023.

CUNHA, M. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DAMASCENO, R. *Aprendendo a ensinar História*: subjetivação docente através da experiência no Garra – Cursinho Popular/UFJF. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GABRIEL, C. T. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de história: tensões e perspectivas. *Educação Básica Revista*. Diamantina, v. 3, n. 2, p. 5-36, 2017.

GABRIEL, C. T.; MARTINS, M. L. B. Apresentação – Docência: entre processos de objetivação e subjetivação de sujeitos e conhecimentos. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 38, e88204, 2022.

GATTI, B.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M.; ALMEIRA, P. *Professores do Brasil*: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

HARTOG, F. *Regimes de historicidade*: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HYPOLITO, Á. Reorganização gerencialista da escola e do trabalho docente. *Educação*: teoria e prática. São Paulo, v. 21, n. 38, p. 59-78, out./dez. 2011.

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E. *La razón populista*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2005.

MARCHART, O. *El pensamiento político posfundacional*: la diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MARTINS, M. L. B. Avaliação democrática das aprendizagens históricas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 36, e227098, 2020.

MONTEIRO, A. M. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História e Ensino*. Londrina, v. 9, p. 1-35, 2003.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAGON, M. B. *Entre becos da formação*: ausências na formação docente e o sonho de um Ensino de História mais inclusivo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2023.

ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. A aula como texto: historiografia e Ensino de História. In: ROCHA, H. et al. *A escrita da história escolar*: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

SANTOS, M. A. L.; ANDRADE, J. A. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-FP) e a primazia da pedagogia das competências nos currículos das Licenciaturas. In: GABRIEL, C. T.; MARTINS, M. L. B. (Org). *Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

SENNA, B.; GABRIEL, C. T. Formação profissional docente: um significante vazio em disputa. In.: GABRIEL, C. T.; MARTINS, M. L. B. *Formação docente e currículo: Conhecimentos, sujeitos e territórios*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

SILVA, R. A. S. Professores de História: desafios da formação ou um ethos em debate. In.: GABRIEL, C. T.; MARTINS, M. L. B. *Formação docente e currículo: Conhecimentos, sujeitos e territórios*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA DA UFMT: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Leonam Lauro Nunes da Silva
Leosan Sampaio

Pensar os caminhos da história ensinada, parafraseando a professora Selva Guimarães Fonseca¹, nunca foi tão necessário como nos tempos contemporâneos. Entre os anos de 2018 e 2022, assistimos uma escalada perigosa de negacionismos, revisionismos ideológicos² e principalmente uma nova tentativa de asfixiar as Ciências Humanas, algo que adentrou os diferentes espaços educacionais pelo Brasil. Assim, ajuizar criticamente, propor reflexões, discutir temáticas, mas, principalmente pensar a formação docente nunca foi tão necessário.

Dessa forma, o presente capítulo busca a partir das experiências docentes, do Programa Residência Pedagógica (RP) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), subprojeto de História, refletir sobre a importância da formação de professores e a construção de um Ensino de História libertador e plural. Além de reforçar nossa proposta de um ensino que promova a graduandas/os e estudantes dos diferentes níveis educacionais um espaço coletivo de construção do conhecimento, algo que a nosso ver é permitido com o programa.

No âmbito da organização do presente capítulo, a princípio realizamos uma reflexão inicial sobre as normativas que regem a Residência Pedagógica (RP), bem com sua apresentação e relação com a formação docente no campo do Ensino de História. Em seguida, com o tópico *Ressignificando a prática docente*, apresentamos as experiências e reflexões do professor preceptor Leonam Mauro, apontando caminhos teóricos e questões vivenciadas na RP. Por fim, no tópico *Aprendizagem da Aprendizagem*, o professor e preceptor Leosan Sampaio busca relacionar suas experiências pedagógicas, com a dos estudantes residentes e os caminhos para a prática em sala de aula.

1 A analogia se faz a partir do título da obra *Caminhos da história ensinada*, publicada por Selva Guimarães Fonseca, em 1993, e que é uma das grandes referências para o campo do Ensino de História.

2 “Apropriação seletiva de fatos igualmente comprovados, sem a devida complementação de informações, para reforçar a tese negacionista”. (NAPOLITANO, 2021, p. 85).

Sobre o Residência Pedagógica, ela faz parte de um programa do Ministério da Educação (MEC) que foi lançado em 2018, a partir do Edital n. 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³, e que tem como objetivo contribuir no aperfeiçoamento da formação docente nos cursos de Licenciatura. Em termos de funcionamento, após toda a parte de inscrição, contemplação e efetivação⁴, o mesmo ocorre em uma instituição de ensino que ofereça a educação básica, seja municipal, estadual, federal ou técnica. Em sua prática, estudantes dos cursos de Licenciatura passam a integrar o cotidiano de uma instituição de ensino, tendo a orientação de um(a) docente preceptor(a). Diferentemente do estágio supervisionado, já realizado nos cursos, a RP ocorre por uma imersão de longo prazo, permitindo uma maior relação com a instituição de ensino e com os agentes escolares.

No caso do programa realizado pela UFMT, subprojeto de História, o mesmo ocorre no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), *campus* Octayde Jorge da Silva. Instituição centenária que passou pelas mudanças governamentais no âmbito da história do ensino técnico brasileiro, tendo sido criada em 1909, ainda como Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT).⁵ Cabe ressaltar que todo sistema educacional se relaciona ao modelo governamental e de sociedade que está inserido, algo que vai sofrendo mudanças ao longo das décadas. (ABUD, 2008; WITTACZIK, 2008). Dessa forma, como uma instituição que atravessou distintos momentos e contextos, mas que segue em funcionamento, o IFMT passou por mudanças em sua nomenclatura e propostas de ensino ao longo de sua história.⁶ Atualmente conta com quatorze *campis*, sendo dois na capital Cuiabá e doze no interior de Mato Grosso, sendo uma instituição referência na formação profissional e superior do estado.

Importante destacar que os três docentes que escrevem o presente capítulo não tiveram a possibilidade de participar do programa enquanto estudantes de graduação. Porém, buscam a partir de suas vivências apresentar reflexões sobre a formação docente em meio às suas experiências. Ainda sobre a questão da formação docente, no caso da história, como pontua Santos (2021) a inserção de estudantes em instituições de ensino não é algo novo, pois é algo que já ocorre nos estágios supervisionados. Contudo, segundo o referido autor, ainda segue um modelo que dissocia ciência e educação, teoria e prática, ou seja, ainda há uma visão de estágio enquanto prática do que é visto nas universidades. Isso fica um pouco evidente quando acompanhamos e

3 Portaria que institui a criação do Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 6 nov. 2023.

4 A descrição de todo esse processo pode ser acompanhada no *site* da Capes no que trata o Programa. Optamos por não as descrever em sua totalidade, tendo em vista o foco do capítulo em trabalhar com a experiência de sala de aula. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 6 nov. 2023.

5 A história da instituição pode ser acessada em: <https://cba.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/historiadocampuscuiaba/>. Acesso em: 6 nov. 2023.

6 A partir da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, é que houve a utilização da nomenclatura IFMT e das atuais normativas. Para maiores informações, conferir: <https://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/apresentacao-e-historico/>. Acesso em: 25 dez. 2023.

ouvimos experiências de estudantes, os quais, muitas vezes ainda observam o espaço escolar como um local não dotado de sua própria forma de saber. Algo que muitas vezes revela um choque de realidade para os/as docentes em formação, trazendo uma visão cristalizada de separação entre ensino e pesquisa. Nesse contexto, como destacam Ribeiro e Mendes (2016):

A separação entre ensino e pesquisa nos cursos de graduação contribuiu para algumas concepções de Estágio extremamente prejudiciais à formação dos professores e professoras. De acordo com Selma Pimenta e Maria Socorro Lima (2004)⁷, a abordagem do Estágio como a hora da prática nas Licenciaturas acarretou uma visão instrumental esvaziada de sentido e desarticulada com a teoria. O modelo consagrado três anos de teoria e um de prática podem explicar frases equivocadas de estagiários, tais como “A teoria se aprende na prática”, ou “Na prática a teoria é outra”. Na melhor das hipóteses restavam aos acadêmicos em situação de Estágio copiarem os professores da escola, reduzindo a experiência rica do estágio a uma mera imitação de modelos aos quais mais se identificavam. (RIBEIRO; MENDES, 2016, p. 138).

Obviamente que compreendemos a importância dos Estágios Supervisionados, bem como reconhecemos os esforços dos/as docentes das IES em promover um modelo de componente curricular que saia dos moldes positivistas e que principalmente combatam hierarquias no âmbito de disciplinas e visões dicotômicas entre ensino e pesquisa. Sendo assim, a partir de nossas experiências, compreendemos que a Residência pedagógica apresenta uma amplitude na relação teoria e prática, buscando desconstruir separações, mas pensando sua relação na prática cotidiana. (SANTOS, 2021).

Logo, os relatos a seguir apontam as diferentes experiências de dois docentes preceptores do subprojeto de história, partindo de suas visões sobre o Ensino de História e o processo formativo de estudantes atuantes na residência pedagógica.

Ressignificando a prática docente

Atuar como partícipe do Programa Residência Pedagógica na função de preceptor me leva a pensar, refletir e resignificar as minhas práticas docentes. Ao mesmo tempo, percebo que o trabalho desenvolvido junto aos residentes tem potencial para impactar as várias dimensões do processo ensino-aprendizagem, alcançando as gerações presentes e vindouras.

Trata-se de um processo dialético que envolve diferentes extratos e sujeitos do fazer educacional e que, pela natureza das ações, ensina-nos que a integração é a chave para que se rompam

⁷ O livro ao qual os autores se referem é *Estágio e Docência*, de Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima (2004).

paradigmas e concepções dogmáticas, oriundas do ensino tradicional, implantado em nosso país com premissas conservadoras, alicerçadas em bases filosóficas essencialistas e universalistas.

A partir da criação de sistemas educacionais que visavam a homogeneização formativa dos indivíduos dentro do Estado-Nação, o controle social passou a ser exercido de forma mais eficiente, indo ao encontro dos interesses das elites dirigentes. As valências do educando eram direcionadas para áreas estratégicas definidas pelo Estado; não havia, basicamente, afã de desenvolver pensamentos crítico-reflexivos, com potencial disruptivo, afinal de contas o novo *status quo* de ares iluministas não deveria ser colocado em xeque. (FREIRE, 1987). Nesse sentido, entendo que o projeto colonial colocado em prática no Brasil foi “exitoso”, pois esteve, desde o princípio, alicerçado em bases excludentes: na exploração de terras, no genocídio indígena e na escravização do negro. O alcance dessas ações impactou o nosso passado, impacta o nosso presente e, se os rumos não mudarem, fará parte do futuro das próximas gerações.

Contudo, estamos falando de vida social, orgânica, viva e mutável. Na esteira das transformações vividas, também, encontra-se o desejo genuíno de reconexão com conhecimentos ancestrais eclipsados ao longo do curso da história. Assim, um dos muitos desafios do fazer educacional contemporâneo é a de promover mudanças de ordem epistemológica para responder às demandas sociais do tempo presente e, em paralelo, ir em busca do “eu” perdido nas trilhas tortuosas de um passado marcado pela invasão de terras dos povos originários e pela compulsória diáspora de africanos escravizados às terras que, hoje, habitamos. Foram, nesse ambiente de violência e exclusão, gestados projetos nacionais de educação com a intenção de “incluir”, porém com claros vícios de origem. Nesse sentido, para fins de análise e intervenção, o “todo” não deve ser separado das “partes”. (RÜSEN, 2010c).

Perceptível que programas como a Residência Pedagógica tem em suas bases conceituais elementos que estimulam a interação entre as experiências práticas e o conhecimento teórico obtido no decorrer do curso de Licenciatura. As quais permitem aos estudantes vivenciarem a realidade da sala de aula e desenvolverem habilidades essenciais para o exercício da docência.

O contato entre residentes oriundos da graduação em história da UFMT e estudantes do ensino básico, técnico e tecnológico, no âmbito do IFMT – *campus* Cuiabá Octayde Jorge da Silva foi significativo; criou-se, de fato, um ambiente propício para que o Ensino de História deixasse de ser uma abstração, materializando-se no exercício daquilo que Ausubel, Novak e Hanesian (1990) chamam de “aprendizagem significativa”, na qual o constructo do conhecimento passa pelo reconhecimento e valorização da bagagem cultural que cada estudante traz consigo. A partir desse ponto, é possível avançar para um universo de compreensão mais amplo, baseado em relações dialógicas horizontais, na qual há um compartilhamento de poder e responsabilidade entre os sujeitos envolvidos, tornando o processo mais colaborativo.

Um aspecto ressaltado pelos residentes no decorrer do trabalho desenvolvido é a importância da didática – aqui, mais especificamente, no âmbito da história – no aguçar a compreensão e análise do aprendizado histórico. (BERGMANN, 1990). Importa aqui a transmissão e a recepção do conhecimento, além dos usos que os estudantes farão com o saber conquistado. Em um mundo repleto de estímulos visuais e sonoros e com um leque infinito de mídias digitais nas quais os educandos podem se abastecer, a metodologia e a forma de abordagem comunicativa se tornam prementes. Quando esse processo se desenvolve de forma fluída a tendência é que haja um aprendizado significativo para todos que dele participam. Assim, através da Residência Pedagógica, as/os futuras/os professoras/es têm a oportunidade de observar e participar ativamente do planejamento e da execução das aulas, sob a supervisão de um/a professor/a mais experiente.

Outro atrativo do Programa de Residência Pedagógica é a possibilidade de o estudante entrar em contato com a pluralidade de realidades presentes nas instituições educacionais. Conscientes de que cada turma é singular, possuidora de suas particularidades, é fundamental que o professor esteja preparado para lidar com as diferenças e adaptar suas *práxis* pedagógica de acordo com as necessidades dos estudantes. Logo, a RP proporciona esse contato direto com a realidade escolar, permitindo que o graduando, ao conhecer de perto as demandas e desafios do Ensino de História, inspire ares renovados do ensino, pesquisa e extensão, reunindo cabedal que o impila a promover métodos criativos, inovadores, que impactem as gerações futuras.

Embora o trabalho seja desenvolvido com base em planejamento prévio, é necessário mudar o rumo e adequar propostas e abordagens conforme as demandas surgem no curso das aulas. Algo que chamou a atenção dos residentes foi a forma como temas ancorados na linha temporal cronológica se metamorfosearam ao transbordarem as margens do tempo linear, indo ao encontro de questões discutidas atualmente.

O processo de exclusão vivido pela população negra brasileira ao longo dos séculos, abordado nos períodos colonial e imperial e, também, no pós-abolição, impacta o dia a dia desses jovens, estudantes do ensino básico e, também, dos graduandos da universidade. Essa correspondência é significativa, pois, percebemos que ao se identificarem elaboram e reelaboram suas experiências usando-as como plataforma impulsionadora em direção a uma compreensão mais aprofundada acerca da realidade na qual estão inseridos. (DIVARDIM; SCHMIDT, 2014).

Os debates em sala de aula foram ao âmago do processo de formação da sociedade brasileira; assuntos como o recorte étnico-racial nas prisões e as debilidades do sistema penitenciário brasileiro são discutidos com extrema sensibilidade e pertinência, levando-os a refletir sobre o lugar de onde muitos são originários, suas comunidades e das lutas ali travadas contra as injustiças sociais.

Isso os empodera; concede a posse das rédeas capazes de alterar o curso da história, promovendo mudanças estruturais, significativas, em prol do bem-viver em uma sociedade mais equânime.

A narrativa anterior só é possível porque a RP possibilita que se desenvolvam habilidades socioemocionais dos futuros professores. Durante o período de residência, eles têm a oportunidade de se relacionar com os estudantes, estabelecer vínculos afetivos e acompanhar de perto seu desenvolvimento. Na faixa etária em que se encontram os estudantes do Ensino Médio integrado do IFMT – *campus* Octayde Jorge da Silva ocorre a integração das funções cognitivas e afetivas, e a formação da personalidade.⁸ Essa experiência auxilia no fortalecimento da empatia, ajudando a eliminar distâncias abertas pelo etnocentrismo na medida em que se entabulam relações baseadas na interculturalidade. (GABRIEL, 2006).

Válido ressaltar que as experiências descritas alcançam de forma incisiva o docente que exerce a preceptoria, uma vez que a conexão com residentes e estudantes ressignificam seu fazer pedagógico, aumentam seu capital cultural, despertando áreas sensíveis confrontadas no entrecruzamento entre distintos lugares de fala. Assim, a intersecção entre temas que estão na ordem do dia ocorre de forma propositiva, gerando, por vezes, produtos educacionais, como podcasts que discutem responsabilidade socioambiental, gênero, raça e classe social.⁹

Através da observação e da participação ativa nas aulas, os estudantes têm a chance de experimentar diferentes metodologias e estratégias de ensino, identificando aquelas que mais se adequam à sua forma de trabalho. Essa vivência prática é fundamental para o desenvolvimento da identidade profissional do futuro professor de História. Nesse caminhar, acentua-se a ideia de que o cotidiano de sala de aula envolve e articula ensino, pesquisa e extensão. Compreensão que só é possível face à imersão dos residentes no ambiente escolar; documentos institucionais não são suficientes para que se alcance o impacto das ações pedagógicas em sala de aula. Por isso, sempre é preciso reiterar a relevância do investimento em formação continuada aos profissionais da educação, presentes e futuros.

Aprendizagem da aprendizagem

Seria o programa de Residência Pedagógica um laboratório da aprendizagem? Ou, podemos chamar a interação dos graduandos da UFMT com os discentes do IFMT, *campus* Cuiabá, aprendizagem da aprendizagem? De qualquer interação surgem possibilidades de trocas, a permissão. Das experiências vividas por cada um (a) residente, diante das maravilhas ou dificuldades

8 Ideia baseada na Teoria do Desenvolvimento Infantil em seu quinto estágio, defendida pelo pensador francês, Henri Wallon (2007).

9 Programa “Papo de Estudante”, disponível no canal “Artífices IFMT”, disponível no *YouTube* no seguinte endereço: Papo de Estudante: Responsabilidade Socioambiental (youtube.com). Acesso em: 15 mai. 2024.

enfrentadas no chamado “piso da sala de aula”, nenhum arcabouço teórico ministrado durante sua formação, será capaz de mensurar a realidade do professor no dia a dia de sua prática profissional.

Os estágios supervisionados, como já destacado no presente capítulo, auxiliam de maneira positiva na formação docente, porém, suas práticas ficam restritas de acordo com o número da carga horária. Por vezes, as/os estagiárias/os não conseguem acompanhar todo o conteúdo bimestral das instituições e as ações se restringem aos espaços reduzidos cedidos pelo professor regente das turmas. Ficando cada vez mais distante acompanhar todo o percurso de aprendizagem do corpo discente em formação, além da lacuna no processo de identidade da profissão da/o graduanda/o.

Dessa forma, aliar o conhecimento que está sendo adquirido durante toda formação acadêmica em conjunto à prática, faz com que a trajetória de aprendizagem se torne uma via de mão dupla. Assim, na qualidade de preceptor do programa de Residência Pedagógica das/os graduandas/os da UFMT do curso de Licenciatura em História, durante nossos encontros de formação, sempre dialogamos a respeito da relação ensino e aprendizagem na prática, das vantagens obtidas no processo de formação.

Nas reuniões de orientação e formação, além de preparar e planejar as aulas, usava o bordão “Aprendizagem da Aprendizagem”, uma maneira de refletir sobre a prática que estávamos vivenciando. Como metodologia para execução das atividades, antes de terem o contato direto com os estudantes do IFMT, foi proposto aos residentes, a elaboração de um plano de ação em conjunto. Selecionando os conteúdos de acordo com os anos das séries trabalhadas, sendo elas os segundos e terceiros anos do Ensino Médio Integrado.¹⁰ Na ocasião, foi oportunizado aos residentes escolherem uma turma onde iriam realizar todo o acompanhamento durante o ano letivo. A respectiva escolha foi realizada com o intuito de termos uma melhor interação e maior confiança com os docentes e discentes do IFMT, e assim obter êxito na mediação dos conteúdos trabalhados.

No decorrer das ações que foram propostas, as/os graduandas/os estavam sendo estimulados a uma realidade mais próxima da prática docente, essas experiências são camadas de conhecimento que ficam sedimentadas e servem como arcabouço para quando de fato exercerem suas atividades profissionais. Na avaliação do projeto, algo realizado por mim para a escrita do presente capítulo, foi perguntado aos graduandos¹¹: “Como foi participar do programa Residência Pedagógica no IFMT?” e “Na sua opinião, o fato de ter participado de um programa como o Residência Pedagógica pode colaborar para sua prática como docente, de que maneira?” Segundo o estudante A:

10 Ensino Médio Integrado é uma etapa da Educação Básica, decreto n. 5.154/2004, que torna legal a formação profissional e a formação humana na educação pública brasileira. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil-03/-ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em 2 jan. 2024.

11 Ao todo foram realizadas cinco entrevistas, tendo em vista a construção do presente texto. Metodologicamente, as questões foram enviadas, porém poucos estudantes responderam. Por questões de respeito ao anonimato, optamos por substituir os nomes originais por letras do alfabeto.

R: A Residência Pedagógica serviu para agregar uma maior experiência com a profissão de professor, pois antes da Residência Pedagógica realizada no IFMT Cuiabá, a única experiência prática que tive foram os Estágios Supervisionados I, II, e III, todos realizados na Escola Estadual Maria Leite Marcoski, na periferia de Várzea Grande. Ter tido a oportunidade de conhecer duas realidades distintas, pode ser considerada como o maior impacto da Residência.

R: Mais do que ensinar aos estudantes do IFMT, foram os estudantes que me ensinaram. A Residência me ensinou a ter responsabilidade e disciplina. E a maior contribuição que a Residência Pedagógica agregou na minha futura profissão de professor de história foi ter me dado a possibilidade de ajudar os estudantes a compreenderem que o passado importa e de que o estudar ajuda a compreender o presente.

A partir do relato do estudante A, é possível observar que o processo de aprendizagem é uma troca, a mediação do conhecimento conduzida pelo professor não o imputa como um detentor de todo o conteúdo e das abordagens conceituais. Nas salas de aula, possuímos um universo cultural muito vasto, fazer um esforço para agregar as competências já desenvolvidas pelos discentes, ajudando a ter uma consciência histórica, são caminhos que podem facilitar a construção e mediação do conhecimento.

Mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento entre o objeto de conhecimento e o estudante de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem, que o mediado aprenda por si só. (MEIER; GARCIA, 2007, p. 72).

Com um acompanhamento bem orientado e um objetivo comum entre os envolvidos no processo de execução do programa em debate, verificasse o sucesso da proposta construída coletivamente. Assim, dando oportunidade para que as experiências vividas, quando compartilhadas, possam se tornar referências para melhoria de todos no processo de formação e aprendizagem. Conforme pode ser observado no relato do estudante B,

1 – Como foi participar do programa Residência Pedagógica no IFMT?

R: Participar da Residência Pedagógica foi muito importante para mim, foi minha primeira experiência em sala de aula sem ser na perspectiva de ser estudante, trouxe a percepção de como seria o ambiente de sala de aula, como seria a experiência de lecionar em si, me impactou na forma como o os professores, estudantes e o

ambiente em geral foi bem receptivo e aberto as dificuldades passadas enquanto pessoa portadora do espectro autista e enquanto residente e no geral a experiência da Residência me ajudou a entender a experiência de ser professor, de lecionar e ter uma participação de contato com estudantes.

2 – Na sua opinião, o fato de ter participado de um programa como o Residência Pedagógica pode colaborar para sua prática como docente, de que maneira?

R: Colaborar por ter me mostrado como é ser professor, como é o ambiente de convivência da escola, com outros professores e estudantes, e proporcionou novas ideias para utilizar na experiência como lecionar, especialmente por ter bastante contato com vários professores e graduandos na área e permitiu observar novas formas de como aplicar na prática o Ensino de História no ambiente escolar.

Dentro dos conteúdos programáticos previstos para os discentes do Ensino Médio do IFMT, estava o conteúdo de Patrimônio Cultural Material e Imaterial, que iria ser desenvolvido com as turmas do curso de Informática, segundos e terceiros anos. A maneira como iríamos executar o tema programado foi pensado com todos os residentes, pois seria uma ação global que iria coroar o encerramento do ano letivo de 2023. O envolvimento de todos os residentes foi necessário pois o recorte discutido com as turmas seria o Patrimônio Material e Imaterial regional, da cultura cuiabana. Quase todos os graduandos participantes já havia cursado ou estava cursando a disciplina de História de Mato Grosso¹², com isso houve maior colaboração dos residentes, pois também havia no planejamento uma visita técnica ao Centro histórico da cidade de Cuiabá. No relato do estudante C, a participação nas ações do projeto foi basilar para sua formação:

1 – Como foi participar do programa Residência Pedagógica no IFMT? (gostou, achou diferente, algo que impactou, algo que deixou frustrado)

R: Participar do Programa Residência Pedagógica no IFMT foi uma experiência enriquecedora e transformadora. Ao entrar em contato direto com a realidade das escolas de educação básica, principalmente de uma escola do Ensino Médio com curso técnico integrado, pude vivenciar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Licenciatura em História. Foi uma oportunidade única para integrar teoria e prática, percebendo a importância dessa conexão para uma formação mais completa como futuro docente.

A interação constante com os professores e a troca de experiências com os colegas de curso proporcionaram um ambiente de aprendizado colaborativo. Isso contribuiu

12 Disciplina da grade curricular do curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal de Mato Grosso.

significativamente para o desenvolvimento da minha identidade profissional, pois passei a compreender a complexidade e a diversidade do ambiente escolar.

Embora tenha sido desafiador lidar com algumas situações inesperadas e demandas variadas, essa vivência ampliou minha visão sobre o papel do professor e a importância de adaptar estratégias pedagógicas para atender às necessidades dos estudantes. Em resumo, o Programa Residência Pedagógica no IFMT foi fundamental para consolidar minha formação como futuro educador.

2 – Na sua opinião, o fato de ter participado de um programa como o Residência Pedagógica colaborará para sua prática como docente, de que maneira?

R: Participar do Programa Residência Pedagógica certamente contribuirá de maneira significativa para minha prática como docente. A imersão nas escolas de educação básica proporcionou um contato real e próximo com os desafios e oportunidades da sala de aula, permitindo que eu desenvolvesse habilidades práticas essenciais para o exercício da profissão.

Ao vivenciar situações reais de ensino, aprendi a adaptar minhas abordagens pedagógicas, a lidar com a diversidade de perfis de estudantes e a desenvolver estratégias inovadoras para despertar o interesse pela História, ou pelo menos sempre estar em busca desses interesses. Essa experiência prática, aliada à orientação dos professores supervisores, ampliou meu repertório de recursos pedagógicos e me capacitou para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Acredito que os programas governamentais que visam contribuir para a valorização e aperfeiçoamento do docente nos cursos de Licenciatura, dão estímulo durante a formação e ajudam no desempenho profissional.

Considerações finais

O presente ensaio buscou trazer reflexões sobre o Programa Residência Pedagógica, subprojeto de História, da UFMT realizado no IFMT a partir de três docentes. Compreendendo que pensar a RP é também analisar os caminhos que a História enquanto disciplina escolar foi pensada e deliberada ao longo da história. Nesse contexto, observar políticas educacionais que pensam no processo formativo de futuras/os docentes é também apontar caminhos possíveis. Mas principalmente, protagonizar a carreira docente, no caso os cursos das Licenciaturas, os seus devidos lugares, o protagonismo, principalmente em vista das perseguições à docentes ao longo dos últimos anos.

No âmbito da prática, oportunizar vivências é um dos méritos do RP, onde as/os residentes experienciam a pluralidade que é uma sala de aula, podendo realizar uma ação de maior tempo no espaço educacional. Trazendo consigo a importância do planejamento e do conhecimento

sobre a multiplicidade identitária que é uma sala de aula. Vale ressaltar ainda o quanto as vivências na RP permitem uma inserção de longo prazo no ambiente escolar, algo que permite as/os residentes, como descrito no capítulo, uma imersão no dia-dia, tanto nos aspectos metodológicos, quanto nos desafios da educação e suas burocracias.

A partir do exposto, compreendemos que o presente texto cumpre a função de levantar questões, reflexões e experiências no Ensino de História, as quais não se encerram aqui. Uma vez que pluralidade a qual destacamos apontam para diferentes experiências do programa pelo Brasil.

Referências

ABUD, K. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

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

BRASIL. *Decreto n. 5.154*, de 23 de junho de 2004, que regulamenta o § 2º do Artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

DE MORAES, Á. A.; DIEMER, O. Bases históricas da criação dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Brasil. *História da Ciência e Ensino: construindo interfaces*. São Paulo, v. 20, p. 238-247, 2019.

DIVARDIM, T.; SCHMIDT, M. A. Consequências da teoria da narrativa histórica para a didática da história: algumas possibilidades para a práxis dos professores. *Revista de Teoria da História*. Goiânia, ano 6, n. 11, p. 116-139, dez. 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GABRIEL, C. T. Didática crítica multi/intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objetos. In: CANDAU, V. M. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

MEIER, M.; GARCIA, S. *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

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.

OLIVEIRA, M. M. D. *Coleção Explorando o Ensino*. Brasília: Ministério da Educação, v. 21, 2010.

RIBEIRO, R. R.; MENDES, L. C. C. Aprender a ensinar história na contemporaneidade: desafios necessários para uma disciplina na berlinda. *Fato & Versões: Revista de História*. Coxim, v. 8, n. 16, p. 129-144, 2016.

- RÜSEN, J. *A razão histórica*: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UnB, 2010a.
- RÜSEN, J. *História viva*: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. UnB, 2010b.
- RÜSEN, J. *Reconstrução do passado*: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Ed. UnB, 2010c.
- RÜSEN, J. *Aprendizagem Histórica*: Fundamentos e Paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.
- RÜSEN, J. *Teoria da História*: Uma teoria da história como ciência. Curitiba: W. A. Editores, 2015.
- SANTOS, V. A. Formação docente em história: o programa de residência pedagógica e a imersão na educação básica. *Epistemologia e Práxis Educativa – EPEduc*. Teresina, v. 4, n. 2, v4i2.13130, 2021.
- SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento – Diálogos em Educação*. Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.
- WALLON, H. *Do ato ao pensamento*: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1986.
- WITTACZIK, L. S. Educação profissional no Brasil: histórico. *Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial*. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2008.

RELIGIÕES EM SALA DE AULA: PARA ALÉM DA TOLERÂNCIA

Julia Rany Campos Freitas Pereira Uzun

As religiões são um dos temas que mais levantam polêmicas sobre a definição das práticas e conteúdos ensinados na Educação Básica brasileira. Nos últimos anos, o avanço das igrejas protestantes nas mídias e na política, especialmente aquela de cunho neopentecostal, ampliou os debates sobre os tabus e dificuldades em se discutir a pluralidade religiosa entre professores, gestores e familiares dos estudantes. Não faltam exemplos para elucidar o aumento das práticas que refletem o discurso de ódio em relação às religiões não-cristãs.

Em 2022, um colégio situado na região metropolitana de Belo Horizonte fez uma denúncia ao conselho tutelar quando uma de seus estudantes começou a frequentar as aulas usando guias no pescoço e um turbante sobre a cabeça, símbolos de um ritual de iniciação que ela havia passado em seu terreiro de Candomblé. (PORTAL G1, 2022). Em março do ano seguinte, um colégio cívico-militar do Distrito Federal proibiu uma estudante de 14 anos a entrar em suas dependências por usar uma guia de proteção no pescoço, recebida na casa de Umbanda que ela frequentava. (CORREIO BRAZILIENSE, 2023).

O objetivo deste capítulo é identificar quais são os espaços oficiais para discussão das religiões em sala de aula na atualidade, questionando quais lacunas e desafios estas temáticas apresentam para os professores. A partir deste mapeamento, o texto quer apresentar dois projetos aplicados com sucesso em escolas do interior de São Paulo, que têm como objetivo ultrapassar a discussão sobre tolerância religiosa e refletir sobre os preconceitos embutidos em cada conceito, permitindo que os estudantes ampliem seu contato com as múltiplas religiões e quebrem estereótipos criados pelas mídias, pela família ou pelos espaços coletivos que costumam frequentar.

Ao final do texto, será apresentado um balanço dos resultados obtidos com a aplicação dos projetos e as pistas que eles revelam sobre as necessidades e potencialidades que o trabalho com religiões em sala de aula, de forma transdisciplinar, pode apresentar. Mais do que respostas prontas, o texto quer trazer questionamentos importantes, como: Como as religiões são trabalhadas em sala de aula? Quais estereótipos essa forma de trabalho ajuda a cristalizar ou a romper? Por que as religiões são um tema tão espinhoso e, ao mesmo tempo, tão importante na formação cidadã?

Afinal, onde as religiões aparecem em sala de aula?

Desde as primeiras iniciativas educativas instauradas no Brasil, ainda durante a colônia, existem indicações claras para o trabalho com religiões em sala de aula. Seja através do *Ratio studiorum* jesuítico do século XVI (BRAGA; SILVA, 2023), ou das aulas de religião propostas pela imperatriz Maria Tereza durante o século XVIII, as propostas iniciais usavam a educação como forma de cristianização e disseminação de um conjunto de valores e morais católicos. (JUNQUEIRA, 2011, p. 32). A primeira indicação oficial para o ensino de religiões na Educação Básica se deu através da Lei de Instrução Pública, promulgada em 1827, que ainda mantinha o ensino da doutrina e da moral cristã como elementos determinantes para a formação de bons cidadãos durante o Império. (JUNQUEIRA, 2008, p. 20).

Com o advento da República, o ensino público deixou de ser confessional e, com isso, a formação dos jovens passou a competir apenas às suas comunidades religiosas de origem. (JUNQUEIRA; NASCIMENTO, 2013, p. 233). Isso não significa que as outras culturas religiosas fossem amplamente aceitas no universo escolar, visto que o Brasil sofreu um processo de laicização aparente: ainda que oficialmente catolicismo e Estado tenham sofrido um rompimento, a Igreja Católica adquiriu novos espaços e desenvolveu novas estratégias de manutenção de sua força política. (UZUN, 2023).

As Constituições de 1946 e 1967 ratificaram a separação entre Igreja e Estado, reforçando a importância da liberdade de expressão e de religião, ainda que estes dois momentos representassem intensas restrições práticas desse tipo de direito individual. No entanto, foi a partir da década de 1960 que foram criadas as estruturas autônomas para cada estado trabalhar com religiões em sala de aula. De forma geral, os primeiros currículos indicaram que as religiões deveriam ser trabalhadas exclusivamente dentro do componente de Ensino Religioso, que deveria se transformar em uma forma de experiência individual ao estudante com Deus, de construção da saúde moral e da conscientização espiritual. O principal modelo, nesse sentido, foi o do Congresso de Educação Religiosa da Guanabara, em 1968. (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 25). Por mais que pareça uma proposta antiquada, ela se manteve como alicerce da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996. O documento foi revisto no seguinte e passou a definir a importância do respeito à diversidade cultural religiosa brasileira, acabando com toda forma de proselitismo. (BRASIL, 1997).

A partir de então, os documentos de orientação dos currículos nacionais legaram ao Ensino Religioso a tarefa de trabalhar com as religiões em sala de aula, ignorando a importância e a transversalidade do tema. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram marcados pela influência da Ciência da Religião, encarando as religiões pela ótica da fenomenologia e, assim criando

classificações estanques. Além disso, o texto tem forte caráter ocidentalizante, pois tem como orientação os textos religiosos escritos (relegando a oralidade a segundo plano). (BRASIL, 1998).

Além disso, o documento define quatro matrizes religiosas para a formação do povo brasileiro: a africana, a ocidental, a oriental e a oriental, relacionadas teoricamente com sua origem geográfica. Essa divisão gera uma imensa generalização (ao unificar, por exemplo, Budismo, Hinduísmo, Bramanismo, Messianismo, Lamaísmo, Xintoísmo, Confucionismo, Seicho-no-ie e Taoísmo em um mesmo, bloco, o “Oriente”); ignora que o Cristianismo, tido como uma religião “ocidental”, nasceu no Oriente Médio; e exclui as religiões indígenas, surgidas no Brasil, do bloco do Ocidente. Além disso, a divisão ajuda a reforçar estereótipos e a construir preconceitos, ao tratar de “religiões africanas” apenas como as tradicionais (e também generalizadas), ignorando que 40% da população do continente africano é muçulmana e 32% é adepta do cristianismo. (NOVA ÁFRICA, 2017).

Quase 20 anos depois, a Base Nacional Comum Curricular trouxe um novo conjunto de indicações para o trabalho com as religiões em sala de aula. Ela foi aprovada em um contexto muito peculiar, quando o Supremo Tribunal Federal aprovou o retorno do Ensino Religioso confessional para as escolas públicas, o que simbolizou um enorme retrocesso frente às discussões realizadas desde a aprovação dos PCN. A Procuradoria-Geral da República havia impetrado uma ação direta de inconstitucionalidade contra alguns trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Decreto n. 7107/2010¹, firmado entre o Brasil e o Vaticano, especialmente sobre as questões que vinculavam o Ensino Religioso a uma tradição religiosa específica nos estabelecimentos públicos, defendendo que o componente deveria apresentar perspectiva laica, direcionando-se para a história e a doutrina de diversas religiões, como apontavam os Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2010).

Em sua decisão, o Supremo Tribunal Federal levou em consideração que a Constituição Federal de 1988 é superior a qualquer documento de organização educacional (como a LDB, os PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais ou a BNCC), afirmando que o texto constitucional previu a matrícula facultativa no Ensino Religioso, ainda que resguardasse a laicidade de Estado e a liberdade religiosa. Logo, os ministros acreditaram que não faria sentido modificar a interpretação constitucional e negar o direito da oferta do ensino religioso confessional nas escolas, visto que aqueles que não quisessem cursar o componente poderiam não se matricular nele, evitando qualquer constrangimento aos estudantes que não professassem a religião predominante. (BERNI, 2020).

¹ De acordo com o artigo 11 do Decreto, “A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.”

A discussão colocada no contexto da promulgação da BNCC levantou um debate muito mais profundo do que o respeito à liberdade religiosa. Ela colocou em evidência como o Brasil, mesmo afirmando-se como um país laico, ainda encara os estudos de religião sob a ótica do modelo cristão, que entende religião a partir do conceito de *religare* – a religação entre o homem e a divindade, remontando ao apologeta Lactâncio (250-327). (CÁPONA, 2021). Sob essa perspectiva, o Supremo Tribunal Federal considerou pertinente que as religiões fossem trabalhadas de forma confessional nas escolas públicas, ignorando o caráter excludente desse tipo de abordagem e as possibilidades de perpetuação de preconceitos que ela pudesse promover.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular surge como um documento que busca olhar para as religiões através do modelo ligado ao orador romano Cícero, que entende a origem do termo no conceito de *religio*, que propõe uma reconsideração diligente das regras relativas ao culto dos deuses, criando uma releitura do religioso na sociedade. (CAIRO, 2019). De forma não-confessional, a proposta da BNCC para o Ensino Religioso quer entender o conhecimento religioso de diversas sociedades, compreendendo-o como um tipo de patrimônio cultural da humanidade. Também deseja identificar a função social da religião dentro de cada contexto e reconhecer as crenças, memórias, convicções, normas e tradições de cada povo, incluindo as religiões como elementos identitários e de pertencimento. Em meio ao debate que se estende em sua promulgação, seu texto sustenta o princípio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, reforçando a importância da laicidade, da pluralidade e do respeito às diversas manifestações religiosas.

Nesse sentido, dentro do componente curricular de Ensino Religioso, os objetivos definidos pela Base Nacional Comum Curricular buscam garantir que os estudantes dominem a linguagem simbólica das diversas religiões, compreendendo suas manifestações variadas, como sacrifícios, casamentos, rituais, enterros e batismos, dentre outras. (BRASIL, 2017). Seu objeto principal não é mais o fenômeno religioso – análise estanque de uma religião que a considera como um todo homogêneo, ignorando suas particularidades contextuais – mas sim o conhecimento religioso, aproximando-se da proposta da História Cultural das Religiões, pois pretende analisar cada religião a partir de seu local de produção, de suas transformações e variações internas, de suas ortodoxias e heterodoxias. (MOURA, 2011).

Uma observação se torna pertinente nesse momento de nossa análise. Muitas leituras feitas sobre a disposição das propostas da Base Nacional Comum Curricular reforçam que o objetivo do trabalho é o estudo da tolerância religiosa. Em primeiro lugar, o próprio documento define que a promoção da tolerância é uma obrigação de todos os componentes curriculares – e não uma exclusividade do Ensino Religioso. Em segundo lugar, é importante relativizar o termo “tolerância

religiosa”. Tolerar é o mesmo que suportar algo incômodo, que o sujeito considera insuficiente ou inferior. A proposta aqui é a da convivência religiosa, de forma que estudantes de todas as matrizes possam viver sua religiosidade sem se tornar alvo de preconceito, violência ou qualquer outra forma de racismo religioso.

Dessa forma, refletir sobre a convivência religiosa é questionar a relação entre os grupos sociais, os contextos em que eles se inserem, os valores que anseiam promulgar, as identidades que desejam proteger (e, por conseguinte, excluir) e as demandas locais que trazem à tona. É como resposta a essas demandas que dois projetos foram desenvolvidos no interior de São Paulo, na região metropolitana de Campinas.

O Projeto Roteiros do Sagrado

Dentro da Base Nacional Comum Curricular, o espaço para o trabalho com religiões em outros componentes é bastante escasso: ao discutir a pluralidade cultural e os motivos das migrações forçadas, em Geografia; nas aulas sobre Reforma e Contrarreforma, nos breves espaços sobre heranças religiosas afro-brasileiras e indígenas na formação do Brasil e em curtos apêndices nos estudos de povos da Antiguidade, em História; ao trabalhar alimentos religiosos, em Ciências. A grande proposta da História Cultural das Religiões, nesse sentido, é tirar o foco do trabalho com religiões apenas do componente Ensino Religioso e promover uma integração com todos os componentes curriculares, transformando-o em um dos temas transversais mais importantes para a formação cidadã e integral.

Em uma sociedade diversa como a do Brasil, as dúvidas, as inquietações temáticas e os preconceitos também estão inseridos no espaço educacional. No entanto, temos percebido que as discussões sobre a História das Religiões ainda são trabalhadas de forma secundária entre os componentes curriculares.

Em sua grande maioria, os conteúdos que abordam as religiões nos livros didáticos estão resumidos, por exemplo, ao poder da Igreja durante a Idade Média, à Reforma Protestante, Contrarreforma Católica ou à catequização dos jesuítas no período colonial brasileiro. Alguns outros temas são inseridos em suplementos, como os “Textos Complementares”, mas sem um aprofundamento necessário. (MOURA; UZUN, 2020, p. 294-295).

O projeto Roteiros do Sagrado surgiu em 2020 como uma proposta de trabalho com as religiões em sala de aula que tentasse atender às principais demandas colocadas pela Base Nacional Comum Curricular, a partir do olhar da História Cultural. Nesse sentido, os diálogos presentes nos materiais fogem da interpretação fenomenológica das religiões, entendendo-as a partir de sua

historicidade, de seu contexto de produção e de práticas, reafirmando-as como produtos culturais localizados no tempo e no espaço.

Nesse sentido, o projeto se aproxima da abordagem da Escola Italiana das Religiões, fundada por Rafael Pettazzoni, pois considera a pluralidade dos sistemas religiosos e rompe com a visão eurocêntrica sobre as religiões, sem tratá-las como um conjunto descritivo de crenças diversas. Seguindo o autor, o trabalho considera a historicidade da experiência religiosa como o principal fundamento para a compreensão das práticas, pois determina que “toda religião é produto histórico, culturalmente condicionado pelo contexto, e, por sua vez, capaz de condicionar o próprio contexto em que opera”. (MASSENZIO, 2005, p. 49). Com isso, o projeto se contrapõe à fenomenologia de Eliade, que menospreza os elementos cotidianos e considera as religiões como um “bloco” unívoco.

O modelo do projeto de desenvolveu no município de Hortolândia, situado na região metropolitana de Campinas (SP), com o objetivo de apresentar o patrimônio religioso da cidade à comunidade. Inicialmente, foi realizado o mapeamento dos espaços religiosos situados no município, criando-se um guia com pequenas resenhas sobre os espaços, instalações, práticas de cada instituição religiosa e horários de funcionamento. Os estabelecimentos foram divididos por religião e por região da cidade. Para garantir a veracidade das informações, entramos em contato com todos os estabelecimentos, apresentando o projeto e confirmando as informações de horários e atividades. O guia foi revisado em 2022, quando os espaços religiosos retornaram ao atendimento convencional após o período de isolamento devido à pandemia de Covid-19.

O segundo elemento do projeto foi o desenvolvimento de três videoaulas discutindo conceitos importantes sobre o estudo das religiões sob o viés da História Cultural das Religiões. A primeira delas, intitulada “O conceito de religião”, discute as origens do termo e reflete sobre as principais formas de classificação das religiões em todo o mundo.² A segunda, “Sincretismo religioso”, discute os problemas no emprego da expressão, muito usada para apresentar a mistura de elementos de duas ou mais religiões.³ A terceira, sob o título de “Religiões no Brasil”, traz um mapeamento das religiões no Brasil, de acordo com o censo do IBGE de 2010, discutindo como algumas denominações religiosas cresceram nas últimas décadas, enquanto outras vêm perdendo fiéis.⁴ O objetivo das videoaulas é trazer reflexões importantes para os professores, de forma que analisem os documentos norteadores das práticas docentes de forma crítica e atualizada.

2 O conceito de religião. *Roteiros do Sagrado*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PzrstZ3MYq4&t=146s>. Acesso em: 10 abr. 2023.

3 Sincretismo religioso. *Roteiros do Sagrado*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OOL0vFI2odg&t=86s>. Acesso em: 10 abr. 2023.

4 Religiões no Brasil. *Roteiros do Sagrado*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=imaKsmcoxTg&t=494s>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Como principal material audiovisual do projeto, foram produzidos quatro documentários com lideranças religiosas do município. A escolha das religiões a serem trabalhadas deu-se a partir da influência de cada tradição na formação do município, do número de fiéis de cada religião na cidade e da disponibilidade das lideranças em conversar conosco. Algumas tradições religiosas, como o Islamismo, o Judaísmo, o Budismo e o Hinduísmo, não foram contempladas pela inexistência de templos dessas religiões na cidade, sendo que a proposta do projeto era, antes de tudo, tratar das religiões como patrimônio imaterial do município.

O primeiro episódio da série contou com a participação de Eleonora Aparecida Alves, yalorixá no terreiro Ilê Asé Omo Oya Bagan e Ode Ibo e importante militante da cultura afro-brasileira e ancestral.⁵ Conhecida como Mãe Doné, ela presidia a Associação Nacional das Baianas de Acarajé e transformou seu terreiro no Ponto de Cultura Caminhos, uma associação não-governamental para valorização e difusão da cultura negra, com a organização de um afoxé, de uma grife, de um restaurante de comida baiana, de um bloco carnavalesco, de uma oficina de dança afro e de percussão, de um conjunto de atividades beneficentes, dentre outras ações. A entrevista foi realizada em janeiro de 2021, seis meses antes do falecimento da líder religiosa devido à Covid-19.

O segundo episódio tratou da Igreja Adventista do Sétimo Dia, uma das principais tradições religiosas na formação da cidade e um dos núcleos com o maior número de fiéis.⁶ Devido às práticas desta tradição, diversas atividades municipais não são realizadas às sextas-feiras nem aos sábados durante o dia. Há um bairro chamado Loteamento Adventista Campineiro, onde se situa um grande *campus* da Universidade Adventista e do Colégio Adventista. O entrevistado foi o pastor Helbert Almeida, coordenador da igreja na região metropolitana de Campinas.

O terceiro episódio, que trata da Umbanda, teve que ser retirado de circulação. O pai de santo Eduardo Santana, coordenador da Casa A Luz de São Miguel Arcanjo, foi acusado de abusar sexualmente de mais de 20 consulentes que frequentavam a casa, de praticar injúria racial e homofobia, sendo preso em março de 2023.

A Igreja Católica, tema do último episódio, é um dos símbolos de formação da cidade, tendo sua matriz localizada no núcleo fundador da antiga fazenda Jacuba, que deu origem ao município. O entrevistado foi o padre Marcel Fabiano Prado, pároco responsável pela Igreja Nossa Senhora do Rosário.⁷

5 Episódio 1 – Candomblé. *Roteiros do Sagrado*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VuQSTGavdEo&t=141s>. Acesso em: 12 abr. 2023.

6 Episódio 2 – Igreja Adventista do Sétimo Dia. *Roteiros do Sagrado*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GEXRkFbCGSs>. Acesso em: 12 abr. 2023.

7 Episódio 4 – Igreja Católica. *Roteiros do Sagrado*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3-jjZO5v5Lk&t=27s>. Acesso em 12 abr. 2023.

Em todas as entrevistas, havia uma lista de perguntas comuns, que buscavam compreender como a religião chegou ao Brasil e à região; como ocorre a entrada de um novo membro; como a religião trata a morte, o batismo e o casamento; qual é o papel do líder religioso naquela manifestação religiosa; como o entrevistado começou a praticar a religião; quais as principais festividades e ritos de passagem; quais os livros religiosos e formas de transmissão dos conhecimentos; e qual a importância dos mais velhos. A todos, foi pedido que deixassem uma mensagem para a juventude. Havia, também, uma lista de perguntas específicas vinculadas a cada tradição – como a importância da guarda da sexta e o conceito do “sono eterno”, para os adventistas”; o que são Orum e Ayê, a importância da ancestralidade, da oralidade, dos eguns e orixás, para o Candomblé; quais são as sete linhas e a função de cada entidade, na Umbanda; e qual é o papel dos santos, na Igreja Católica.

Ao final das entrevistas, sentimos a necessidade de criar um material físico para auxílio dos professores em sala de aula. Assim, foram elaborados dois livros: “Roteiros do Sagrado: conhecendo as religiões ao redor do mundo”, é uma obra destinada ao público geral, incluindo aqueles que irão discutir religiões em sala de aula, que traz os principais elementos das religiões com o maior número de fiéis no Brasil e no mundo; e “Roteiros do Sagrado: religiões em sala de aula”, que traz textos de orientação para que os professores trabalhem com as propostas da Base Nacional Comum Curricular.

Halloween pode, Cosme e Damião não!

O segundo projeto foi desenvolvido na Escola Municipal de Educação Integral João Alves dos Santos, no município de Campinas, durante o segundo semestre de 2023. A escola atende as comunidades de 17 ocupações e 8 bairros das proximidades, sendo marcada pela presença das comunidades religiosas pentecostais e neopentecostais. Também é marcada por uma comunidade discente predominantemente parda e negra.

Como professora de História, desenvolvi com os estudantes do Ciclo IV (8ºs e 9ºs anos) um projeto de letramento racial, buscando ampliar as discussões que geralmente ocorrem de forma superficial somente no mês de novembro. O Dia da Consciência Negra é uma das celebrações tratadas com maior controvérsia dentro da Educação Básica. Inserido nos calendários oficiais das redes de ensino como forma de permitir o debate sobre a valorização da cultura africana e afro-brasileira, de acordo com as indicações da Lei n. 10.693/2003, o feriado (que se tornou nacional em 2023) vem sendo tratado como o único momento em que tais pautas devem ser discutidas durante o ano letivo. Por isso, a grande maioria das escolas se organiza apenas durante o mês de novembro para criar atividades que reforcem elementos da cultura.

O projeto partiu de uma demanda apresentada pelos próprios estudantes. Durante o primeiro semestre de 2023, a Comissão Própria de Avaliação da escola divulgou os dados de uma pesquisa realizada com os estudantes sobre questões socioculturais, econômicas e psicológicas. Uma das partes do questionário versava sobre tipos de *bullying* sofridos pelos estudantes e sobre quais elementos do próprio corpo eles gostariam de mudar. Quase 80% dos estudantes relataram sofrer xingamentos ou brincadeiras relacionadas à cor de sua pele ou aos seus traços físicos que os identificassem como negros. Também indicavam que queriam mudar os cabelos, o formato da testa e do nariz.

A partir da análise dos dados deste questionário, foi concebido o projeto “Racista, eu?“, que tinha como objetivo inicial discutir com os estudantes o conceito de racismo recreativo e seus impactos na vida dos próprios colegas. A etapa inicial do projeto foi realizada durante o mês de agosto, com os estudantes dos 8ºs anos, através da análise de matérias de jornais e revistas sobre o tema. O interesse dos estudantes foi mais intenso do que o esperado, fazendo com que o projeto se estendesse.

Surgiu, então, a necessidade de conceitualizar em conjunto com os estudantes as diferentes formas de racismo. Para isso, as salas foram divididas em grupos, que pesquisaram os significados e as aplicações dos conceitos de colorismo, racismo estrutural, racismo recreativo, racismo religioso e apropriação cultural. Cada um dos grupos elaborou um pequeno seminário sobre o tema para os estudantes de sua turma, a partir da leitura de sites pré-selecionados pela professora. Ao final desta etapa, cada uma das duas turmas criou em conjunto um quadro conceitual sobre as formas de expressão do racismo, mantendo-o como painel definidor para as próximas etapas do trabalho.

Os estudantes perceberam que os demais colegas de seu ciclo não tinham as mesmas informações, o que acabava gerando alguns conflitos nos espaços coletivos da escola, especialmente durante a realização de jogos e no refeitório, durante o almoço. Organizamos rodas de conversa entre os oitavos e nonos anos para discutir as diversas formas de racismo e refletir até que ponto todos, em graus e situações diversas, também agiam de forma racista com seus colegas. A coordenação dessas de conversa foi acompanhada pela psicóloga que realiza o projeto de acompanhamento dos estudantes através do Programa Espaço de Convivência, Ação e Reflexão (ECOAR), de forma que o encaminhamento sobre o tema levasse em consideração a reflexão sobre práticas racistas, e não a culpabilização de colegas que as praticassem.

Nessas rodas de conversa, alguns estudantes brancos sugeriram que também sofriam racismo, porque eram alvo de piadas por sua cor de pele, pelo cabelo liso ou por algumas características físicas. A alegação gerou forte questionamento entre os estudantes dos oitavos anos que haviam passado pelo processo de letramento racial, mas gerou dúvidas entre diversos estudantes.

Para sanar essas dúvidas, foi desenvolvida a última fase do projeto, agora unificando oitavos e novos anos, para discutir a existência de racismo reverso. No mês de outubro, durante quatro aulas, os estudantes das quatro turmas tiveram a oportunidade de ler e discutir minidocumentários, reportagens, textos, leis e uma série de fontes sobre o tema do racismo reverso.

Ao final do processo, os estudantes realizaram o júri simulado, para determinar se o racismo reverso existe ou não. A atividade teve como objetivo desenvolver a capacidade argumentativa dos estudantes, independente de aquele ser o ponto de vista que pessoalmente defendem. Durante a atividade, as salas foram divididas da seguinte forma: oitavos anos compuseram as Cortes de acusação e defesa; nonos anos eram os jurados e o corpo de decisão. Estudantes de todas as turmas poderiam ser convocados como testemunhas, fazendo o juramento de dizer somente a verdade. Foram realizados dois júris simulados: estudantes do 8º ano B e do 9º no A; e estudantes do 8º ano A com os do 9º ano B.

Dentro desse movimento, os estudantes dos 7ºs anos começaram a preparar as decorações para a festa de Halloween. Durante a aula de Inglês, uma das estudantes (vinda de uma família que frequentava uma unidade da Igreja Assembleia de Deus) afirmou que poderia comer os doces do Halloween e participar da brincadeira “gostosuras ou travessuras”, mas jamais comeria os doces da festa de Cosme e Damião, porque eles seriam amaldiçoados. Como os estudantes da turma conheciam o projeto que estava sendo desenvolvido com os estudantes mais velhos, eles foram procurar os colegas durante o horário do almoço e a questão se tornou um amplo debate no espaço escolar.

Os estudantes dos 8ºs e 9ºs anos me procuraram no dia seguinte, questionando como poderiam ampliar o projeto que realizavam para os estudantes do Ciclo III. Muitos deles se sentiram bastante incomodados e conseguiram identificar a presença de racismo religioso na fala da colega. Naquela semana, os representantes de sala do Ciclo IV solicitaram à direção um espaço para organizar uma conversa com os estudantes dos 6ºs e 7ºs anos. As turmas se organizaram em quatro grupos diferentes e cada uma delas foi a uma das salas do Ciclo III, fazendo uma apresentação de cerca de 40 minutos sobre as múltiplas formas de racismo e como a ideia de que os doces entregues em uma festividade de uma religião de matriz africana serem amaldiçoados reforça a ideia de que tudo o que se origina da cultura africana e afro-brasileira é diminuído, menosprezado ou deve ser temido. A atividade se ampliou, porque os estudantes fizeram muitas perguntas e provocações, percebendo que todos somos, em maior ou menor medida, também racistas.

Como atividade final, os estudantes de 6º a 9º ano fizeram uma pesquisa sobre os principais orixás das religiões de matriz africana que são cultuados no Brasil da atualidade. Eles compreenderam suas atribuições, as histórias e lendas ligadas a eles, sua vinculação à formação dos povos

africanos e sua ligação com a natureza. O trabalho resultou em uma grande apresentação na AfroJoão, uma festa aberta à comunidade no mês de novembro, com um grande painel dos orixás. Foi a primeira vez em 64 anos de festas da escola que as religiões de matriz africana foram expostas publicamente para as famílias.

Considerações finais

A história da construção dos currículos nacionais mostra que o estudo das religiões seguiu dois caminhos: por um lado, foi tratado como forma de cristianização; por outro, foi condensado em um componente curricular para afirmação da religião preponderante. Ainda que os últimos 30 anos de debates acadêmicos tenham trazido inovações para o trabalho com religiões em sala de aula, a Base Nacional Comum Curricular manteve a fundamentação das Ciências da Religião, tratando as religiões como fenômenos unívocos.

Um dos grandes problemas presentes nesse tipo de enfoque faz com que a constituição cultural e a formação das religiões não sejam levadas em consideração. As propostas trazidas pela Base Nacional Comum Curricular para o componente tratam as religiões a partir de uma estrutura comum (texto – liderança – crenças – ensinamentos), ignorando as variedades de manifestações que transcendem a história. Mesmo assim, as competências e objetos de estudo que o documento elenca se distanciam muito do ensino confessional, representando um grande ganho em relação a documentos anteriores.

De acordo com Marcos Silva, os elaboradores do documento não consideraram os sentidos do ensino de religiões para sua criação, considerando que “o Ensino de História é a consciência de si, que não renuncia à consciência sobre os outros – outros homens e mulheres, outras épocas e outros espaços; enfatizar algumas experiências negligenciadas não significa fomentar novas negligências. (SILVA, 2018, p. 1007). Logo, é importante direcionar as discussões sobre o Ensino de História para os debates sobre religiões, dando fim a silenciamentos que foram historicamente impostos pelos modelos educacionais brasileiros.

A segunda observação diz respeito aos obstáculos enfrentados no cotidiano escolar para colocar em prática a proposta da convivência religiosa. A construção do currículo é perpassada pela realidade, pelos conceitos e preconceitos da comunidade escolar, pelos filtros do professor e pelos questionamentos das famílias dos estudantes. Logo, as propostas de trabalho trazidas pela BNCC, ao considerarem todas as manifestações religiosas com igual valor e propor o diálogo entre elas, podem ser questionadas pelos próprios responsáveis na elaboração curricular, que não se sentem confortáveis em tratar de religiões não-cristãs.

Os projetos apresentados não buscam trazer uma “receita de bolo” para apresentar as religiões em sala de aula, mas indicar como esse trabalho precisa ser feito a partir das demandas locais, aproximando a realidade dos estudantes, professores, gestores e de toda a comunidade escolar às discussões necessárias. A BNCC traz indicações muito enxutas, deixando lacunas sobre sua proposta e trazendo dúvidas para a construção de materiais didáticos. Por esse motivo, projetos transdisciplinares como os que foram aqui apresentados, se tornam tão importantes. Reforçar as religiões (e os preconceitos religiosos) como produtos históricos condicionados culturalmente nos faz lembrar que eles não são estanques e estão sendo construídos cotidianamente. Cabe ao educador encontrar seu papel nessa construção.

Fontes

Adolescente afastada da família por causa de um ritual de candomblé passa 40 dias em abrigo: ‘Dormia chorando’. Portal G1. 03 jul. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/07/03/adolescente-afastada-da-familia-por-causa-de-um-ritual-de-candomble-passa-40-dias-em-abrigo-dormia-chorando.ghtml>. Acesso em: 24 abr. 2023.

Aluna de escola cívico-militar do DF sobre racismo religioso. Correio Braziliense. 01 mar. 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2023/03/5077168-aluna-do-df-sofre-racismo-por-usar-colar-de-religioes-africanas.html>. Acesso em 22 abr. 2023.

Episódio 1 – Candomblé. Roteiros do Sagrado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VuQSTGavdEo&t=141s>. Acesso em: 12 abr. 2023.

Episódio 2 – Igreja Adventista do Sétimo Dia. Roteiros do Sagrado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GEXRkFbCGSs>. Acesso em: 12 abr. 2023.

Episódio 4 – Igreja Católica. Roteiros do Sagrado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3-jiZO5v5Lk&t=27s>. Acesso em 12 abr. 2023.

Lei n. 9.475/1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 19 fev. 2023.

O conceito de religião. Roteiros do Sagrado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PzrstZ3MYq4&t=146s>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Religiões no Brasil. Roteiros do Sagrado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=imaKsmcoxTg&t=494s>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Sincretismo religioso. Roteiros do Sagrado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O0L0vFI2odg&t=86s>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Referências

- BERNI, L. E. V. Laicidade em disputa: um estudo a partir da aprovação do ensino religioso confessional no STF. *Relegens Thréskeia*. Curitiba, v. 9, n. 2, p. 88-112, 2020.
- BRAGA, A. C. V; SILVA, M. A. Ratio Studiorum: bases e fundamentos das ações educativas nos colégios jesuítas. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 48, p. 1-23, 2023.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. Brasília: MEC, 1998.
- CAIRO, M. E. O lugar da adivinhação nas reflexões de Cícero sobre a religião romana: divinatio entre religio e superstio. *Romanitas – Revista de Estudos Grecolatinos*. Vitória, n. 13, p. 33-45, 2019.
- CÁPONA, D. P. “No hay médio más eficaz para gobernar a la masa que la superstición”: la política de la superstición en Spinoza. *Las Torres de Lucca: International Journal of Political Philosophy*. Madrid, v. 10, n. 18, p. 109-121, 2021.
- JUNQUEIRA, S. A presença do Ensino Religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, S.; WAGNER, R. *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Editora Champagnat; PUCPR, 2011.
- JUNQUEIRA, S.; WAGNER, R. *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: Ibepex, 2008.
- JUNQUEIRA, S.; CORRÊA, R. L.; HOLANDA, Â. R. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- JUNQUEIRA, S.; NASCIMENTO, S. L. Concepções de Ensino Religioso. *Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião*. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 231-257, 2013.
- MASSENZIO, M. *A História das Religiões na cultura moderna*. São Paulo: Hedra, 2005.
- MOURA, C. A. S.; UZUN, J. R. C. Religiões, laicidade e Ensino de História: diálogos culturais para o trabalho em sala de aula. *Projeto História*. São Paulo, v. 67, p. 285-314, jan./abr. 2020.
- SILVA, M. “Tudo que você consegue ser” – triste BNCC/história (a versão final). *Ensino em Re-Vista*. Uberlândia, v. 25, 2018, p. 1004-1015, 2018.
- UZUN, J. R. C. F. P. *Salesianas e educação feminina no Brasil: cristianização, laicização e modelos pedagógicos na Primeira República (1892-1934)*. Recife: EDUPE; Autografia, 2023.

REFLEXÕES SOBRE O *TEMPO* QUE RESTA PARA A PRODUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO REALMENTE TRANSFORMADORA

João Paulo Rossatti
Raphaela Rezzieri

“[...] boca de extinguir espécies; mãos de acelerar partículas”
Engenheiros do Hawaii

O Conselho de Ciência e Segurança, cuja sede fica em Chicago, por meio de seu Boletim de Cientistas Atômicos, publicado anualmente, anunciou no dia 23 de janeiro de 2024 a decisão de ajustar o ponteiro de seu conhecido Relógio do Juízo final (Doomsday Clock). De acordo com o Conselho, atualmente estamos a exatos 90 segundos da meia-noite – a termo de comparação, na crise dos mísseis entre EUA e URSS, em 1962, o relógio marcava sete minutos para o fim. Nas contas dos cientistas, quanto mais perto da meia-noite estamos, mais próximo do fim do mundo nosso planeta está. Essa forma de contar o tempo proposta pelos cientistas, em decrescimento, é, portanto, um alerta ao tempo que resta.

O Apóstolo Paulo, na sua Carta aos Romanos, avisa aos homens que não tem fé aquilo que lhe parece uma boa nova: “O que quero dizer é que o tempo é pouco.” (Cor. 7:29). Os que são casados que vivam como se não fossem; os que estão felizes como se não fossem; os que compraram algo como não tivessem comprado. Enfim, arremata Paulo, tudo isso deixa de ser importante “porque a forma presente deste mundo está passando.” (Cor. 7:31). Essa forma de encarar o tempo proposta pelo apóstolo, regressiva, é, portanto, um alerta ao tempo que resta.

Entre *apocalípticos* natos, como Paulo, e *integrados*, como os membros do Conselho, há um fio que entrepassa os eventos globais, mesmo os que aconteceram após aquilo que na esteira de Francis Fukuyama nos acostumamos a chamar de “fim da história”: a experiência do encurtamento temporal.

Dessa constatação surgem algumas questões: como podemos entender que a ideia de “fim”, após dois milênios, tenha retornado *triunfalmente* ao imaginário popular? E como isso afeta a experiência de professores e estudantes nos tempos que correm?

O messianismo apocalíptico paulino é inteiramente baseado na visão de que o tempo está perto do fim. O retorno de Cristo, da sua perspectiva, ocorreria muito em breve e, por isso, aqueles que viviam sua vida, do jeito que fosse, deveriam abrir os olhos para a Verdade que se anunciava. O sujeito, nesses termos, deveria viver *como se*, pois “não sendo por si mesmo nada, o homem só pode ser agindo como se fosse diferente daquilo que é (ou, melhor, não é)”. (AGAMBEN, 2016, p. 50). O rico, o belo, o valente ou o poderoso não teriam lugar privilegiado no momento da salvação (aliás, se levarmos em consideração os ensinamentos de Jesus, os humilhados é que teriam algum privilégio), a ação de ser diferente daquilo que se é não influi nada – e o ser só pode ser salvo pelo amor do sacrifício. O importante no alerta paulino é que o messias (*khristós*), em seu retorno, não apenas suspenderá o tempo como também o sustará e esse “fim do tempo”, entre outras peculiaridades da prosa do apóstolo, é o que torna o messianismo paulino um tipo de universal *avant la lettre*, afinal, todo esse evento apocalíptico não ocorrerá apenas ao “povo de Deus” (os israelitas), mas sim a todos os homens não judeus – daí porque Alain Badiou imputa a Paulo a invenção do universalismo, mas isso é assunto para outra história. O que interessa a Paulo não é o apocalipse em si – já delineado pelo profeta João –, mas o momento imediatamente anterior a ele, isto é, o pouco tempo (*chronos*) entre a anunciação do retorno e o retorno em si do messias (*kairós*). Nesse entretempo, o jeito como se vive – na riqueza ou na pobreza – não terá mais importância, o absenteísmo frugal é o mais recomendado. Aliás, é neste sentido que Paulo nos dá notícia de que a salvação acontecerá por meio da fé, que, como parte essencial do tempo messiânico, é o princípio tanto para o cumprimento quanto para desativação da Lei divina (2016, p. 124). Assim, é possível entender por que o como se da epístola funciona como mediador do encurtamento entre os dois tempos – *chronos* e *kairós* – constituintes da Lei.

Martin Lutero, 1500 anos depois de Paulo, passou a ver nos eventos de seu mundo, a Europa do XVI, a realização das profecias apocalípticas de Daniel e João. A profusão de acontecimentos violentos, como guerras e epidemias, surgia como o sinal definitivo de que o fim se aproximava e, ainda por cima, de modo cada vez mais veloz. O tempo messiânico de Paulo aparece em Lutero como escatologia, ou seja, como a compreensão e a tentativa de interpretação das coisas que devem acontecer até o fim do mundo. Assim, os acontecimentos da experiência de mundo de Lutero e seus contemporâneos são incorporados ao horizonte de expectativas da Igreja como instituição (tanto na versão Romana como na versão Reformada). Mas aquilo que na interpretação corrente parecia iminente, um “logo ali”, por *erros* na hermenêutica escatológica, começa

a se deslocar para um futuro cada vez mais distante. Os cálculos para determinar quando o fim aconteceria foram cada vez mais postos num futuro distante e, mesmo que ainda realizáveis, estavam muito longe da existência de muitos. A estrutura de tal deslize temporal permitiu ao Estado apropriar-se, de certo modo, da manipulação do futuro. (KOSELLECK, 2006, p. 28-29).

Curiosamente, tal manipulação do futuro converge com a *invenção* da perspectiva como técnica de pintura. Entre os gregos (e seus herdeiros romanos) era comum metaforizar impressões a partir de melodias, harmonias e sons; isso se estendeu a praticamente toda filosofia teológica cristã do medievo. Agostinho, por exemplo, asseverou que a fé se baseia na escuta (no princípio era o verbo, e, afinal, Deus nunca se revelou em sua forma, apenas em sua voz). O Renascimento produziu uma revolução nas técnicas pictóricas que, no entanto, não seriam suficientes sem uma revolução no próprio modo de ver as imagens, uma vez que essas técnicas, aplicadas à pintura, tinham como objetivo produzir a “eternização” do acontecimento retratado tanto na sua versão religiosa quanto na versão laica, o retrato e os temas retratados fazem do acontecimento “uma coprodução dos olhares”. (LAÏDL, 2001, p. 11). Com o aparecimento da perspectiva, primeiro como técnica visual, seu significado logo deslizou metaforicamente para um campo mais simbólico, em que a perspectiva se revelou como fundamento dos modos de ação da cultura política ocidental. (2001, p. 13). Não é demais lembrar que a invenção da prensa tipográfica, mais ou menos por essa época, também terá papel fundamental na disseminação de imagens, textos e, consequentemente, pontos de vista.

Nicolau Maquiavel, contemporâneo dessas transformações, é descrito como sujeito fundamental nesse processo de transição do *ouvir* para o *ver em perspectiva*. N’O *príncipe* o florentino sugeriu que pontos de vista diferentes produzem representações diferentes: “a objetividade só pode ser alcançada observando-se a realidade do exterior, de longe”. (*apud* GINZBURG, 2001, p. 191). A perspectiva apareceu, portanto, não só como modelo de interpretação (do espaço de experiência) mas também como modelo de pré-visão (do horizonte de expectativas). Ou seja, a ascensão da perspectiva como técnica visual, correlata de sua aplicação à política, está em conexão com o momento da história em que o homem – para que não reste dúvida estamos falando do homem europeu, mas este modelo de subjetividade logo se tornou global – deixa pensar no tempo que resta como sendo o momento derradeiro do fim e passa a interrogar o futuro como perspectiva (!) na intenção de mudá-lo e controlá-lo. A adoção da perspectiva é o que permitirá ao homem (na sua face “moderna”, capaz de dizer Eu – *Eu* penso, logo existo) configurar o espaço e o tempo como projeto ao mesmo tempo distanciado e em perspectiva. (LAÏDL, 2001, p. 45, 52).

Da visão em perspectiva, que permite alargar o tempo e o espaço das ações planejadas, para a noção de progresso será um pulo. A visão em perspectiva foi essencial para a dissolução da

ideia de história como *mestra da vida* e ajudou a modelar uma experiência de tempo que não se contentava simplesmente em contemplar a passagem dele, no entanto sem saber exatamente o que fazer com ele (o tipo de experiência confusa que afligiu Agostinho em suas *Confissões* quando o santo revelou que se fosse perguntado o que é o tempo ele não saberia responder). A modernidade e o capitalismo em formação não poderiam se contentar com um tempo “rebelde” como esse – daí porque a escatologia perde a sua força e, não sem uma dose de ironia, as utopias futuristas ganham impulso –, ficou cada vez mais evidente que seria necessário um controle mais estrito sobre tudo o que envolvesse o projeto global da dupla modernidade/capitalismo. O Estado será fundamental na formatação da experiência temporal, coisa que, no século XIX, com os acordos que deram origem ao GMT (Tempo Médio de Greenwich) atingirão uma escala global até então impensável. (WHITROW, 1993).

Junto a esse processo de desenvolvimento da visão perspectiva, é preciso considerar o advento das Revoluções Burguesas e da Revolução Industrial, uma vez que elas acompanham, passo a passo, essa transição rumo a um progresso cuidadosamente controlado pelo Estado. Aliás, é por meio desse processo de invenção da perspectiva e o expansionismo (sempre de cunho europeu) da dupla capitalista/modernidade que a história ganha um contorno “singular coletivo”.

Em termos absolutos, quando nos voltamos ao messianismo paulino, fonte da experiência temporal cristã durante séculos, pautado que é na recorrência da experiência e do declínio do tempo, e percebemos ele ceder – não com um sussurro, mas como o estrondo de uma máquina a vapor –, seu lugar à ideia e ao ideal de progresso, notamos a transição de um estrato de tempo a outro. Assim temos que o tempo, após a Revolução Industrial e a *revolução perspectiva*, parecia estar se movimentando em direção a algum lugar, esse movimento representava o avanço do espírito. (KOSELLECK, 2020, p. 176). Passa a ser evidente aos homens europeus daquele momento a experiência de um novo tempo, um tempo em que “existia uma diferença qualitativa entre o passado e o futuro.” (p. 177). É interessante notar que aqui há uma substituição das visões messiânicas e das escatologias religiosas pelas filosofias da história, consolidando a perspectiva como forma de ação.

Outra invenção fundamental dessa era de Revoluções, que foi a *modernidade*, ocorreu na Inglaterra, no final do século XVII, quando houve a fundação do Banco da Inglaterra – a princípio um banco privado, mas depois passado ao controle do Estado. Sua função primordial foi financiar os conflitos nos quais o Rei Guilherme II se envolveu durante seu reinado a partir da venda de créditos públicos, muito rapidamente inúmeros investidores de pequeno e grande porte emprestaram seu capital ao governo o que ajudou a estabilizar e ampliar o poder britânico, primeiro no continente europeu e, depois, no mundo todo, hipotecando as rendas futuras dos impostos

o que, por sua vez, acelerou a necessidade de uma standardização da administração da coisa pública – a ideia de projeto em perspectiva se adequa muito bem aqui. Apontada como uma autêntica *revolução financeira* (POCOCK, 2013, p. 122-ss), a venda desses créditos criou uma verdadeira dialética da dependência dos credores em relação ao governo e do governo em relação aos credores. Apesar da querela que o fenômeno do crédito público produziu entre a intelectualidade britânica (haveria ou não uma corrupção da liberdade e da virtude dos cidadãos que estivessem tão intimamente dependentes do Estado? [POCOCK]), sua estrutura se consolidou e se disseminou pelo globo – ajudada, é claro, pelo próprio expansionismo britânico justamente após sua revolução financeira. O controle perspectivo demandado por tais operações contribuíram para mais uma volta no parafuso da aceleração temporal. A perspectiva deslizou, desse modo, da visão do horizonte visual para o horizonte da expectativa.

É preciso dizer que a modernidade, ao menos assim acreditamos, deve ser reconhecida, sobretudo, por estes movimentos fundamentais, independentes entre si, por suposto, mas nem por isso menos alinhados, e que alteraram a relação dos sujeitos com a experiência que se faz do tempo. Da perspectiva do ponto de vista, essencial para a própria ideia de indivíduo, passando pela Revolução Industrial como fundamento da ideia de um tempo único (não mais baseado na dicotomia paulina de *chronos* e *kairós*) à revolução financeira, temos um deslizamento fundamental: esse conjunto ajudou a produzir uma sociedade especulativa em que a própria substância temporal volta a se retrair e a experiência do fim – nesse caso do ciclo de produção e consumo – é essencial. A propósito disso, Marx e Engels, como observadores da nova realidade promovida pelo conjunto de Revoluções do XVII e XVIII, entenderam muito bem que a nova experiência de encurtamento temporal era o eixo central do capitalismo e produziram sua crítica ao sistema baseados no entendimento desse processo – no entanto, não sem certo encantamento com as realizações promovidas por ele, como nos mostra os primeiros parágrafos do *Manifesto*.

O final do século XIX, nesse longo processo de transformações da experiência temporal, que começou com a invenção da perspectiva, nos levará novamente à experiência de fruição da imagem como estrutura de uma nova forma de interação com o tempo, o espaço e outros sujeitos. O movimento – no amplo sentido – será possibilitado pela invenção da imagem-movimento. Perspectiva e progresso se encontram e, daí por diante, se combinam em um produto, o audiovisual, feito para ser consumido pelas massas. Diferente da contemplação ante um quadro – a imagem por excelência da perspectiva renascentista –, a imagem-movimento exige que os indivíduos prestem atenção, desligando-se sensorialmente do entorno e focando na experiência audiovisual em tela. (CRARY, 2013, p. 25). A imbricada conexão estabelecida entre o “prestar atenção” a alguma imagem e a visão é o que permite ao sujeito tomar por *seu* o ponto de vista,

no entanto, absconso é a possibilidade de o observador estar suscetível ao controle de agentes externos. (2013, p. 29). A exposição a imagens em quantidades industriais promoveu nos sujeitos contemporâneos uma adaptação sensorial à velocidade com que estas lhe eram transmitidas mesmo que, às vezes, a sobrecarga perceptiva fosse flagrante. A capacidade de se adaptar a essa conformação do olhar não deve ser separada das ciências administrativas, como o taylorismo, sobretudo (aliás, contemporâneas da invenção das máquinas cinematográficas), que procuraram meios eficazes de adequar o corpo a um modelo disciplinar próprio às nascentes e velozes linhas de produção. Em suma, um corpo treinado e apto à velocidade do trabalho e um olhar preparado para cargas frenéticas de imagens que seriam descarregadas sobre si nos horários de folga. Essa combinação é essencial para o capitalismo, Marx já havia anotado nos *Grundrisse* que o capital “tem de se empenhar para derrubar toda barreira local do intercâmbio, *i.e.*, da troca, para conquistar toda a Terra como seu mercado, por outro, empenha-se para destruir o espaço por meio do tempo, *i.e.*, para reduzir a um mínimo o tempo que custa o movimento de um local a outro”. (2011, p. 445). Como o tempo de circulação é um obstáculo em si mesmo para a reprodução do capital, a necessidade de avançar em ritmos cada vez mais rápidos acompanha, de modo metafórico, a velocidade da imagem-movimento.

Assim, o século XX verá uma bem sucedida fusão do imperativo de velocidade do tempo do capital (permeado pela pressão dos investidores no tesouro público e dos acionistas nas empresas de capital aberto pelo retorno em forma de dividendos) e do tempo das imagens audiovisuais. Não será exatamente uma novidade, portanto, quando Guy Debord, no final dos anos 1960, identificou que essa mistura provocou a emergência do tempo do espetáculo. Essa sociedade baseada no tempo do espetáculo (espetáculo em cena) produz, como epifenômeno, a experiência do “tempo pseudocíclico” (DEBORD, 1997, p. 104) que, transformado pela indústria cultural, repete, agora em escala individual, a experiência do consumo de mercadorias, isto é, o “tempo livre” se transforma em um tempo livre para consumir espetáculos e, como sabemos, o show não pode parar. A última fronteira do capitalismo, conseqüentemente, foi a conquista dessa “intimidade”, a frente de batalha logo colonizou nosso olhar, pois da hora que se acorda ao momento que vamos dormir somos torpedeados por imagens espetaculares que se repetem *ad nauseam*, mesmo que de maneiras diferentes, o que produz em nós a falsa impressão de movimento: “O espetáculo, como organização social da paralisia, da história e da memória, do abandono da história que se erige sobre a base do tempo histórico, é *a falsa consciência do tempo*”. (1997, p. 108).

A viagem redonda do tempo, do messianismo apocalíptico paulino que nos admoestava sobre “o tempo que resta”, passando pelo perspectivismo, chegando ao ideal de progresso (que será o auge da experiência de alargamentos temporal), ainda tem mais um elemento: a Revolução Russa.

Nos 74 anos em que a União Soviética existiu, carregando consigo a alternativa de um “segundo mundo” possível, toda uma série de expectativas de superação dos elementos dissonantes do sistema capitalista foram difundidos como “possibilidades”. Porém, incapaz de acompanhar a revolução tecnológica no campo dos microchips, a União Soviética viu-se sob o cadafalso, assistindo, digamos assim, de camarote o colapso de seu próprio projeto modernizador. (KURTZ, 1993). O lento processo de desintegração do bloco, culminado com sua queda no final dos anos 1980, marcou a reversão dessas expectativas, agora lidas em chave inversa, isto é, de uma era de expectativas decrescentes. (ARANTES, 2019).

Esse momento histórico – nunca é demais frisar que ainda estamos nele – marcou o triunfo do *fim*, o fim das ilusões utópicas, o fim do comunismo e todo o *blá blá blá* da sua miragem da igualdade social, como apontaram alguns detratores neoliberais. (HAYEK, 1985). Contudo, o mais estrondoso de todos os *fins* foi o fim da história. Francis Fukuyama, ligado ao departamento de Estado dos EUA, publicou seu polêmico artigo sobre o *fim da história* em 1989 e em 1992 expandiu o argumento em livro que se tornou *bestseller* mundial. O fim das alternativas socialistas – fim que, aliás, foi marcado por um retumbante fracasso de todo o projeto, jogando o bebê e água do banho longe – lançou luz, segundo o autor, para o sucesso das democracias liberais do mundo livre (capitalista, leia-se), tanto em seu aspecto político (igualdade e reconhecimento) quanto no aspecto econômico (produção e acumulação de riqueza) que convergiam tanto para o projeto de História Universal guiada pela Razão, quanto para a luta por reconhecimento de sujeitos em déficit de igualdade. (FUKUYAMA, 1992, p. 349). Logo, se a história pareceu chegar ao seu fim, segundo Fukuyama, foi porque, se por um lado a experiência do tempo está acelerando, por outro há cada vez menos *novidades*. A conclusão um tanto chocante do teórico conservador foi que a história continuará e o que acabou foram as alternativas. Como apontou Perry Anderson, em resenha crítica à época, o argumento de Fukuyama ganha força e sofisticação intelectual porque “uma cultura consumista universal acena agora para todos os povos do mundo sem distinção, e nenhuma região subdesenvolvida está inacessível à perspectiva de sua abundância”. (1992, p. 96).

Assim, apesar das polêmicas, o argumento fukuyamista não é de todo descartável, porque permite entrever alguns aspectos de nosso próprio tempo que são intimamente ligados a essa ideia de fim. O primeiro deles é o *presentismo*, cuja força heurística reside em ser entendido como um regime de historicidade, conceito que o historiador François Hartog aludiu como sendo uma categoria histórica – baseada nas categorias de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativas” de Reinhart Koselleck – e que permite ao analista observar momentos de crise do tempo. (2014, p. 13). O curto-circuito temporal apontado por Hartog, neste caso, reside sob o fato de que o passado, em tal enfoque, não chega a se comunicar com o presente, pois de baixo

da aceleração dinâmica do sistema capitalista simplesmente não há mais tempo para acomodar nenhuma experiência duradoura; o futuro, no entanto, não se apresenta com vestes melhores, pois antes de ser percebido como promessa ele surge como ameaça a nossa própria existência. O nosso regime *presentista* é, portanto, um momento de crise da experimentação dialética do tempo que resulta num presente retesado até o limite da perspectiva, esta, por sua vez, cada vez mais limitada.

O segundo aspecto reside na estrutura temporal da modernidade capitalista que, como subproduto fenomenológico, gera uma experiência de aceleração do tempo, a qual cria um curto-circuito na possibilidade de conectar a experiência à expectativa. As inovações técnicas nos transportes e nas comunicações, por assim dizer, encurtaram o tempo tanto em sua substância quanto em sua experimentação, tudo requer agilidade e velocidade, e o imobilismo aparece como o pesadelo desse mundo ligado 24h. Hartmut Rosa apontou que “A marcha triunfal das tecnologias da aceleração é flanqueada por uma cultura popular entusiasmada com a velocidade, que promete e celebra, em publicidades, no esporte e na vida cotidiana, ganhos de tempo [...]”. (2019, p. 84). Aqui não estamos muito distantes do diagnóstico de Marshall Berman, em seu estudo sobre a modernidade do XIX, quando ele afirma que ser moderno é “encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao redor”. (2007, p. 24). A modernidade se caracteriza pela concreção da aceleração como parte essencial da vida cotidiana e tem como consequência a redução dos espaços de tempo utilizados para calcular as perspectivas e condições de vida. (ROSA, 2019, p. 151). O francês Paul Virilio, em seu *Inércia Polar* (1993), chamou a atenção para um dos efeitos não notados desse imperativo da velocidade: o paradoxo moderno de uma sociedade em movimentação frenética – que sempre está fazendo algo, nunca em estado de repouso – mas que, por incrível que pareça, não parece conseguir sair do lugar.

A aceleração do ritmo de vida desaparece com o futuro e obnubila o passado, aqui o terceiro aspecto de nossa experiência de tempo ligada ao fim: a emergência. Na esteira da tragédia de Chernobyl, ocorrida em 1986, o sociólogo alemão Ulrich Beck, notou que a modernidade, apesar de suas promessas de progresso contínuo desde o seu início, trouxe consigo os perigos da era nuclear (mas podemos acrescentar aqui todos os eventos de ordem climática resultantes da interferência humana no planeta), nela a violência e o perigo não estão presentes apenas nos perigos da radiação em si, mas em que ele – o perigo – não respeita zonas de proteção nacionais: contra sua ameaça não há saída, apenas gestão de riscos. A virada reflexiva dos efeitos da modernidade, isto é, a procura pelo desenvolvimento de tecnologias e o manejo político e administrativo de técnicas racionais sobre tais desdobramentos, fazem parte de estado de emergência perpétuo,

“Os riscos e ameaças atuais [...]. São riscos da modernização. São um produto de série do maquinário industrial do progresso, sendo sistematicamente agravados com seu desenvolvimento ulterior”. (BECK, 2010, p. 26). A incapacidade de impedir que a modernidade produza seus próprios acidentes – na definição de Paul Virilio (1984) – produz uma sociedade preocupada com a prevenção de potenciais catástrofes, daí a importância de um poder político forte e centralizado capaz de ser “decisivo [em sua] capacidade de antecipar os perigos, de suportá-los, de lidar com eles em termos biográficos e políticos”. (BECK, 2010, p. 93). Por conseguinte, como afirma Zaki Laïdi, “o Estado entrou na lógica da urgência humanitária.” (2001, p. 241). Essa lógica do perpétuo socorro (sem nenhuma alusão religiosa) mobiliza menos a razão e mais a emoção, sobretudo, o medo, e produz uma demanda social por ações rápidas e cirúrgicas, pois não há tempo para pensar, apenas a necessidade de estancar as feridas e diminuir os efeitos colaterais.

O efeito colateral não advertido e, no entanto, não muito inesperado desse modelo imperativo de experiência de velocidade e expectativas decrescentes é uma forma de ontologia do adiamento da crise – seja qual for: climática, financeira, social – ancorada na lógica do tempo comprado. Wolfgang Streeck, em *Tempo Comprado* (2021), argumenta que a predominância da economia política neoliberal, desde aos menos os anos 1980, potencializou o desmonte do estado de bem-estar social construído na Europa e EUA entre anos 1930 e 1970 – e no Brasil, em maior ou menor medida, de 1988 em diante –, estabelecendo a era dos governos endividados. Os Estados, mesmo que sob o desmonte neoliberal, ainda são responsáveis (e cobrados pelo povo) por prover inúmeros serviços, da saúde à pavimentação asfáltica, da educação em vários níveis à distribuição de energia e água, da segurança à eventos culturais, e apesar de terceirizados ou privatizados, a maior parte do custeio deles recai sobre o erário, daí o problema: a diminuição de impostos e o aumento das renúncias fiscais sem compensação (fora a sonegação) cria um fosso entre o que os Estados dispõem para gastar e valor necessário para sustentar os serviços públicos. O resultado é a financeirização completa das atividades estatais cujo zênite é o aumento da dívida pública, ou seja, a política neoliberal é, por si, uma política de Estados endividados. Para evitar o estouro de tais crises o Estado sempre se endivida mais e mais, mesmo que o argumento público seja de “austeridade fiscal”, os gastos com dívida pública e a rolagem dos juros nunca diminuem, o que mostra quem ganha de verdade com isso. Por isso “o endividamento público, tal como a inflação, permite a um governo utilizar recursos financeiros para a pacificação de conflitos que, na realidade, ainda não existem [...]”. (2018, p. 82). Essa “nova” *revolução financeira* permite ao Mercado especular com a perspectiva, cada vez mais encolhida, de futuro e, o pior, *desdemocratiza* os mecanismos de controle popular sobre tal estrutura.

Este longo processo de formatação da experiência temporal e constituição de expectativas (mesmo que em chave invertida, daí em partes o desmonte da conexão social com intuito de estabelecer uma partilha do comum), produziu um tipo de laço social bastante fraco (Thatcher, ainda nos anos 1980, já asseverava: “Não existe essa coisa [de sociedade]. O que existe são homens e mulheres, indivíduos e famílias”). Não é surpresa, portanto, que tal “bomba” exploda, como é comum em vários momentos de crise e/ou transformação do tipo de laço social, na escola, espaço por excelência da comunhão e, também, laboratório de observação das transformações vindouras.

Se nos tempos do projeto iluminista/liberal essa instituição – ainda que de acesso bastante restrito – era, ou deveria ser, um espaço de emancipação do indivíduo, hoje é um lugar de confinamento temporário e obrigatório. O descompasso entre as expectativas e demandas dos jovens hipermodernos da “geração Z”, ultraconectados ao mundo em rede, e a ideia de Escola herdada dos séculos anteriores se tornou um problema de difícil compreensão e, mais ainda, complicada transposição. A posição de sujeito transcendental dotado de razão crítica, emancipado por uma educação formadora do espírito, com o avanço do capitalismo e sua comodificação total, cedeu espaço a um tipo monadológico de subjetividade que, não bastasse isso, ainda por cima imputa um utilitarismo *hard* a tudo, os interesses individuais se sobressaem a qualquer prazer pelo saber; o sujeito neoliberal pode ser o que quiser, dizem, menos curioso. “Para que serve isso, professor?” deve ser uma das perguntas mais ouvidas nas salas de aula – ousamos dizer – mundo afora.

No final dos anos 1970, quando Pierre Bourdieu publicou a sua *Distinção* (2007), ele nos mostrou como a Escola se tornou um lugar onde se reproduz a estrutura das desigualdades sociais, não só do capital financeiro, mas do capital cultural e social, ou seja, os filhos da burguesia acessam escolas que possibilitam a estes uma formação mais sólida e diversa enquanto os filhos das classes subalternas são confinados (literal e metaforicamente) em ambientes degradantes e, em geral, sem estrutura, com professores mal formados, mal pagos e desanimados. O resultado não poderia ser outro que não o fracasso escolar, de estudantes e instituição, reproduzido e disseminado todo ano letivo para as novas gerações – esta talvez seja a única *partilha* comum realmente empreendida pela Escola. Isto, é claro, não deve ser entendido com trabalho do acaso, mas sim como um projeto de controle social, visto que a resistência à construção de saberes e, poderíamos dizer, até um certo ódio pela cultura, produz indivíduos com baixa tendência de compreensão dos problemas comuns experimentados por si e pelos seus semelhantes. Aliás, como o imperativo egoísta está no comando, qualquer possibilidade de projeto comum é natimorto, some-se isso ao amplo acesso a ferramentas tecnológicas que antes de facilitarem o conhecimento terceirizam o saber – “para que saber isso se posso pesquisar no Google?”

Aqui outro problema, as *big techs* estão numa incessante busca por capturar a atenção e colonizar o olhar dos sujeitos e, sabemos bem, a citada “geração Z” é produto de um meio já completamente entranhado por tal lógica. Logo, o uso de meios que se tornam mensagens, como *smartphones* e seus aplicativos, por exemplo, tem como consequência a transformação da plasticidade cerebral, como anotou Nicholas Carr no seu estudo sobre a *Geração superficial* (2011). O imperativo de velocidade, que já é uma construção *necessária* do tempo do Mercado, alia-se a uma demanda por respostas rápidas que jogos e aplicativos conectados a internet produzem e reproduzem e a uma consequente desconexão com o mundo circundante durante o momento de uso de tais aparelhos, o resultado é a transformação da própria rede neuronal individual que se adequa – e se acostuma, como um vício – a tais estímulos visuais e sensoriais. Assim, quando os jovens (re)produzidos por esse tipo de laço social, onde a uso extensivo de tecnologias digitais aparece como panaceia e cuja experiência de tempo *presentista* requer tudo para ontem, esbarram com uma Instituição que precisa de tempo para maturar o conhecimento, o resultado não poderia ser outro a não ser desinteresse, desprezo, indiferença e falta de empatia.

Darcy Ribeiro dizia que a crise na educação brasileira não era bem uma crise, mas sim um projeto e nós, sem medo de generalizar, afirmamos que a tensão social, em nível mundial, não é uma circunstância adversa ou efeito de um momento específico, mas algo produzido para ser incessante. Afinal, sujeitos amortecidos por uma crise contínua, cuja atenção e olhar foram colonizados, e embebidos numa experiência de tempo *presentista*, não desenvolvem capacidade de ação a não ser sublevações pontuais e explosão de violência, no entanto, sem projetos políticos de longo prazo. Não há alternativa.

Considerações finais e apocalípticas

Aqui um fim para o texto (sem ironia): na viagem que fizemos pela ideia de fim, acompanhamos Paulo e seu tempo messiânico tentando mostrar a homens e mulheres que não havia outra alternativa a não ser viver *como se* não fossemos o que éramos, a estes restava aguardar o retorno do messias, pois o tempo se encurtava e o fim estava próximo, mas os homens de fé seriam salvos; nós, dois milênios depois, parecemos viver um realismo capitalista radical (FISHER, 2020) em que não vemos nenhuma outra alternativa – literalmente não há outra alternativa, já apontou Margareth Thatcher – e tudo se resume a um estado de exceção perpétuo que tem como objetivo reduzir os riscos, o tempo que resta se encurta, mas só a fé (seja na educação, em Deus ou na democracia de mercado) será capaz de nos salvar?

Referências

- AGAMBEN, G. *O tempo que resta*: um comentário à Carta aos Romanos. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- ANDERSON, P. *O fim da história*: de Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- ARANTES, P. *O novo tempo do mundo*: e outros estudos sobre a era da emergência. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BECK, U. *Sociedade de risco*: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: 34, 2011.
- BERMAN, M. *Tudo o que é sólido desmancha no ar*: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BOURDIEU, P. *A distinção*: crítica do julgamento social. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- CARR, N. *A geração superficial*: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- CRARY, J. *Suspensões da percepção*: atenção, espetáculo e cultura moderna. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FISHER, M. *Realismo capitalista*: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020.
- FUKUYAMA, F. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- HARTOG, F. *Regimes de historicidade*: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- HAYEK, F. A. *Direito, legislação e liberdade*: uma nova formulação dos princípios liberais de justiça e economia política, v. 2. São Paulo: Visão, 1985.
- KOSELLECK, R. *Futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.
- KOSELLECK, R. *História de conceitos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.
- KURZ, R. *O colapso da modernização*: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia global. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- LAÏDI, Z. *A chegada do homem presente*: ou da nova condição do tempo. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- MARX, K. *Grundrisse*: manuscritos econômicos 1857-1858. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.
- POCOCK, J. G. A. *Linguagens do ideário político*. São Paulo: Edusp, 2013.
- ROSA, H. *Aceleração*: a transformação das estruturas temporais na Modernidade. São Paulo: Ed. Unesp, 2019.
- STREECK, W. *Tempo comprado*: a crise adiada do capitalismo democrático. São Paulo: Boitempo, 2018.
- VIRILIO, P. *A inércia polar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- VIRILIO, P.; LOTRINGER, S. *Guerra Pura*: a militarização do cotidiano. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- WHITROW, G. J. *O tempo na História*: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ENSINAR HISTÓRIA A PARTIR DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: UM CONVITE À LEITURA DE *FLORES DE ÉBANO E AS ROSAS QUE O VENTO LEVA*

Giuslane Francisca da Silva

Imagine um jardim repleto de flores belas, porém secas e muito maltratadas.

Era um tempo em que pessoas eram sequestradas e vendidas
como se fossem mercadoria.

Era um tempo de muita tristeza.

Era um tempo de vidas cativas.

É importante conhecer e respeitar as histórias de lutas de pessoas
que foram injustiçadas, oprimidas e escravizadas.

É preciso escutar as vozes dessas mulheres. (SILVA, 2020, s.p.).

Qual a importância de obras sobre mulheres escravas e libertas letradas? O que conhecemos sobre os escritos deixados por homens e mulheres no cativeiro e/ou libertos? Esses são alguns dos questionamentos que movem as pesquisas da historiadora, professora e escritora Alexandra Lima da Silva. De que forma obras literárias com essas temáticas podem contribuir para o Ensino de História? Destarte, o objetivo desse texto é discutir acerca das contribuições de obras literárias sobre mulheres escravas e libertas para o Ensino de História. Para tanto, me debruço sobre duas obras em específico, sendo elas, *As rosas que o vento leva* (2020) e *Flores de Ébano* (2020), ambos da autora citada acima. O primeiro, é voltado para o público infanto-juvenil, e o segundo, visa contemplar o público infantil, no entanto, como a autora salienta “é voltado para quem quiser saber mais sobre este tema tão instigante: pode ser gente miúda, pode ser gente crescida”. (SILVA, 2020, s/p).

Nos últimos anos tem sido notório o crescimento de publicações de obras, cuja temática gira em torno da vida de homens e mulheres ex-escravos/escravas e/ou escravizados/escravizadas. No Brasil, é possível citar alguns livros que por meio da literatura, denunciam os horrores da escravidão nos mais de 350 anos em que ela se manteve legalizada. Dentre os exemplares que tratam desta temática, é possível elencar: *A noite dos cristais* (1996), de Luís Fulano de Tal, *Um defeito de cor*, publicado em 2006, por Ana Maria Gonçalves, sendo que no ano seguinte, a obra venceu o prêmio Casa de las Américas. O livro se baseia na história de vida de Luísa de Mahin, nome cristão da africana, Kehinde, mãe de Luís Gama. (FERREIRA; CARBONIERI, 2019). É possível citar a jornalista e escritora Eliane Alves Cruz, que tem se dedicado às pesquisas que resultaram, até o momento, em três obras: *Águas de barreira* (2016), *O crime no cais do Valongo* (2018) e *Nada digo de ti, que em ti não veja* (2020).

Em *Baobá: a árvore da vida* (2020), o historiador e professor Bruno Pinheiro Rodrigues, traça a trajetória de duas personagens principais: Tereza e Kinguri, figuras importantes da resistência escrava no atual Estado de Mato Grosso. Assim como Kehinde, elas são pessoas que, de fato, existiram. Tereza foi a “famosa líder do quilombo do Quariterê, existente no século XVIII”. (RODRIGUES, 2020, p. 2). E Kinguri, foi o nome que o autor escolheu para fazer referência ao escravo Sebastião de Benguela, famoso por travar uma luta pela vida contra os indígenas Payaguás quando seguia em uma monção com direção à vila de Cuiabá, atual capital de Mato Grosso. Este livro é interessante também, visto que reporta a um cenário fora do eixo Sudeste – Nordeste, muito retratado em obras sobre a escravidão.

O universo das letras: revisionismo historiográfico

A dificuldade em encontrar registros como cartas, autobiografias, biografias, bilhetes, entre outros documentos, contribuiu para que durante muito tempo a historiografia defendesse que inexistiram pessoas alfabetizadas entre a população escrava e/ou liberta. Isso também refletia na forma como escravos e ex-escravos eram retratados nos livros de História, nos quais habilidades, tais como ler e escrever não eram mencionadas. Nas descrições e produções acerca de algumas mulheres, a exemplo de Chica da Silva, conhecida na mídia, não aparecem suas habilidades intelectuais. (SILVA, 2019). Diante disso, a historiografia contribuiu de certa forma, para construir a ideia de que grande parte dos homens e mulheres escravos/escravas e libertos/libertas, se encontravam excluídos do mundo letrado.

Atualmente, sabe-se que não foi bem assim. Em suas pesquisas, as historiadoras Alessandra Schueler e Giselle Baptista Teixeira (2015) relatam que em cidades como o Rio de Janeiro, havia algumas iniciativas voltadas à educação de pobres, escravos e libertos. A partir de impressos, as

autoras mapearam algumas práticas e propostas de escolarização voltadas aos pobres e negros no Estado, na segunda metade do século XIX. A obra *Cartografias da cidade (in)visível: setores populares, cultura escrita, educação e leitura no Rio de Janeiro imperial* (2017), organizada por Giselle Venâncio, Maria Secreta e Gladys Ribeiro, traz uma coletânea de trabalhos que se dedicam a refletir sobre práticas de escolarização voltadas aos populares na Corte. A partir de fontes, tais como os impressos, autores e autoras “mostram que muitos populares na cidade do Rio de Janeiro Imperial tinham acesso à cultura escrita” (SILVA, 2018, p. 234), entre eles, “escravos, forros e migrantes pobres, estiveram de alguma forma expostos a cultura escrita”. (SILVA, 2018, p. 234). Dessa forma, é possível afirmar que haviam iniciativas que buscavam atender essas categorias desfavorecidas. É claro que não abarcavam todos, mas uma parcela.

Alexandra Lima da Silva, é outra pesquisadora que tem se dedicado aos estudos sobre os usos da escrita entre libertos e escravos, sobretudo, mulheres, sendo que os silêncios em torno das escravizadas e libertas é ainda mais ensurdecedor. Além de muitos artigos publicados em revistas e capítulos de livros que tratam sobre essas questões, Alexandra Silva tem se voltado à literatura infantojuvenil. Muitas coisas ainda estão por ser “descobertas”, contudo, é possível perceber que a historiografia tem dado passos significativos.

E quanto a literatura infantojuvenil, o que se tem produzido sobre a escravidão e relações étnico-raciais no Brasil? Como as mulheres negras aparecem nessas produções? Quando o assunto é personagens negros como protagonistas na literatura infantojuvenil, um dos mais conhecidos é a *Menina bonita do laço de fita* (1986), de Ana Maria Machado. A obra é muito relevante, na medida em que sua “abordagem começou a se modificar, com modelos positivos para um público que antes só se via majoritariamente mitificado ou desqualificado”. (FARIAS, 2018, p. 23). Contudo, não é a única, há muitas outras publicadas, porém não são muito conhecidas pelo público.

De acordo com Farias foi no início do século XX que as primeiras representações do negro começaram a aparecer em obras literárias. Entretanto, elas não se preocupavam em apontar a “importante contribuição cultural dos afrodescendentes para a história de nosso país, mas sim, com suas trajetórias de sofrimento e dor”. (2018, p. 18). Antes disso, a figura do negro praticamente inexistia e, claro, não havia preocupações com a criança negra. Era o período em que muitas cidades brasileiras estavam voltadas para os valores socioculturais europeus e pela visão dominante, pois a população negra não se incluía nessa nova fase que o país atravessava. Quanto ao mercado editorial, ele permanecia ligado aos princípios das categorias mais elevadas. De certa forma, esse quadro não sofreu grandes alterações, embora se possa perceber alguns avanços. Sendo que “o que não era interessante ou estava relacionado às ‘raças inferiores’, de acordo com os conceitos daquela época, permanecia velado”. (FARIAS, 2018, p. 18). Segundo Farias (2018),

o cenário começou a se alterar no pós-Modernismo, movimento da década de 1920. Todavia, o cenário não se alterou de forma significativa até a publicação de *Menina bonita de laço de fita*, pois a partir daí, é possível notar um aumento de títulos que trazem negros como protagonistas.

Qual o motivo de obras que trazem como personagens principais os negros, ainda serem relativamente desconhecidas pelo público? Vários fatores podem ser citados, como por exemplo o mercado editorial. Mesmo que de forma tímida, é possível perceber alguns avanços na forma de retratar a temática da escravidão e seus reflexos. Assim como, notar que “a literatura infantil tem se preocupado quanto à criação de obras que valorizem a identidade negra e mais importante, que mostrem aspectos culturais e históricos além da escravidão”. (FARIAS, 2018, p. 24). Nas décadas finais do século XX, obras de autores nacionais foram lançadas com um viés diferente de anteriores, agora muito mais preocupadas com a representação real de negros/negras, “mais fiel à realidade, prezando suas tradições e costumes”. (FARIAS, 2018, p. 24).

Entretanto, ainda há muito a ser feito. É o que demonstra os estudos de Eliane Debus (2009), que realizou um levantamento nas maiores editoras do país sobre os títulos publicados no âmbito da literatura infantil, constatando que a representação do negro tem ampliado seu lugar de direito, porém “ainda ocupa um espaço muito pequeno, pois se percebe que o número de outros títulos é muito maior do que os que fazem referência ao negro, tanto na narrativa como na ilustração”. (DEBUS, 2009, s.p.). Todavia, como salientado anteriormente, são obras que ainda não são muito conhecidas do grande público. Pesquisadores/pesquisadoras e escritores/escritoras têm se atentado para escrever e publicar obras que trazem homens e mulheres negras como protagonistas. Há uma compreensão acerca da importância de produções literárias voltadas ao público infantil e que colocam em discussão as questões que envolvem a condição da população negra ao longo da história desse país. Para Eliane Debus, a identificação com narrativas próximas de sua realidade e “com personagens que vivem problemáticas semelhantes as suas leva o leitor a reelaborar e refletir sobre o seu papel social e contribui para a afirmação de uma identidade étnica”. (DEBUS, 2009, s.p.).

O poder da escrita: uma análise de *Flores de Ébano* e *As rosas que o vento leva*

Flores de Ébano, escrito por Alexandra Lima da Silva, é um dos resultados do projeto “Flores de Ébano: escritas de si, trajetórias e História da Educação” (Faperj/Capes), que a autora vem desenvolvendo. É, portanto, fruto de cuidadosas pesquisas e investigações históricas. O livro é relativamente curto, ao todo são 24 páginas. De maneira breve, a autora sintetizou anos de lutas das doze mulheres cujas trajetórias são narradas no exemplar, de forma que “pôde tirar das sombras

mulheres que foram apagadas, silenciadas e esquecidas pela historiografia, ao longo do tempo". Além de revelar que, além de existir, "todas floresceram e viraram sementes". (AMORIM, 2021, s.p.). Um aspecto importante a se destacar na obra *Flores de Ébano*, é o desejo pelo conhecimento, bem como o uso que as protagonistas fizeram da escrita. São mulheres que viram na prática da escrita uma forma de registrar a dura vida no cativeiro, outras recorreram à escrita como um grito de socorro.

Aliás, essa tem sido uma das preocupações da autora, que por meio de autobiografias, cartas, poesias ou apenas rastros, têm buscado demonstrar que muitas mulheres escravizadas e libertas fizeram da escrita muitos usos, entre eles, a prática de "liberdade e preservação da cultura e memória do povo na Diáspora Africana". (AMORIM, 2021, s.p.). A autora defende que a educação pode ter sido um dos caminhos para a liberdade de escravizadas. É conhecido o episódio que envolve Luís Gama, patrono da abolição no Brasil, filho de Luísa de Mahin, uma ex-escrava que esteve envolvida na Revolta dos Malês. Seu pai era um fidalgo português, do qual não se sabe o nome. Luís Gama nasceu livre na Bahia e foi vendido como escravo ainda na infância e levado para São Paulo. Aprendeu a ler e a escrever e na adolescência conseguiu por meio das letras, descobrir que havia nascido livre, e assim, conseguir provar que havia nascido livre e reconquistar sua liberdade. Na vida adulta, tornou-se rábula e travou uma árdua batalha pelo fim da escravidão, representou judicialmente escravos de forma gratuita. Também era jornalista e ao longo de muitos anos colaborou com vários periódicos. (BIBLIOTECA NACIONAL, 2020). Em *O Radical Paulistano*, Luís Gama "denunciava violações das leis por parte dos representantes dos senhores. Denunciava sentenças e apontava os erros cometidos por juízes e advogados" (BIBLIOTECA NACIONAL, 2020; s.p.). Nesse caso, Luís Gama é exemplo de escravizado e, mais tarde, liberto que fez uso da escrita como um meio de granjear a liberdade.

As histórias presentes em *Flores de Ébano* foram inspiradas em trajetórias de mulheres reais, que viveram em distintos lugares e momentos, algumas nas Américas, outras em diversas partes da África. Ao todo, são doze mulheres, Rosa, Lucy, Phillis, Mary, Isabella, Lilly, Minty, Ellen, Susie, Millie e Christine, Esperança e Maria Rosa. Esse é um elemento importante a ser destacado, a presença de mulheres como protagonistas de suas histórias, as quais ao longo de muitos anos foram silenciadas, quer seja nos Estados Unidos ou no Brasil. Destarte, reuni-las e trazê-las é de suma relevância, visto que dá voz e rosto àquelas que até então estavam invisíveis. Nota-se, segundo os estudos de Alexandra Lima da Silva, um silenciamento em torno da dimensão intelectual das escravas e libertas, que são vistas como "corpos sem mente. Esta é uma representação usual a respeito das mulheres negras escravizadas e libertas. Quando lembradas, são objetificadas". (SILVA, 2019, p. 300). Aliás, o revisionismo historiográfico tem se voltado a pensar a mulher escravizada

como protagonista de sua história, bem como “no entendimento da escravizada e do escravizado, como sujeitos históricos e não “coisas”. (2019, p. 302).

A obra “Flores de Ébano”, como dito anteriormente, é uma contribuição importante para a literatura infantil, sobretudo por explorar mulheres escravas e libertas, que lutaram pela liberdade, seja por meio de negociações ou fugas. Mas também por apresentar mulheres que sabiam a importância da escrita, e fizeram uso desse recurso de diferentes formas. Maria Rosa já se encontrava em liberdade quando escreveu uma carta à Imperatriz do Brasil, para solicitar a liberdade à sua filha, Ludovina. Esperança, que viveu no Piauí, no século XVIII, escreveu uma carta para o Governador, na qual denunciava os maus-tratos que sofria na fazenda. Muito embora não seja possível determinar se Esperança foi atendida em seu pedido, “séculos depois, Esperança foi reconhecida como a primeira mulher a escrever uma petição no Piauí”. (SILVA, 2020, p. 22). Nos dois casos, nota-se que ambas as mulheres entendiam o poder da escrita, e acima de tudo, como uma forma de resistência. Alexandra Lima da Silva (2019), cita o caso da escrava Vitória Maria, que fez uso da escrita para denunciar a crueldade que sofria, desta vez, por parte de sua proprietária Inês Mariana de Araújo. Vitória endereçou a carta “ao Ministério do Império” e “solicitava que seu preço fosse posto em juízo e sua carta de alforria fosse passada”. (SILVA, 2019, p. 307). É possível conjecturar a existência de outros casos de mulheres que fizeram uso da escrita para denunciar as violências que sofriam, ou ainda, que pediam intercessão na luta pela liberdade.

As gêmeas siamesas Millie e Christine viram na escrita uma forma de registro da trajetória sofrida que enfrentaram ao longo de suas vidas. Nascidas na Carolina do Norte, em meados do século XIX, as meninas foram vendidas três vezes, passaram por situações traumáticas ao serem expostas em shows, como se fossem aberrações. Muito inteligentes, aprenderam a ler e a escrever, dominavam cinco idiomas diferentes, além de saberem cantar, dançar e tocar piano. Livres no final da escravidão, as gêmeas tornaram-se artistas famosas, chegando a realizar uma turnê pela Europa e tornaram-se ricas. (SILVA, 2020). As irmãs publicaram uma autobiografia, com o título “As gêmeas da Carolina”. Mais tarde, foram encontrados alguns poemas e cartas de autoria das mesmas. (CENTAMORI, 2020).

Susie, nascida nos Estados Unidos no século XIX, no condado de Liberty, assim como muitos escravos e escravas, aprendeu a ler e a escrever de forma clandestina. Fazia questão de transmitir seus conhecimentos aos soldados negros, enquanto cuidava de feridos como enfermeira durante a Guerra Civil. Mais tarde, o projeto ganhou forma e Susie abriu escolas noturnas que atendiam pessoas negras. Reconhecia a importância da escrita na luta por direitos e inserção social, e, portanto, sabia da relevância desse saber na vida de seus irmãos e irmãs de cor. Assim como as gêmeas, deixou uma autobiografia. A autora também traz a trajetória de Ellen e seu esposo

William que em um dia de Natal chegaram na Filadélfia, após uma fuga bem sucedida. A dura vida de cativo, bem como a fuga foram registrados na autobiografia de Ellen e William, publicada graças a ajuda de amigos abolicionistas. Isso demonstra a importância das redes formadas em comunidades abolicionistas. Assim como deixa claro, a relevância que davam à cultura escrita como forma de registro das atrocidades sofridas pelos milhões de escravos e escravas ao longo de séculos de escravidão nas Américas.

Qual leitor/leitora sobre a escravidão de africanos nas Américas, ou sobre a luta antirracista e feminista, não conhece a frase “Não sou eu uma mulher”? Essa frase foi dita por Sojourner Truth, uma abolicionista e feminista negra que viveu nos Estados Unidos entre o final do século XVIII até a década de 1880. Nascida Isabella Baumfree, mudou seu nome em homenagem à mãe e passou a se chamar Sojourner Truth. Tempos depois ditou sua história que ficou registrada em uma autobiografia, na qual muitas se inspiram na luta pela igualdade de direitos. Há aquelas mulheres que na época em que escravos e escravas eram proibidos de frequentarem escolas, aprenderam em casa, ensinadas por outras pessoas, inclusive por crianças. É o caso de Lilly que na fase adulta abriu uma escola que funcionou durante sete anos de forma clandestina.

Mary foi outra subversiva, nascida em Bermudas, fugiu quando acompanhava seus senhores em uma viagem à Inglaterra. Abolicionista, foi a primeira mulher a apresentar uma petição pelo fim da escravidão ao Parlamento Inglês. (THE ABOLITION PROJECT, s.d.). Em 1831, com o auxílio de abolicionistas, foi também a primeira mulher a publicar uma autobiografia na Inglaterra. (SILVA, 2020).

Outra figura apresentada é Phillis, nome que recebeu na América, mais especificamente em Boston. A garotinha que nasceu livre no atual Senegal, África, foi capturada quando tinha apenas sete anos de idade. Feita a travessia, foi vendida em Boston à família Wheatley. A menina se destacava por sua inteligência, aprendeu a ler, escrever e a falar vários idiomas. Desde muito pequena demonstrou habilidades para a escrita, seus primeiros poemas foram escritos quando tinha apenas 14 anos. Poderia ser uma válvula de escape? Quem sabe. Tornou-se conhecida por suas poesias. Em 1773, aos 20 anos publicou seu primeiro livro: *Poems on various subjects and moral*. Seu estilo é um tanto peculiar, seus escritos “revelam uma familiaridade com a literatura clássica, pelo menos em tradução, bem como com a geografia, a história, a política e a literatura inglesa, assuntos incomuns para meninas na época”. (CARRETTA *apud* LIMA, 2019, p. 305). Phillis fez ainda progressos no latim e chegou a fazer uma viagem à Europa. Foi emancipada depois da morte de seu proprietário e é vista pelos afro-americanos como um símbolo de luta e resistência. (PHILLIS WHEATLEY, 2021).

Assim como Phillis, Lucy nasceu livre na África, todavia quando tinha cinco anos foi capturada em sua terra natal. Fez a árdua travessia do Atlântico e foi vendida em Rhode Island. Se tornou

livre na fase adulta, aprendeu inglês e escreveu um livro. Sua obra é considerada como um dos primeiros exemplares publicados por uma mulher que viveu parte de sua vida em cativeiro. (SILVA, 2020). Ao longo da escravidão instituída nesse continente, ser capturada ainda quando criança e ser trazido para a América, era algo habitual.

No século XVIII, Rosa foi outra criança que nasceu livre na África, contudo, aos seis anos foi capturada e trazida para o Brasil. Rosa Maria Egipcíaca da Vera Cruz, viveu parte de sua vida na região de Mariana, capitania das Minas Gerais e depois no Rio de Janeiro. Alcançou a liberdade já na fase adulta, e é considerada como a primeira africana-brasileira a escrever um livro. (SANTOS, 2020). Diante disso, os fatos demonstram que todas elas são mulheres inspiradoras, cujas trajetórias de vida deixam claro a força que possuíam, principalmente na luta pela liberdade e pelo fim da escravidão, assim como, a prática da escrita que também se constituiu em uma forma de resistência.

As rosas que o vento leva (2020) é a segunda obra da autora que busco discutir neste texto. Neste livro, Alexandra Lima da Silva adota o nome artístico de Xandra Lia. A obra trata de muitas questões relacionadas a escravidão no Brasil, contudo vários elementos tratados ainda se mantêm presentes. Esse também é um dos objetivos da autora, denunciar as heranças da escravidão no país. Dentre tantas personagens e aspectos que podem ser explorados, irei me ater de forma mais específica nas mulheres da família de Tia Rosa. A começar por ela que nos apresenta várias histórias contadas no livro. As narrativas sobre os personagens que aparecem na trama, são contadas a partir dela. Tia Rosa dá voz a personagens que historicamente foram silenciados, sobretudo as mulheres. Ela, uma mulher pobre e negra que nasceu pouco tempo após o fim do cativeiro legalizado, narra parte da história do Brasil, que sempre foi contada a partir do homem branco elitizado. Tia Rosa é benzedeira, conhecia e guardava os segredos das ervas e do benzimento, saberes que foram sendo transmitidos pelas mulheres ao longo de gerações. Tinha o poder de curar doenças, dores, mas também curava a alma. Ela também era parteira e cega de um olho. Seu segundo marido era ciumento e a agredia com certa frequência, em uma das muitas agressões, Tia Rosa perdeu a visão do olho direito. Quantas mulheres, assim como Tia Rosa, não são vítimas de violências, incluindo a doméstica? São milhares. Até que um certo dia, resolveu partir e recomeçar a vida: "E como num sopro, ela começou a contar a história da longa jornada da família dela e de como um simples sapato evocava lembranças, cicatrizes e marcas de um passado ainda muito presente". (LIA, 2020, p. 18).

Pode um sapato ser capaz de conter e/ou contar histórias? Sim, pode, é o que Xandra Lia mostra ao longo de sua obra. Tia Rosa leva o leitor à uma viagem ao período da escravidão no Brasil, época em que escravos e escravas em muitos casos, eram impedidos por seus senhores de usarem

sapatos. O sapato em voga foi produzido especialmente para a mãe de Tia Rosa, Francisca Antônia, por seu pai, Israel S, para que participasse da “festa da liberdade”, isto é, a festa do pós-abolição. (LIA, 2020, p. 20). Israel S, avô de Tia Rosa, assim como muitos escravizados, aprendeu um ofício: era sapateiro. Tia Rosa, era, portanto, neta de escravos. A mesma parte da referida comemoração para narrar a vida e acontecimentos de seus irmãos e irmãs de cor. E como o sapato veio parar nas mãos de Rosa? Pois bem, ela o recebeu no dia da sua primeira comunhão, lá pelos anos de 1908.

O livro toca também em questões do presente, como a permanência da exploração da mão de obra, inclusive do trabalho análogo à escravidão. Trata da ancestralidade, de saberes e pertencimentos que são transmitidos de geração em geração. Tia Rosa, mediante a memória, resgata histórias de quatro gerações de sua família e, a partir de suas narrativas, é possível entender e abordar uma série de questões que remetem ao tráfico transatlântico de escravos, a escravidão, racismo, discriminação, exclusão social etc. Mas ela também fala de saberes, de luta e de resistência, pois se há algo que escravos/escravas fizeram ao longo dos mais de 350 anos de escravidão legalizada no Brasil, foi resistir. E resistência de diversas formas, entre elas, o domínio da escrita e a luta pela ocupação de espaços, que lhes foram negados ao longo de tantos anos. Contudo, deixa claro também que a “liberdade é uma luta constante”. (LIA, 2020).

A história dessa família inicia-se com Ódódó, nascida na África, foi capturada e trazida para o Brasil. Sua pequena Ayo, morreu antes mesmo de aportar no Novo Mundo. Já no Brasil, Ódódó foi vendida como escrava e, após seu batizado cristão, recebeu o nome de Luíza. Essa era uma tentativa de apagar a identidade dos milhões de cativos que foram trazidos para o país. Foi vendida em Salvador e lá permaneceu durante um tempo, até que após a Revolta dos Malês foi novamente vendida, desta vez para um senhor no Rio de Janeiro. Luíza, assim como muitas mulheres escravizadas, era abusada pelo seu senhor e desse abuso, nasceu Laura, escrava de pele clara. Luíza foi alfabetizada pelo negro Antônio quando ainda residia em Salvador. Sozinha para criar a pequena Laura, Luíza acabou se aproximando de Rufino, do qual engravidou pela terceira vez. Dessa gestação nasceu Israel S., que mais tarde ficou conhecido no meio abolicionista por sua constante luta pelo fim da escravidão e discriminação racial. Luíza viveu na época em que os laços familiares não importavam aos seus senhores, que facilmente podiam separar famílias inteiras e assim foi. Rufino foi levado para a fazenda e Luíza se viu mais uma vez sozinha e agora, com o peso de criar os dois filhos ainda pequenos, Laura e Israel S.

Após muitos anos de trabalho como escrava de ganho, Luíza comprou sua liberdade com a ajuda de Antônio. Foi ele também que introduziu Laura e Israel no mundo das letras. Nota-se, portanto, a importância que essas pessoas davam ao domínio da leitura e escrita, em um claro entendimento de que sabiam da relevância dessas habilidades. Quanto a esse aspecto, pode-se

citar o exemplo de Francisca da Silva de Oliveira, mais conhecida como Chica da Silva ou ainda, Xica da Silva. Ela foi uma ex-escrava que viveu em Minas Gerais no século XVIII. Foi comprada e alforriada por João Fernandes, contratador de diamantes com quem passou a viver maritalmente. Dessa união nasceu treze filhos. Chica foi durante muito tempo analfabeta, porém com o passar do tempo aprendeu a ler e a escrever ao passo que “lhe conferiu a capacidade de assinar seu nome e permitiu distanciar-se de seu passado de escrava e analfabeta”. (FURTADO *apud* SILVA, 2019, p. 303).

A educação dos filhos foi uma constante fonte de preocupação para Chica da Silva. Os meninos estudaram com professores locais e depois foram enviados para dar continuidade aos estudos no exterior. Sendo que as meninas, nove para ser exata, foram enviadas para o Recolhimento de Macaúbas, famosa instituição de ensino da capitania. (SILVA, 2019, p. 303). Esse elemento aparece na obra *Um defeito de cor* (2018), escrito por Ana Maria Gonçalves, já citado anteriormente. Kehinde, protagonista da narrativa, nasceu livre em Savalú, no Daomé, no continente africano, mas foi capturada quando criança e trazida para o Brasil, aqui, foi vendida para um fazendeiro em Itaparica. Recebeu o nome cristão de Luísa. Kehinde era acompanhante da sinhazinha Maria Clara, e teve acesso à educação formal justamente por acompanhá-la durante suas aulas na fazenda. Ao contrário da sinhazinha, soube aproveitar a oportunidade e aprendeu a ler e escrever, anos mais tarde, também aprendeu a língua inglesa. (GONÇALVES, 2018). Conhecimentos que se mostraram valiosos ao longo de sua vida.

Laura, filha de Luíza, teve sua alforria comprada quando estava com 12 anos. De pele clara, era tratada como livre nas ruas, logo, passou a frequentar uma igreja católica. Foi nessas idas e vindas à igreja que conheceu seu futuro marido, um homem pobre e filho de portugueses. Todavia, o fato de ser livre e ter a pele clara, não a isentou de uma vida difícil e sofrida, assim como Josefina, primeira esposa de Israel S-filho de Luíza. Escrava até os 15 anos, era católica, assim como Laura e, a exemplo de muitas outras mulheres, aprendeu a arte de trazer vidas ao mundo, era parteira. Josefina desapareceu pouco tempo depois de dar à luz a uma criança, fruto de seu relacionamento com Israel S, o Antônio Israel, o qual foi criado por sua avó Luíza, alfabetizou-se e, na vida adulta se dedicou à luta contra as injustiças infringidas em relação à população negra.

Em 1877, quem também manifestou interesse e preocupação com a alfabetização da população negra foi Israel S., que fundou uma escola noturna que atendia negros “em diferentes situações jurídicas: livres, cativas e libertas”. (LIA, 2020, p. 50). A criação de escolas noturnas é algo que tem recebido a atenção principalmente de pesquisadores no campo da História e Educação. Alguns trabalhos já foram citados anteriormente, como alguns estudos de Alexandra Lima e Alessandra Schueler, dentre outros. Foi nessa escola, que ele estreitou os laços de amizade com Antônia,

com a qual amancebou-se pouco tempo depois. Casaram-se alguns anos mais tarde, após terem conseguido comprar as cartas de alforrias, a um valor alto, parcelado e com juros.

A obra também trata da solidão enfrentada por várias mulheres da família de Tia Rosa. Luíza foi uma mulher que viveu muitos anos sozinha e com a responsabilidade de criar os filhos. Outra que também se viu sozinha, foi Júlia, esposa de Antônio Israel, que era filho de Israel S. e sua primeira esposa, Josefina. Ela era branca, filha de italianos pobres, mas conseguiu estudar e tornou-se professora de escola pública. Muitos outros casos são citados, como o da Tia Rosa, que se viu viúva apenas um ano depois de seu casamento. Viveu pouco tempo com seu primeiro marido, mas foi feliz. E assim como suas tias e avó, se viu diante da responsabilidade de criar a filha, ela cresceu vendo partos e já adulta foi esse o ofício escolhido. O trabalho possibilitou o sustento necessário para a criação da pequena Elisa. Casou-se mais tarde, dessa vez, não foi feliz, o marido era alcoólatra e vivia irritado. Em uma das agressões, Tia Rosa ficou cega. Fugiu com sua filha e buscou reconstruir sua vida longe de todo aquele sofrimento. Elisa, dedicou-se aos estudos, cresceu e se tornou uma mulher independente. Voou para longe e “nunca mais retornou”. (LIA, 2020, p. 93).

As violências sofridas por Tia Rosa podem ser utilizadas para refletir sobre as facetas do machismo tão presentes na sociedade. Isabela Alves (2018) defende que o aumento nos índices de violência doméstica e feminicídio entre as mulheres negras nos últimos anos, é uma das muitas mazelas do racismo, e claro, herança do patriarcalismo. Segundo a autora, as trajetórias de vida das mulheres negras são “permeadas pela solidão”. (ALVES, 2018, s.p.). A autora acrescenta que “elas se sentem, muitas vezes, solitárias por não se verem representadas na mídia e por serem sexualizadas. Com isso, sua autoestima é afetada e as mulheres negras ficam mais vulneráveis a relacionamentos abusivos, por exemplo”. (ALVES, 2018, s.p.).

Outras questões podem ser discutidas a partir de ambas as obras. Como por exemplo, a importância dada à educação. Na família de Tia Rosa, alguns conseguiram cursar o ensino superior. Um exemplo, é Israel Jr, que por sua vez, obteve dois títulos, o primeiro em Farmácia e o segundo, em Medicina. Antônio era funcionário dos Correios, o que possivelmente exigia um certo grau de qualificação. Outros conseguiram frequentar a escola, em tempos em que as instituições escolares excluía pessoas pobres, sobretudo quando se referia a população negra. Ao passo em que alguns apenas tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever, sem conseguir frequentar escolas e/ou um curso superior. Destarte, ambas as obras tratam da luta pelo fim da escravidão, discriminação racial, exclusão, bem como outras mazelas herdadas dos longos séculos de escravização, sem incorrer ao erro de colocar pessoas escravas ou libertas de forma estereotipada e/ou de forma preconcebida. A autora buscou ao longo das duas obras colocar os personagens como escritores e escritoras de sua história, enfim, protagonistas. Discutindo sim, as mazelas

e crueldades do período da escravidão legalizada no Brasil e Estados Unidos (como em *Flores de Ébano*). Além de refletir sobre as heranças da escravidão, especialmente no Brasil, levando em consideração também a dimensão intelectual dessas pessoas.

Considerações finais

Nos últimos anos a História e, mais especificamente a História da Educação tem buscado refletir e desmistificar alguns elementos referentes a escravidão. Durante muito tempo a historiografia brasileira defendeu que o analfabetismo predominava entre as categorias mais pobres. No que se referia aos escravos, defendia-se que praticamente inexistiam escravos e libertos que dominavam a leitura e a escrita. É claro que essas afirmações eram obtidas, principalmente em decorrência da dificuldade em se encontrar fontes sobre o tema. Contudo, estudos mais recentes, como os mostrados ao longo desse trabalho, defendem o contrário disso. Havia escravos/escravas e libertos/libertas que sabiam ler e escrever e, muitos deles, faziam uso desse conhecimento como meio de resistência. Alexandra Lima da Silva é uma dessas pesquisadoras. Nos últimos anos, a mesma tem procurado mostrar a partir de autobiografias e recortes de jornais, dentre outras fontes, que escravos e libertos fizeram uso da escrita para diferentes fins, entre eles, a prática da liberdade. É importante frisar que em suas pesquisas, Alexandra Lima tem dado ênfase em mulheres. Dessa forma, as duas obras discutidas aqui, *As rosas que o vento leva* e *Flores de Ébano*, são alguns dos muitos trabalhos desenvolvidos pela autora sobre essas questões. Tais obras são voltadas para o público infantojuvenil, possuem uma linguagem clara, objetiva e leve. São daqueles livros que nos prendem do início ao fim. E acima de tudo, são contribuições significativas sobre pessoas que durante tantos anos foram silenciadas pelos discursos dominantes, seja aqui no Brasil, seja nos Estados Unidos.

Obras como as trabalhadas nesse curto texto, nos permitem conhecer um pouco sobre as muitas facetas que compuseram as vidas de milhares de homens e mulheres escravos/as e os/as ex-escravizados/as. Dessa maneira, essas pessoas ganham rostos e tem suas histórias de vidas contadas, assim como as mazelas sofridas também são denunciadas. Obras como a de Moraes (2021), apontam a importância que a literatura tem alcançado para o Ensino de História, na medida em que permite a “potencialização do processo de ensino-aprendizagem no que se refere à produção do conhecimento histórico”. (MORAES, 2021, p. 9).

Referências

- ALVES, I. *A solidão tem cor: o sofrimento das mulheres negras no Brasil*. Observatório do Terceiro Setor. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/carrossel/a-solidao-tem-cor-o-sofrimento-das-mulheres-negras-no-brasil/>. Acesso em: 7 mai. de 2021.
- AMORIM, J. C. Diga os nomes delas: um convite à leitura de Flores de Ébano. *Pensar a Educação*. Belo Horizonte, 5 fev. 2021. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/diga-os-nomes-delas-um-convite-a-leitura-de-flores-de-ebano/>. Acesso em: 23 abr. 2021.
- BIBLIOTECA NACIONAL. *Luiz Gama, ativista abolicionista*. 2020. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/acontece/noticias/2020/05/luiz-gama-ativista-abolicionista>. Acesso em: 12 de mai. 2020.
- CENTAMORI, V. Vendidas, raptadas e morte trágica: conheça as irmãs siamesas Millie e Christine Mckoy. *Aventuras na História*, 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/vendidas-raptadas-e-morte-tragica-conheca-as-irmas-siamesas-millie-e-christine-mckoy.phtml>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- DEBUS, E. S. D. *A Literatura infantil contemporânea e a temática racial*. Portal Geledés, 2009. Disponível em: https://www.geledes.org.br/a-literatura-infantil-contemporanea-e-a-tematica-racial/?gclid=CjwKCAjwg4-EBhBwEiwAzYAlsnsQHyZggCwnPo8Ucwai5AYDXjWmFhBLw_iHxu0Wi8EFKAtJzJnABhoC5_EQAvD_BwE. Acesso em: 25 abr. de 2020.
- FARIAS, J. O. A representação do negro na literatura infantil brasileira. *Revista Periferia*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 17-32, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5521/552157593002/html/index.html>. Acesso em: 9 mai. 2021.
- FERREIRA, L. M.; CARBONIERI, D. A representação da diáspora em Um defeito de cor. *Revista Alere*. Sinop, ano 12, v. 20, n. 02, p. 127-151, dez. 2019.
- GONÇALVES, A. M. *Um defeito de cor*. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- LIA, X. *As rosas que o vento leva*. Rio de Janeiro: Kitabu, 2020.
- MORAES, F. P. *Ensino de história e literatura: diálogos possíveis na educação básica*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades). Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2021.
- PHILLIS WHEATLEY (1753–1784). *Biografias de Mulheres africanas*. 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/africanas/wheatley-phillis-1753-1784/>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- RODRIGUES, B. P. *Baobá: a árvore da vida*. Cuiabá: Ed. do Autor, 2020.
- SANTOS, C. C. *A história de Rosa Egipcíaca da Vera*. Portal da Cidade de Mariana. 2020. Disponível em: <https://mariana.portaldacidade.com/noticias/cultura/a-historia-de-rosa-egipcica-da-vera-2531>. Acesso em: 24 abr. 021.

SILVA, A. L. *Flores de Ébano*. Belo Horizonte: Mazza, 2020.

SILVA, A. L. Folhas de ébano: autobiografias de escravizados e Ensino de História. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 7, p. 263-284, 2019.

SILVA, A. L. Flores de ébano: a educação em trajetórias de escravizadas e libertas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*. Salvador, v. 4, p. 263-311, 2019.

SILVA, A. L. O saber que se anuncia: o poder da palavra em tempos de escravidão (Rio de Janeiro, 1830 a 1888). *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, v. 18, p. 1-29, 2018.

SILVA, A. L. Raízes de ébano: educação como caminho da liberdade no cinema. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, v. 18, p. 884-901, 2018.

SILVA, A. L. Caminhos da liberdade: os significados da educação dos escravizados. *Revista Brasileira de Educação*. Maringá, v. 23, p. 1-27, 2018.

SILVA, A. L. Pela liberdade e contra o preconceito de cor: a trajetória de Israel Soares. *Revista Eletrônica Documento/Monumento*. Cuiabá, v. 21, p. 1-17, 2017.

SILVA, A. L. Escritores da liberdade: autobiografias de escravos, impressos e História da Educação. *Educação em Foco*. Belo Horizonte, v. 19, p. 103-132, 2016.

SILVA, G. F. Cartografias da cidade (in)visível: setores populares, cultura escrita, educação e leitura no Rio de Janeiro imperial (resenha). *Revista de História e Historiografia da Educação*. Curitiba, v. 2, n. 5, p. 234-239, mai./ago. 2018.

SCHUELER, A.; TEIXEIRA, G. B. Educar os pobres e os negros: representações, práticas e propostas de educação na imprensa periódica na cidade do Rio de Janeiro (1870-1889). *Revista Eletrônica Documento/Monumento*. Cuiabá, v. 15, p. 135-145, 2015.

THE ABOLITION PROJECT. *Mary Prince (1788-c.1833): The First Woman to Present a Petition to Parliament*, s/d, s/p. Disponível em: http://abolition.e2bn.org/people_37.html. Acesso em: 25 abr. 2021.

VENÂNCIO, G.; SECRETO, M. S.; RIBEIRO, G. S. (Org.). *Cartografias da cidade (in)visível: setores populares, cultura escrita, educação e leitura no Rio de Janeiro imperial*. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2017.

VIVÊNCIAS E PRÁTICAS NA SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Naiana Lopes Pimentel

Este ensaio aborda uma experiência pedagógica vivenciada em sala de aula, centrada em um projeto desenvolvido com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental. A proposta do projeto foi concebida com base na disciplina de História, pela qual sou responsável nessa turma específica, e foi orientada pela liberdade dentro do escopo temático proporcionado pelo currículo nacional. Após uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para esse segmento educacional e uma reflexão sobre a importância do tema, optei por explorar a história da África e da cultura afro-brasileira.

Geralmente, a abordagem desse tópico é gradual ao longo do Ensino Fundamental II, iniciando-se no sexto ano. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece orientações para o ensino da História da África nesse estágio educacional, reconhecendo a importância de sua inclusão de maneira transversal e interdisciplinar. Conforme delineado na BNCC, o ensino da História da África para esse contexto educacional abarca diversas dimensões:

Reconhecimento da vasta diversidade cultural africana, enfatizando suas civilizações antigas, contribuições para a humanidade e interações com outras regiões globais.

Exploração dos processos históricos, incluindo o período pré-colonial, as rotas do comércio transatlântico, a experiência da escravidão, a resistência e os movimentos pela independência.

Promoção da valorização da cultura afro-brasileira e afrodescendente, fomentando o respeito pela identidade e herança cultural dos povos africanos e seus descendentes no Brasil.

Combate ao racismo e promoção da igualdade racial, por meio da facilitação de reflexões críticas sobre desigualdades sociais e históricas, bem como da promoção de medidas afirmativas.

Utilização de uma variedade de fontes históricas, como documentos, artefatos, relatos e narrativas, para uma compreensão abrangente e contextualizada da história africana. Estímulo ao pensamento crítico e à reflexão sobre as dinâmicas de poder, dominação e resistência ao longo da história africana e afrodescendente. (BNCC, 2018).

As diretrizes delineadas pela BNCC, embora suscitem diversas críticas, cuja discussão aprofundada não é o escopo deste trabalho, são consideradas como base para embasar a realização do projeto em questão. O Ensino de História da África é considerado crucial em todos os níveis educacionais. No Brasil, a Lei n. 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares da educação básica, tanto em instituições públicas quanto privadas. Esta legislação, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) ao acrescentar o artigo 26-A, prescreve que “nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” Ademais, a Lei n. 11.645/2008 ampliou esse mandato ao incluir o ensino da história e cultura indígena. Tais leis têm por objetivo enfrentar o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, fomentando a valorização da história, cultura e contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação nacional. São políticas importantes que reconhecem a relevância de uma educação inclusiva e plural, que respeite e promova a diversidade étnico-racial do Brasil, que foi conquistada a partir de grande luta do movimento negro no país.

O projeto em análise foi estruturado em duas etapas distintas. A primeira fase teve como objetivo apresentar a história do continente africano desde a antiguidade, destacando sociedades complexas, governos, avanços tecnológicos, aspectos culturais, religiosos e artísticos, por meio de abordagens lúdicas e pedagogicamente adequadas para a turma em questão.

Conforme elucidado por Nilma Lino Gomes (2005), ao analisar uma dinâmica conduzida por uma professora em sala de aula, documentado no filme intitulado “Olhos Azuis”, observa-se uma resistência por parte de muitos educadores em abordar questões relacionadas ao racismo no ambiente escolar. Estes educadores encaram essa discussão não como uma responsabilidade da educação, mas sim como algo a ser tratado por entidades políticas e governamentais. “Esse argumento reflete uma compreensão inadequada da formação histórica e cultural da sociedade brasileira”. (GOMES, 2005). Concorro com a autora sobre a necessidade de incluir cada vez mais, especialmente no contexto da educação básica, o conhecimento acerca da história africana e seus desdobramentos no contexto brasileiro, abordando suas ramificações sociais, econômicas e raciais. Uma abordagem educacional crítica é fundamental para almejar a descolonização tanto do ensino quanto da sociedade.

Conforme destacado pela autora, ao enfatizar que o ensino não deve ser meramente acumulativo e desconectado da realidade social brasileira, Nilma Lino Gomes ressalta que a educação representa um processo abrangente e intrincado de construção de conhecimentos culturais e sociais, no qual o papel da escola não pode ser subestimado. Nessa perspectiva, acredito que a comunidade escolar desempenha um papel importante na promoção de iniciativas antirracistas.

A segunda fase do projeto abordou as diásporas e a cultura afro-brasileira, durante a qual, no contexto do desenvolvimento do projeto, foram analisadas as relações comerciais envolvidas, as diversas etnias africanas etc., abrangendo o desenrolar do processo histórico da escravidão e das resistências a ela. Foram também estudadas personalidades negras, com o objetivo de trazer aspectos da história e identidade afro-brasileira.

Kabengele Munanga (2015) apresenta uma discussão relevante sobre as questões raciais e de identidade no Brasil, que remontam a um discurso colonialista de democracia racial. O autor argumenta que o Brasil, um país que surgiu do encontro de diversas culturas e civilizações, não pode se eximir desse debate. O caminho mais apropriado, em sua opinião, é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade por meio das demandas de suas comunidades, em oposição à abordagem ultrapassada da miscigenação racial que, por décadas, impediu o avanço da discussão sobre a diversidade cultural e racial no Brasil – que era vista apenas como uma monocultura e uma identidade mestiça. (MUNANGA, 2015). Dessa forma, reconheço como importante a reintrodução das discussões pertinentes ao ambiente escolar, com o intuito de apresentar as nuances da história brasileira que demandam uma análise crítica. Essa foi a motivação subjacente à inclusão do segundo segmento do projeto em questão.

Crislane Barbosa Azevedo (2011) argumenta que ao considerar a educação das relações étnico-raciais e sua conexão com o processo de ensino-aprendizagem em História, é possível obter uma compreensão mais profunda do estado atual do ensino dessa disciplina no país, bem como das políticas governamentais voltadas ao reconhecimento e valorização da diversidade da história e cultura brasileira.

A análise parte do princípio de que a interseção entre a educação das relações étnico-raciais e o Ensino de História oferece oportunidades para a conscientização sobre a importância de grupos como os remanescentes de nações indígenas e afro-brasileiras na construção do Brasil. Isso se dá através da inclusão de conteúdos e saberes próprios desses grupos, reconhecendo suas especificidades históricas e culturais. Destaca-se, assim, a relevância da promoção desse conhecimento, visando a construção de uma sociedade democrática, cidadã e historicamente consciente.

Estou de acordo com a autora quanto à importância do Ensino de História enfatizar as relações étnico-raciais, pois promove um debate essencial em diversas esferas da sociedade, incluindo a

educação básica. A abordagem dessas questões desde os estágios iniciais da educação é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica e inclusiva, contribuindo para a formação de cidadãos mais informados e engajados com as questões sociais e históricas do país.

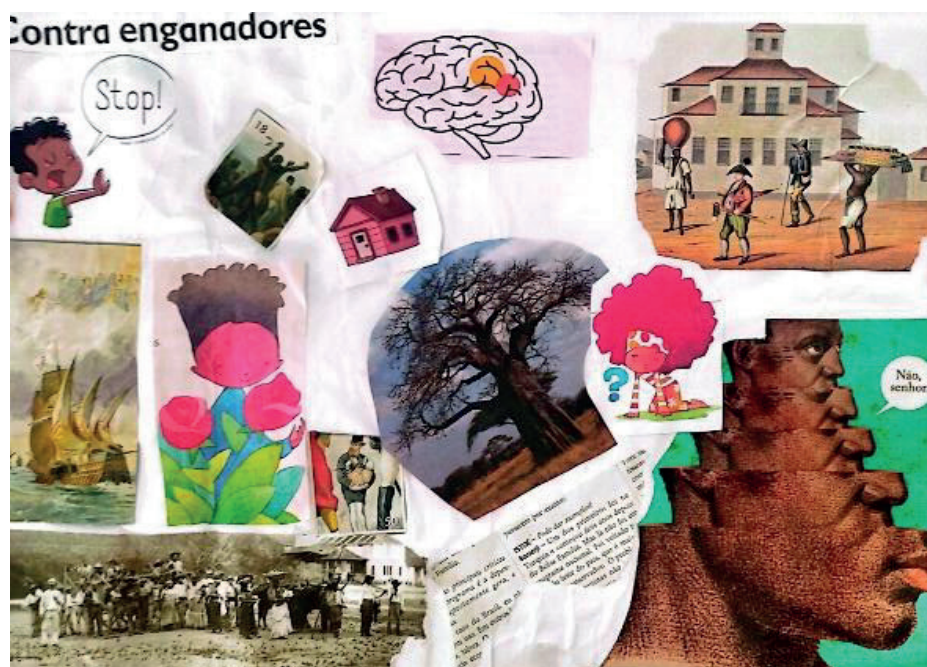
O projeto foi concebido com base em uma abordagem pedagógica que integrou aulas expositivas e atividades práticas. As aulas expositivas foram empregadas como veículo principal para a introdução e explanação do conteúdo a ser discutido e debatido em sala de aula. Posteriormente, foram conduzidas oficinas e atividades práticas, abrangendo uma variedade de métodos, incluindo confecção de cartazes, pinturas, desenhos, técnicas de colagem, trabalhos com músicas e utilização de recursos audiovisuais. Essas estratégias foram adotadas com o intuito de promover uma dinâmica mais participativa e engajadora para os estudantes. A diversificação dessas abordagens proporcionou oportunidades para uma aprendizagem mais interativa e estimulante, incentivando a criatividade, a expressão artística e a assimilação efetiva dos conceitos apresentados em sala de aula.

A seguir algumas imagens de um dos trabalhos realizados com colagens e a construção de narrativas através delas, elaboradas pelos discentes.

Figura 1. Reprodução dos trabalhos dos estudantes com colagens.



Fonte: Autoria.



Fonte: Aatoria.



Fonte: Aatoria.



Fonte: Autoria.

Conforme discutido por Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e Maria Elisabette Brito Prado (2003), a seleção de uma modalidade de trabalho pedagógico deve ser orientada pela intenção educativa subjacente, às características individuais dos discentes, os recursos disponíveis e outros elementos contextuais que possam influenciar a prática pedagógica. Essas autoras ressaltam que não há uma modalidade intrinsecamente superior às demais, nem uma abordagem universalmente aplicável a todas as situações educacionais. A escolha apropriada de uma modalidade específica depende das condições contextuais e dos objetivos educacionais em questão.

Estou de acordo com a perspectiva das autoras no que diz respeito à importância da intencionalidade na prática pedagógica, permitindo a exploração de uma variedade de recursos e estratégias que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração a diversidade presente na sala de aula. No entanto, é relevante salientar que a implementação de tais abordagens podem ser mais desafiadora em contextos educacionais regulares, onde as restrições de tempo e estrutura curricular são mais rígidas. Isso se torna especialmente evidente na minha rotina com a disciplina de História, onde a liberdade de planejamento e execução de atividades pode ser limitada pelas exigências do currículo estabelecido.

Ao compartilhar minha experiência com um projeto específico realizado em sala de aula, não tenho a intenção de idealizar a realidade do ensino ou de prescrever métodos de trabalho que demandem recursos e tempo adicionais. É fundamental reconhecer as complexidades e

desafios inerentes à prática docente, enquanto se busca promover práticas pedagógicas mais engajadoras e eficazes.

Após a exposição do projeto em questão, pretendo direcionar a discussão para a fase de avaliação implementada. Neste sentido, optei por oferecer aos discentes opções para o trabalho final, resultado de uma consulta direta às preferências e interesses deles, considerando o conteúdo abordado ao longo do projeto. As aulas em si já forneciam indicativos do nível de envolvimento deles, dado que sempre promovíamos oficinas e atividades em sala de aula relacionadas aos temas explorados. Contudo, neste momento, julgava-se relevante conceder aos estudantes a oportunidade de expressarem o significado do projeto para eles e quais aprendizados destacariam dessa experiência.

Por meio de um processo de votação, os discentes optaram por desenvolver jogos como modalidade de trabalho final. Essa escolha apresentava-se como um desafio considerável, mas com grande potencial criativo.

O tema da avaliação tem sido objeto de intensos debates no campo da educação. Segundo Cipriano Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem representa uma ferramenta pedagógica importante à disposição do educador, capaz de auxiliar o educando em sua jornada de autoconstrução e na formação de sua identidade em relação ao mundo, por meio de experiências de aprendizagem bem-sucedidas. O autor enfatiza ainda que a avaliação da aprendizagem não deve ser uma prática pedagógica despótica, que ameaça e subjuga os envolvidos por meio de um poder arbitrário. É necessário, então, pôr fim à confusão entre os atos de examinar e de avaliar no contexto escolar.

Concordo com Luckesi quanto à importância de promover uma avaliação democrática no processo de ensino, na qual tanto o educador quanto o educando estejam envolvidos ativamente. Tal abordagem pode contribuir significativamente para a melhoria das práticas escolares e para o desenvolvimento integral dos estudantes. A avaliação no espaço de aprendizagem pode fornecer uma visão mais abrangente do progresso dos estudantes, mas também os capacita a participarem ativamente de seu próprio processo educativo, se encarada como um recurso de acompanhamento pedagógico, tornando-os agentes ativos na construção do conhecimento e na definição de seus percursos de aprendizagem.

Ainda sobre a temática da avaliação no contexto escolar, Phillipe Perrenoud (1998) sugere uma abordagem que destaca a importância da observação formativa em contraste com a avaliação tradicionalmente associada à medição, classificação e emissão de boletins escolares. Ele argumenta que a observação permite uma representação mais realista das aprendizagens, suas condições, modalidades, mecanismos e resultados. Enquanto a avaliação tradicional busca quantificar conhecimentos e classificar estudantes, a observação formativa visa orientar e otimizar o processo de aprendizagem, sem o objetivo imediato de classificação ou certificação.

Apesar da ênfase na observação formativa, Perrenoud reconhece que ainda é importante avaliar os conhecimentos e fazer balanços para orientar a ação pedagógica. Ele sugere que também se deve considerar os processos de aprendizagem, os métodos de trabalho, as atitudes dos estudantes e outros aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e materiais da situação didática.

O autor também aponta que embora a avaliação formadora não exclua completamente a avaliação explícita realizada pelo professor, ela se distancia dos testes padronizados e prioriza a auto regulação e a aquisição de competências relevantes para os estudantes. Para Perrenoud é importante notar que a avaliação formadora difere da avaliação formativa, uma vez que enfatiza a capacidade do estudante de regular seu próprio processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a escolha de envolver os estudantes na elaboração de seu próprio processo avaliativo revelou-se uma abordagem interessante, abarcando uma variedade de habilidades que muitas vezes não são consideradas de forma convencional. Este método não só promove uma compreensão mais holística do progresso dos estudantes, mas também os capacita a se tornarem agentes ativos em seu próprio processo educacional, incentivando o desenvolvimento de habilidades de autoavaliação e “metacognição”.

Os jogos foram concebidos e elaborados ao longo do espaço de tempo antes designado para as atividades práticas. Os estudantes organizaram-se em grupos, permitindo que colaborassem de forma conjunta na concepção e desenvolvimento dos jogos. Essa abordagem facilitou a supervisão e orientação ao longo do processo criativo. Foram formados quatro grupos distintos, cada um responsável pela elaboração de um jogo específico, cujos detalhes serão apresentados a seguir.

Quadro 1. Atividades práticas com os jogos.

Grupo	Tema do Jogo	Descrição
1	Piratas ao Mar	Jogo de tabuleiro para dois jogadores. Navios piratas resgatam navios negreiros. O vencedor é aquele que salvar mais navios, até chegar ao fim da jornada proposta pelo tabuleiro, que apresenta trajetos com monstros marinhos, tesouros, entre outros.
2	A Procura de um Quilombo	Jogo de tabuleiro com caminhos de fuga e resistência para chegar aos quilombos. Jogado em equipe de forma colaborativa. O jogo apresenta uma série de caminhos e decisões que devem ser tomadas em conjunto, cada escolha apresenta uma trajetória com consequências próprias, até que a equipe consiga chegar ao destino.
3	Quiz sobre o Continente Africano	Jogo de cartas em grupo com foco no continente africano. Cada carta contém uma pergunta e várias opções de resposta, com apenas uma correta.
4	Impérios Africanos (Inspiração War)	Jogo de estratégia baseado no jogo de tabuleiro War. Os impérios africanos são representados no tabuleiro, e o objetivo é dominar territórios. O jogo apresenta características próprias da cultura e história dos reinos africanos.

Fonte: Autoria.

Figura 2. Reprodução do processo de criação dos jogos.



Fonte: Autoria.¹

Cada grupo empregou uma abordagem única na integração dos conteúdos explorados ao longo do projeto, resultando na criação de jogos extremamente criativos. Essas iniciativas demandaram conhecimento histórico e uma consciência crítica para a elaboração de temas que não apenas proporcionassem entretenimento, mas também transmitissem conhecimento significativo. Essa dinâmica permitiu aos discentes não apenas consolidar os conceitos históricos aprendidos, mas também exercitar habilidades analíticas e interpretativas na adaptação desses conteúdos para formatos lúdicos e educativos.

No contexto do emprego de jogos no cenário escolar, e considerando a seleção desse tema como base para a elaboração de um trabalho conclusivo, é relevante explorar as contribuições apresentadas por Tânia Ramos Fortuna (2018). Conforme delineado pela autora, surge a indagação sobre as interações que conectam a prática lúdica com os processos de ensino e aprendizagem.

¹ A imagem apresenta um pouco do processo criativo dos estudantes, as ideias de designer na produção dos jogos e testes de jogabilidade.

A autora questiona se o ato de brincar pode ser considerado como um elemento formativo, levantando a pertinente questão sobre a validade de se valorizar a brincadeira, uma atividade intrinsecamente imprevisível e não passível de controle, no contexto do ensino e aprendizagem.

A partir das análises e investigações conduzidas por Fortuna sobre esse tema, torna-se possível direcionar a discussão em torno da pertinência do uso de jogos nos ambientes educacionais e de formação. Essa abordagem permite uma reflexão aprofundada sobre os potenciais benefícios pedagógicos e cognitivos que os jogos podem oferecer, bem como os desafios e considerações práticas associados à sua implementação eficaz no contexto educativo.

Neste sentido, a autora proporciona uma análise sobre a importância do emprego de jogos e suas contribuições pedagógicas, especialmente em um público caracterizado por estar em estágios escolares mais avançados, onde a ênfase no estudo teórico é mais acentuada. Os jogos, sob essa perspectiva, podem oferecer vias alternativas e enriquecedoras no contexto da interação entre ensino e aprendizagem.

A intersecção entre os jogos e o Ensino de História estabelece uma relação de particular interesse, uma vez que o universo dos jogos oferece oportunidades significativas para a exploração e desenvolvimento de conceitos e realidades abstratas. Os jogos, enquanto ferramentas pedagógicas, têm o potencial de cultivar habilidades específicas e de facilitar a absorção de conteúdos de maneira envolvente e produtiva. No contexto apresentado, essa relação assume uma dinâmica duplamente interessante, pois, em contraste com a prática mais comum em que os professores selecionam ou elaboram jogos para atingir objetivos educacionais específicos em sala de aula, os estudantes foram protagonistas na concepção e produção de jogos que abordassem temas históricos.

O processo envolveu diversas etapas, desde a seleção dos temas pelos educandos até a reflexão sobre a responsabilidade histórica necessária para evitar a banalização de assuntos sensíveis. Em seguida, os discentes precisaram explorar as diferentes formas de jogabilidade, considerando se os jogos seriam em formato de tabuleiro, cartas, virtuais, ou envolvessem movimentos corporais, entre outras possibilidades. A fase de design e produção dos jogos também demandou atenção, culminando na fase final de testá-los com os demais grupos.

É notável destacar a participação ativa dos discentes em todas as etapas do processo, desde a concepção inicial até a implementação prática. Esse engajamento evidencia não apenas o potencial educativo dos jogos, mas também a capacidade dos educandos de se envolverem de forma significativa e autônoma em sua própria aprendizagem. O desdobramento desse projeto ao longo de várias semanas não apenas consolidou o conhecimento histórico, mas também promoveu o desenvolvimento de habilidades criativas, colaborativas e críticas entre os estudantes.

Conclusão

A experiência pedagógica descrita neste artigo delinea um projeto desenvolvido em colaboração com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental, centrado na disciplina de História. A realização do projeto dentro dos parâmetros temáticos proporcionados pelo currículo nacional permitiu uma abordagem dinâmica e engajadora, enriquecendo a experiência educativa dos estudantes, e ainda minha própria experiência como educadora nesse processo.

A importância do ensino da História da África e das relações étnico-raciais além de ressaltada pela legislação brasileira, que estabelece sua obrigatoriedade nos currículos escolares, aponta caminhos importantes para alcançarmos um debate fundamental na sociedade brasileira sobre o racismo e promover maior conscientização sobre o tema.

A interseção entre a educação das relações étnico-raciais e o Ensino de História abre caminho para uma conscientização mais profunda sobre a diversidade e a contribuição dos grupos étnicos marginalizados na formação da identidade nacional. O projeto descrito neste trabalho adotou uma abordagem pedagógica diversificada, combinando aulas expositivas com atividades práticas, incluindo a elaboração de jogos pelos próprios estudantes.

A participação ativa dos estudantes em todas as etapas do projeto não apenas fortaleceu seu envolvimento com o conteúdo, mas também promoveu habilidades criativas, críticas e colaborativas. A concepção e produção de jogos históricos pelos estudantes representou uma oportunidade valiosa para explorar conceitos abstratos de forma tangível e envolvente, evidenciando o potencial educativo dos jogos como ferramentas pedagógicas.

Em suma, a experiência apresentada neste artigo destaca a importância de uma abordagem inclusiva e interdisciplinar no Ensino de História, que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial do Brasil e promova uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais democrática, cidadã e historicamente consciente.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. Criando situações de aprendizagem colaborativa. *IX Workshop em Informática na Educação (WIE)*. 2003.
- AZEVEDO, C. B. Educação para as relações étnico-raciais e Ensino de História na Educação Básica. *Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação*. Natal, v. 2, n. especial, p. 174-194, 2011.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDBEN, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

FORTUNA, T. R. Brincar é aprender. In: *Jogos e Ensino de História*. Org. Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira; coordenado pelo SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2018.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 55-62.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez. 2011.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A CONFLUÊNCIA DA PROPOSIÇÃO DO ODS 18 DE IGUALDADE RACIAL NA AGENDA 2023 DAS NAÇÕES UNIDAS

Ana Cristina Juvenal da Cruz

Em 2024, celebra-se duas décadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana (DCNERER). Publicadas em 2004, dois anos após a publicação da Lei n. 10.639/2003, instituíram a obrigatoriedade dos conteúdos relativos às relações étnico-raciais brasileiras e o ensino da História afro-brasileira e africana nos currículos da educação brasileira. Ao mesmo tempo, vivenciamos um movimento para efetivação de novos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) na Agenda 2030 das Nações Unidas, em especial o ODS 18 de Igualdade Racial. Articular esses dois acontecimentos nos permite estabelecer os elementos para um percurso de análise crítico e propositivo sobre o atual momento de caracterização das duas décadas das DCNERER e do debate global sobre igualdade racial.

Tal esforço teórico e crítico, adquire relevância por permitir avaliar o impacto de proposições curriculares em torno de pautas vinculadas à justiça e a igualdade entre os povos. Isso é particularmente importante, pois a escolha de intervir pela educação, nas políticas dos Estados é algo especificamente visualizado nas práticas do modelo de organização das agências internacionais. De modo característico, é possível observar esse fenômeno, em especial a partir dos anos de 1990, com fortes instrumentos de intervenção dos organismos internacionais nas políticas educacionais dos Estados. Aliados às proposições de exames internacionais, dentre outras medidas, a elaboração

de documentações e orientações explícitas que visavam influir nos currículos a serem adotados nos países, foram elucidativas desse movimento.

Foi possível observar essas práticas no campo do Ensino de História. A justificativa mais evidente ocorre pela própria criação das agências internacionais no interior das Nações Unidas, com objetivo de ser um fórum global de regulação e mediação de incidentes entre os países. Iniciada como necessidade de força de atuação para impedir novos conflitos e em face dos resquícios da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) foi estabelecida como uma força exterior que pudesse ter força de intervenção nos Estados. Uma dessas estratégias por meio das agências foi a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, a Unesco.

Uma das ferramentas de atuação da Unesco, foi a criação de documentos e normativas, que deveriam ser adotadas e seguidas pelos Estados, de modo a garantir um arcabouço de práticas no campo da educação e da cultura vinculados aos objetivos da Organização. No Ensino de História, isso se fez presente de forma particular, com um debate sobre a memória como um direito. Ao atribuir que os povos tivessem uma forma de conhecer sua história e seu passado. Ao mesmo tempo, o esquecimento também se constituiu em um direito. A memória assim, foi elaborada como um direito das pessoas, como um direito humano.

Memória como direito humano

Maurice Halbwachs (2006) elaborou, no início do século XX, um pensamento sistemático sobre a memória coletiva. O grande diferencial da tese de Halbwachs consistiu na proposta de analisar a memória não apenas a partir do indivíduo, das suas experiências e percepções, mas também como fator de representação e das consequências para a coletividade. Reyes Mate, afirmou que História e memória seriam elementos conjugados, aos quais se intercalariam formas duplas de lidar com o passado. (MATE, 2009, p. 32-33). Achille Mbembe pontuou que “dominação deve se inscrever não somente sobre os corpos dos sujeitos, mas também deixar marcas sobre o espaço que habitam, bem como traços indelévels no seu imaginário”. (MBEMBE, 2020, p. 2). Já bell hooks afirmou em reflexão sobre a sala de aula que “Não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar [...] Muitas vezes a experiência entra na sala de aula a partir da memória”. (hooks, 2023).

O antigo secretário das Nações Unidas, Kofi Annan, afirmou que o modo de tratar a memória seria um elemento de composição das propostas de justiça de transição, em situações de conflito de modo a que “seja feita a justiça e que se conquiste a reconciliação”. (ANNAN, 2009). Como um elogio da assunção do modelo democrático, isso acabou por ser incluído como um elemento de constituição das sociedades modernas e liberais. Nesse contexto, a forma de lidar

com a memória tomou a proporção de um debate em torno dos modelos de democracia liberal, sendo as práticas de lembrança e esquecimento elementos de exercício e de reconhecimento democráticos. Em outras palavras, como premissa democrática, seus modelos e instituições devem estabelecer a medida de reconhecer e reparar as sociedades no interior dos valores democráticos. Tais exemplos podem ser verificados nos modelos de justiça de transição em países da América Latina, como Chile¹ (SHAFFIR, 2015) e Argentina (PINTO, 2010), em que as proposições sobre os atos de violência das ditaduras militares nesses países, sempre apresentam termos referentes à memória, à verdade e à reparação.

Assim, de modo ver “tornando-se o passado um presente mais presente que o presente” (FERRO, 2009, p. 12), vimos as proposições em torno da memória e, consequentemente seu ensino, como um direito. A ideia de dever de memória (*devoir de mémoire*), expressão cunhada por volta dos anos de 1990, fazia referência à necessidade de ressignificação da memória histórica acerca da especificidade da experiência de povos outrora subjugados. Ainda havia nessa proposição, a sugestão de que essas experiências tivessem espaço no que passava a se denominar de História ensinada. Em diferentes regiões esse debate animou o espaço público sobre o lugar da história e do seu ensino. Na França, algumas historiadoras e historiadores se posicionaram de forma contrária a legislações com essa injunção, afirmando inclusive um certo movimento de “liberdade para a história” no jornal *Libération* em 2005. De modo geral, as críticas se referiam aos receios de que o poder do Estado pudesse atuar de maneira incisiva nos modos de fazer pesquisa e nos conteúdos da pesquisa historiográfica. (GENSBURGER; LAVABRE, 2005).

O debate, no entanto, ensejou disputas e foi ocorrendo em meio a várias medidas adotadas paulatinamente em vários países. Um agrupamento liderado por Gerard Noiriel, foi contrário à interpretação de interferência estatal, indicando os avanços no debate sobre o ensino das consequências da colonização francesa.² Essas Leis expressavam o que Pollak (1989) denominou de “memória em disputa”, de modo particular, o debate sobre memória passou a constituir-se como um direito, sendo visto expressões como “Direito à memória e à verdade”, como um direito humano. Estabeleceu-se assim, uma área de Direito Internacional dos Direitos Humanos, no qual se vê essa acepção em documentos da ONU e da Organização dos Estados Americanos (OEA).

Ainda no contexto francês temos a Lei Gayssot (2001), que criminaliza a negação, minimização ou banalização de crimes contra a humanidade (colonialismo), e a Lei Taubira (2005), que institui o escravidão e a escravidão como crimes contra a humanidade seguindo a recomendação da ONU. Na Espanha, a Lei de memória histórica, também de 2005, estipulou a retirada de símbolos

1 Comissão Rettig (também chamada de Comissão Nacional da Verdade da Reconciliação.

2 Grupo Comité de Vigilance des Usages de l'Histoire, criado em 2005.

que fizessem referência à ditadura franquista. Ainda, nesse contexto identificamos a contra a negação do genocídio armênio. Essas medidas modificaram e colocaram, especialmente a partir dos anos 2000, novas questões ao Ensino de História na medida em que os temas do escravismo, imigração e colonização modificam o campo. (BENOÎT FALAIZE, 2010).

As formas de produção da memória e o “lugar do outro”

Michel Trouillot afirmou, no livro *Silenciando o Passado: poder e a produção da história*, que as narrativas são “evocadas como ilustrações ou, no melhor dos casos, decifradas como textos, mas o processo de sua produção raramente constitui o objeto de estudo”. (TROUILLOT, 2006 [1995], p. 38).

Ella Shohat e Robert Stam, em *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*, abordam “a presença do eurocentrismo e do multiculturalismo na cultura popular”, partem da premissa de que compreender os efeitos “debilitantes do legado colonial” é crucial para entender “as representações contemporâneas nos meios de comunicação e as subjetividades contemporâneas”. (SHOHAT; STAM, 2006). Afirmam assim, que nossas subjetividades são impactadas pelo espólio colonial de forma prática e nas narrativas sobre essa herança. A deriva kantiana é reforçada na proposição de crítica dessa imagem, de delimitar a razão, ou seja, dos modelos de discurso que operam ao longo do tempo histórico e cuja genealogia é colonial.

Cornel West, no livro *A ideia de raça*, buscou realizar, a seu tempo, uma genealogia do presente. Assim, West afirmou que havia, naquele momento (1994), três eixos importantes: o primeiro do deslocamento dos modelos europeus e da Europa como sujeito universal da alta cultura; o segundo do deslocamento de eixo dos EUA como potência mundial e, portanto, da sua centralidade na produção e capacidade de circulação global da cultura; e, por fim, do eixo de “descolonização do terceiro mundo” onde adquiriam relevo as “sensibilidades descolonizadas”. (WEST, 1994, p. 30).

Ao observar a consolidação da temática étnico-racial na educação brasileira, constata-se que sua formação é devedora da ação política de pessoas negras, indígenas e quilombolas. Cada qual a seu modo, esses grupos forjaram o estabelecimento de um campo de pensamento e de ação política que tinham a educação como centralidade. As Leis n. 10.639 e 11.645, aprovadas respectivamente em 2003 e 2008, passaram a atender uma longa tradição de demandas e reivindicações dos movimentos sociais negros e indígenas para a educação brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História Afro-brasileira e Africana, fomentaram um longo processo de elaboração teórica em torno da educação das relações étnico-raciais. Abarcando os dois conceitos fundamentais no campo dos estudos de educação das relações étnico-raciais, raça e etnia, esses passam a ser ressignificados para a efetivação de seu ensino. Alçado entre os séculos XVIII e XIX, o debate sobre raça como

elemento de categorização humana, foi aplicado em duas funções historicamente constituídas ao termo: no século XVIII para denotavam a concepção de linhagem, um modo de caracterizar um grupo; e, no século XIX, passava a se referir a uma identificação de povo. É nesse momento que se torna um conceito chave na construção da ideia de Estado-Nação. Desse modo, a ideia de raça passou a ser empregada como uma categoria taxonômica com a qual a classificação dos agrupamentos humanos e as relações de poder eram efetivadas por meio da definição do pertencimento a um grupo racialmente identificável.

O debate contemporâneo é que essa fórmula teria se desenvolvido inicialmente na invenção da “América”. Primeiramente, na transformação dos grupos étnicos nativos e/ou originários em “índios” e, posteriormente, na definição dos diversos grupos étnicos localizados no continente africano em “africanos” e “pretos”. Esse movimento colocou esses agrupamentos, a partir de então, em um lugar racializado, por meio de um discurso colonial que os construiu como o Outro, a quem passou a ser um ser um “colonizado” e “colonizada”. Tal movimento, criou ainda um “lugar vazio” cujo preenchimento se deu pela ideia de raça que passava a operar como uma categoria classificadora e hierarquizadora desse lugar esvaziado, ocorrendo, assim, a construção de um conjunto epistemológico que sedimentou essa posição um lugar racial para o “preto”, o “índio” e, também do o “branco”.

Quando nos referimos a pessoas negras e indígenas, o processo de transformação/conversão dos grupos anteriormente identificados como bantus, haussás, malês, iorubás, tupinambás, aymarás, baniwa entre outros, obedecia a uma lógica na qual esses processos foram pautados na colonização e consequentemente estereotipados, agrupados nas concepções racializadas de “pretos” e “índios”. Essa forma de ação, se deu de forma integrada tendo como centralidade a linguagem. Os vocábulos “preto” e “índio” compuseram as diferenças raciais em um processo que construiu estes grupos em coletividades determinadas. (MIGNOLO, 2008). Isto é particularmente importante, pois o processo de nomeação é um exercício de poder privilegiado, pois quem tem o poder de estabelecer e dar um nome “equivale a tomar posse”. (TODOROV, 1982, p. 31). Sob tal aspecto, apenas considerando estas dimensões como um processo histórico, é possível compreender de que maneira esses termos adquirem diferentes significados em um dado contexto.

Edward Said (2007) destacou as maneiras pelas quais alguns teóricos que pensaram a questão racial estabeleceram ligações com o momento histórico no qual produziram suas obras:

[...] os filósofos conduzirão suas discussões sobre Locke, Hume e o empirismo sem jamais levar em conta que há uma conexão explícita nesses escritores clássicos entre suas doutrinas “filosóficas” e a teoria racial, as justificações da escravidão ou os argumentos para a exploração colonial. (SAID, 2007, p. 41- 42).

O processo de compensação dos modos pelos quais essas formas de pensamento incluíram teses e articulações em relação à dimensão racial, reforça o que Trouillot indicou sobre as formas de produção dos textos como um componente das narrativas. Pautar como foram forjados, permite-nos apontar a existência de um tipo de silenciamento que explicita o lugar de produção das narrativas e teorias filosóficas de parte desses pensadores, como elencado por Said. Análises, que desconsideraram tais articulações, mantêm muitos dos pressupostos que ressoam na contemporaneidade do pensamento social, na medida em que essas obras continuam sendo utilizadas e pouco questionadas sobre a função estratégica de tal silenciamento. Em outras palavras, a escolha e uso dos textos necessita ser articulada com o que produziram em suas épocas, o que abriram de possibilidades e no que sedimentaram as formas de pensar em seus tempos históricos e como tais formas de pensar influenciam em nossos modos de pensar na contemporaneidade. Textos e pressuposições nos quais aparecem representações formuladas em termos como “incapazes”, “inferiores”, “naturalmente inferiores”, medidas de “menos” ou “mais desenvolvidos” passam a ser identificadas em suas funções políticas na continuidade de tais formulações.

No que se refere à categorização das narrativas históricas, passam a atender e considerar as subjetividades como elemento constituinte do processo de construção do texto, como apontam Ella Shohat e Robert Stan. Atualmente, estamos em meio aos efeitos da efervescência das narrativas descoloniais ou pós-coloniais que têm remodelado o pensamento sobre a cultura e o debate intelectual. É característico observar, sobretudo, as mudanças nas nossas formas de linguagem e de posições subjetivas. Nesse contexto, as criações pelas memórias específicas constituem-se em uma demanda social.

O direito à memória negra

O estabelecimento da educação das relações étnico-raciais como campo de pensamento intelectual sobre práticas pedagógicas teorias de educação, ressoam de inúmeras iniciativas as quais responderam a atuação política do movimento negro. (GONÇALVES; SILVA, 2000). Ou seja, a educação sempre foi uma pauta das pessoas negras que, desde o período da colonização e da escravização, exigiam e se articulavam para ter acesso à educação. Tal forma de agenciamento levou ao caráter de constituição pedagógica do movimento negro. (GOMES, 2020).

Assim, o movimento negro possui uma história de longa duração de criação pedagógica e de proposições de formação educacional, tais como as escolas quilombolas, com uma educação quilombola, os projetos de alfabetização como os da Frente Negra Brasileira, das Escolas de Samba ou grupos das religiosidades de matriz africana ou ainda as propostas de cursos de aperfeiçoamento profissional, como do Teatro Experimental do Negro guardam um histórico de atuação e de iniciativas inovadoras na educação das relações étnico-raciais.

Tais experiências são significativas para a compreensão das trajetórias educacionais e escolares da educação brasileira. A compilação dessas experiências diversas de escolarização elaboradas pela população negra, compõem o campo da história da educação, sob outra perspectiva, na medida em que se enriquece com as proposições plurais e populares de cunho brasileiro. Desse modo, identifica-se uma “história da educação popular de matriz afro-brasileira”. (ROMÃO, 2008). Petronilha B. G. e Silva (1996) ressalta que a busca por fontes genuínas nas africanidades brasileiras é fundamental no ensino da disciplina, o que requer a mudança nos currículos, estabelecido assim, um processo de “ensinar-aprender-ensinar”. (SILVA, 1996).

O Movimento Negro atuou de modo ativo na requalificação de alguns questionamentos acerca a prática educativa. Em paralelo aos questionamentos às formas hegemônicas de formação educacional, o Movimento Negro foi propositivo ao auxiliar na produção de intelectuais negras e negros e de pessoas ligadas ao associativismo negro cujas trajetórias passaram paulatinamente a serem reconhecidas como uma produção científica e acadêmica.

Essa história de longa duração reflete o conjunto de reivindicações e as mudanças no campo legislativo que, ao serem realizadas, pavimentaram o caminho para a consolidação da educação das relações étnico-raciais. Desse modo, o termo *educação das relações étnico-raciais* como descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana refere-se não apenas a um campo específico de ação e pensamento pedagógico em educação, mas uma proposição política no modelo de uma ação afirmativa. Essa forma de criação de acesso pleno à educação como uma ação afirmativa, permitiu que, ao colocar o acesso à educação e à formação intelectual como um dever público ao qual a população negra deveria ter acesso integral, a ação política negra protagonizava e se somava às demais lutas históricas por reconhecimento e por cidadania. Essa forma política de ação respondia às bases da democracia e dos componentes de sua irradiação.

Assistimos assim, nas demandas sociais por educação, ao serem realizadas, demonstram o caráter que anima o espírito público das lutas negras. Dito de outra forma, ao exigirem uma educação para si, a população negra expressa uma forma de igualdade e cidadania que dignifica os sentidos de igualdade e cidadania para toda a sociedade brasileira. Dignifica, mesmo sabendo que em diferentes momentos da nossa história, requerer educação era colocar o corpo em risco. Momentos em que exigir respeito poderia ser considerado uma afronta. Ainda assim, mesmo sob ameaça constante, essas pessoas não desistiram. Percebe-se nisso, a proposição de uma universalidade, de algo comum a todas as pessoas. Em outras palavras, a partir de uma experiência específica, a saber, a existência negra em um mundo racializado e com traços de constituição racista, a criação de formas de educar e da exigência de educação, espraia-se para todas as pessoas, tornando uma demanda local em um direito global a que todas as pessoas podem e devem usufruir.

A educação das relações raciais e o ODS 18 de Igualdade Racial das Nações Unidas

Em 2008, com objetivo estabelecer metas e responsabilidades para a implementação das Diretrizes, foi aprovado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). A proposta resultou de um intenso trabalho que reuniu informações e debates em fóruns locais e regionais de discussão sobre as responsabilidades dos entes federativos para a execução das DCNERER para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. No que se refere à formação em nível superior, caberia às instituições a “adoção de políticas de ação afirmativa e a inclusão de conteúdos referentes à educação das relações étnico-raciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente articuladas à pesquisa e à extensão de acordo com as características das Instituições de Ensino Superior”. (BRASIL, 2008, p. 54). Sendo assim, caberia à formação de professores e professoras garantir o acesso aos conhecimentos das matrizes de pensamento africanas e afro-brasileiras permitindo a consolidação do campo científico de elaboração advinda dessas matrizes. Desse modo, tal debate permitiu uma discussão sobre esses modelos em que se verifica que há um esforço intelectual de ampliação sobre esses temas. O termo diáspora, que permite uma relação mais disruptiva com o tempo, apresenta-se como um instrumento conceitual para pensar modelos de periodização e de narrativas históricas que ao relativizar o tempo e o espaço possibilitam uma articulação entre os acontecimentos históricos. É na experiência da diáspora africana que se verifica, visualizar o tempo histórico não apenas nas continuidades visíveis, mas nos laços de sentido estabelecidos entre os acontecimentos que atravessam o tempo e a vida de pessoas vinculadas à experiência africana. A diáspora possibilita conectar espaços, tempos e acontecimentos, mesmo que cronologicamente distantes, mas que “conversam” em ressonância. (BRAH, 2011).

Esse movimento de legislações específicas no interior dos países ocorreu em paralelo com o debate sobre a questão racial e os conflitos derivados dos efeitos do racismo em âmbito global. A Década Internacional para Afrodescendentes, cujo término expirou em 2024, indicou a necessidade de medidas no campo da educação. Percebe-se na proposição da Década uma indicação de que os países devem se comprometer a adotar medidas para efetivar a “educação para a igualdade e a ampliação da conscientização” e, para isso devem “promover um maior conhecimento, reconhecimento e respeito pela cultura, história e patrimônio dos povos afrodescendentes, inclusive através de pesquisa e educação, e promover a inclusão completa e precisa da história e da contribuição dos povos afrodescendentes nos currículos escolares”. (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

No atual momento em que observamos as duas décadas das DCNERER, acompanhamos a proposição, levada a cabo pelo Brasil, em torno da adição de Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) na Agenda 2030 das Nações Unidas. O Brasil apresentou, em 2023, o ODS

18 de Igualdade Racial para compor os demais 17 ODS das Nações Unidas. O evento ocorreu na sede da ONU durante a 78ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, com o título de “Reconstruindo a confiança e reacendendo a solidariedade global: acelerando a ação na Agenda 2030 e seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) rumo à paz, prosperidade, progresso e sustentabilidade para todas as pessoas”.

A proposta do ODS 18, aparece em conjunto com a proposição do ODS 19 – Arte, Cultura e Comunicação e ODS 20 – Direito dos Povos Originários e Comunidades Tradicionais. A proposta responde a algumas análises críticas sobre a ausência de uma proposição mais robusta sobre o combate ao racismo e o entendimento sobre suas formas de funcionamento. Essa é a posição de E. Tendayi Achiume que dados indicando os limites dos ODS na luta antirracista. Em referência direta à Conferência de Durban, Achiume reforçou a insuficiência dos ODS existentes no que se refere ao combate ao racismo e outras discriminações. Achiume ainda exalta que tais insuficiências nos temas dos ODS já formulados impedem a compressão do racismo como um componente sistêmico nas sociedades contemporâneas e essa incompreensão leva à recrudescência de práticas racistas.

O objetivo do ODS 18 é “promover a igualdade racial a partir do enfrentamento a todos os tipos de racismo”. Esse contexto nos é relevante em especial sobre o debate dos limites das agências globais. A discussão sobre um novo modelo de governança global verifica-se pelo atual contexto em que se acumulam conflitos de ordem global e há uma falibilidade das ações de ingerência para evitar ou erradicar esses conflitos. Assiste-se assim, a um conjunto de acontecimentos históricos que remontam às formas pelas quais suas origens mantêm-se na memória individual e, sobretudo, coletiva. Os conteúdos e o ensino dessas memórias passam a ser um objeto de discussão entre quem se ocupa de ensinar essa história. Para a educação das relações étnico-raciais e o Ensino de História afro-brasileira e africana, é mais relevante em face da proposição do ODS 18, especialmente pela inclinação que a educação adquire no projeto.

Raoul Peck, ao abordar as razões pelas quais realizou uma filmografia dos textos inacabados de James Baldwin, afirmou que se tratava de uma “questão de como olhar para o outro, de como vivemos nossa história sem olhar para as outras. Só que existe apenas uma história. O que podemos fazer é escolher entre olhar ou ignorar os outros lados da história”. (PECK, 2017).

Condições para uma existência negra

Michel Trouillot nos lança ao presente: “Estamos de volta ao presente do qual imaginávamos poder escapar após a morte do último homem. É de dentro desse presente que sobreviventes, atores e outros narradores estão a nos perguntar: para quê? O sentido da história também está em seu propósito”. (TROUILLOT, 2016, p. 212).

No provérbio akan, Sankofa significa a abertura do tempo para olhar para o passado e recompor o presente. Trata-se de uma experiência de aprendizagem na qual se projeta a possibilidade de recuperar de outra forma, com outra estética neste outro tempo, o presente. Não se trata do passado a ser preservado, isto é como se arvoraria se próprio da finalidade do Ensino de História. Trata-se de uma possibilidade de constituição em torno de uma modalidade de ensino e de aprendizagem, como se identifica na educação das relações étnico-raciais e Ensino de História afro-brasileira e africana.

Tal função se verifica nos princípios orientadores das DCNERER, a saber, “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações”. (DCNERER, 2004). Ao estabelecer a essa formação a prática da consciência, da concretização e da criação de direitos e de ações efetivas de combate ao racismo, as DCNERER ampliam nosso espectro de atuação. É possível retomar as práticas e metodologias do aprender-ensinar-aprender (SILVA, 2007) das sociedades africanas e da diáspora. Das formas pelas quais se apresenta, no contexto da criação da diáspora africana a gênese de uma forma inventiva de constituir modelos de formação, como na africanidade global. (CRUZ, 2019, p. 130). Assim, o provérbio akan se refere à possibilidade de compreender o presente e garantir o futuro olhando e conhecendo o passado, ou seja, estabelecer uma experiência histórica com o tempo e a memória. Ao verificarmos as duas décadas das DCNERER, verificamos sua consolidação como uma política de ação afirmativa exitosa que tem auxiliado nas mudanças teóricas e metodológicas que sobressaem das produções científicas.

Há, em curso, o desenvolvimento de uma agenda de pesquisa aberta pelos estudos afro-brasileiros, tendo a temática das ações afirmativas em suas várias modalidades, como objeto de análise central. No que se refere à sua modalidade para o ensino superior, as pesquisas sobre políticas de ação afirmativa, submeteram o pensamento sobre universidade para fazer aquilo para o qual ela foi pensada e que se espera dela: formar pessoas e estabelecer um pensamento que se comprometa com a equidade e a justiça. Acompanhar esse processo em meio ao debate global sobre o combate ao racismo por meio da proposição do ODS 18 de Igualdade Racial na Agenda 2030 das Nações Unidas, nos permitirá avançar em proposições efetivas contra o racismo sistêmico que permitirá uma comunidade pautada na justiça e na igualdade.

Referências

- ANNAN, K. O Estado de Direito e a justiça de transição em sociedades em conflito ou pós-conflito. Relatório S/2004/616 apresentado ao Conselho de Segurança da ONU em 23 ago. 2004. *Revista Anistia Política e Justiça de Transição*. Brasília, n. 1, p. 320-351, jan./jun. 2009.
- BRAH, A. *Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.
- CRUZ, A. C. J. O projeto de “Africanidade global” para uma escrita da história da diáspora africana. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v. 9, p. 129-152, 2019.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- hooks, b. Recusando-se a ser uma vítima. In: *Feminismo Radical*. 2013. Disponível em: <https://we.riseup.net/radfem/recusando-se-a-ser-uma-v%C3%ADtima-bell-hooks>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- PINTO, R. S. Direito à memória e à verdade: Comissões da Verdade na América Latina. *Revista Debates*. Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 128-143, jan. 2010.
- GENSBURGER, S., LAVABRE, M. C. Entre devoir de mémoire et abus de mémoire, la sociologie de la mémoire comme tierce position. In: MULLER, B. (Dir.). *Histoire, mémoire et épistémologie, à propos de Paul Ricoeur*. Lausanne: Payot, 2005.
- MBEMBE, A. O que fazer com as estátuas e os monumentos coloniais? *Revista Rosa*. [s.l.], v. 2, n. 2, 2020.
- RUPÉREZ, R.-M. *Jornada sobre memoria, derecho y terrorismo*. Madrid: Fundación Manuel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonómico, 2009.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- SHAFIR, I. P. *Memorias de la violencia política en Chile: 1970-2014. Anos 90*. Porto Alegre, v. 22, n. 42, p. 179-191, dez. 2015.
- SHOHAT, E.; STAM, R. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- FERRO, M. *O ressentimento na História: compreender o nosso tempo*. Lisboa: Editorial Teorema, 2009.
- PECK, R. Entrevista com diretor de ‘Eu não sou seu negro’, indicado ao Oscar. *Correio Brasiliense*. Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/-e-arte/2017/02/17/interna_diversao_arte,574584/filme-eu-nao-sou-seu-negro-raoul-peck.shtml. Acesso em: 10 abr. 2024.
- SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 30, p. 489-506, 2007.
- WEST, C. *Questão de raça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

O NÃO-LUGAR DA HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

Arnaldo Szlachta
Jailton José da Silva
Paulo Julião da Silva

No atual cenário da teoria curricular, uma revolução silenciosa vem reconfigurando a maneira como concebemos a disciplina de História no contexto do Novo Ensino Médio (NEM), uma descaracterização tão grande quanto a proposta pela Lei n. 5.692/1971 que acabou com a identidade das disciplinas de ciências humanas. Este capítulo de livro, mergulha busca através da retomada das reformas curriculares, entender o processo dessa grande transformação, destacando como conceitos como “percursos formativos”, “trilhas do conhecimento” e “projeto de vida” têm sido responsáveis pela retirada da aprendizagem histórica no processo de construção de saberes. Explorando os fundamentos do Novo Ensino Médio, percebemos uma mudança significativa na abordagem pedagógica, com um foco cada vez maior na individualização do aprendiz.

Priorizando habilidades técnicas e competências específicas em detrimento do conhecimento histórico, essa abordagem mina a compreensão profunda do passado e sua influência sobre o presente, retirando a importância da História como ciência da compreensão crítica dos processos históricos da sociedade e da cultura. Por fim, instruir através de uma formação humanística única, sem identidade com ares de renovação completa essa metamorfose, ao deslocar o foco do Ensino de História de uma jornada coletiva de descoberta e reflexão para uma busca individualizada por sucesso pessoal e realização profissional, destacando dimensões do empreendedorismo. (SILVA, 2018).

Nesse processo, a identidade histórica é subjugada em prol de objetivos utilitários e pragmáticos, relegando o conhecimento do passado a um mero acessório na construção da identidade do estudante. Em meio a essa transformação, é essencial reconhecer e confrontar os desafios que a identidade histórica enfrenta no contexto do Ensino Médio contemporâneo, a fim de garantir um processo de Ensino e Aprendizagem verdadeiramente enriquecedora e significativa para as gerações futuras.

O Novo Ensino Médio e as Teorias Curriculares

No segundo semestre do ano de 2017, a maioria das escolas de Ensino Médio (EM) estavam realizando a escolha dos livros didáticos para o próximo triênio, uma coisa bastante corriqueira nas unidades de ensino da Rede Pública de Pernambuco naquele período não fosse a decisão Federal de dar andamento a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estava em debate desde 2015 (sendo instituída pela Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017, mas, como será explicado adiante, só afetará o EM a partir de 2019). A escolha do livro didático para o ano de 2018 sinalizava uma década de política pública de distribuição de livros da disciplina história nas escolas públicas nesta modalidade de ensino. (BRASIL, 2017). Aquele ano também marcava 20 anos da adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esses 10 anos no qual caminhavam juntos a adoção de livros didáticos e a aplicação de uma avaliação nacional de todas as disciplinas estudadas nesta etapa de ensino, aparentemente isto promoveu uma melhora significativa na produção de material distribuído para as redes públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), acompanhado por pesquisas acadêmicas que buscavam a melhoria da produção destes instrumentos e sua aplicação na prática docente.

Assim, o ano de 2017 poderia ser marcado pela preparação de celebração destas políticas públicas voltadas para a educação acabou por se transformar em um momento de tensão e dúvidas, com o advento de mais uma reforma curricular nacional que atingiria toda a educação básica em suas diversas etapas, mas não na mesma proporção, tendo em conta que os três níveis de ensino (Infantil – EI, Fundamental – EF e Médio – EM) vivenciavam, àquela altura, estágios diferentes de cobertura e implantação. Diante das diversas possibilidades de ação política sobre a educação, por que então modificar o currículo?

Em meio a todas essas mudanças, nada tem sido mais significativo nem tão fundamental quanto as principais modificações que se têm feito no currículo em todos os níveis, desde a educação infantil até à universidade. Sua natureza fundamental decorre do fato de ser o currículo o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino, ele é o elemento nuclear do projeto pedagógico da escola, viabilizando o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, toda e qualquer mudança não terá efeito, se não a acompanhar uma reconcepção do currículo. (SCHIMIDT, 2003, p. 60).

Logo, a reformulação do currículo, como fundamento do sistema de ensino, que passa a atender um número maior de estudantes (de acordo com as políticas de universalização da educação básica), era necessária para se adequar aquilo que já estava determinado em legislação, haja vista que o artigo 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), fixava

o estabelecimento de conteúdos mínimos para o EF a fim de assegurar uma formação básica comum para os estudantes desta etapa. Cabe lembrar que, segundo Frigotto (2023) a LDB de 1996 não estabelecia a universalização do EM na educação básica, o que só veio a ocorrer posteriormente com a implementação de novos dispositivos legais que serão retratados adiante. (MIRANDA; ALMEIDA, 2020).

Em 1997, ano posterior à nova LDB, são estabelecidos os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o EF. Note que ainda não se fala do estabelecimento de uma base curricular, parâmetros ou conteúdos mínimos para o EM, contudo, é importante recordar que em 1998 surge o ENEM e sua matriz de referência, e que posteriormente iria repercutir nesta etapa.

A LDB (BRASIL, 1996) possibilitou a definição de um modelo de educação nacional e da criação de políticas públicas tais como o PNLD de forma mais ampla, atendendo não só o Ensino Fundamental, mas também o EF (e mais recentemente através da nova LDB a EI), a criação de uma política educacional alinhada a avaliações de larga escala como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e também o ENEM (que atualmente cumpre uma função importante para entrada dos estudantes no ensino superior). Logo, a universalização daquilo que se chamou de Educação Básica passaria a afetar as políticas públicas do EM de forma mais pontual articulando as práticas curriculares às práticas avaliativas de larga escala, como se percebe na produção de materiais didáticos a partir da matriz de referência do SAEB e do ENEM, mesmo que em alguns momentos não haja um diálogo tão alinhado entre essas práticas, mas é nítida a repercussão entre elas.

Quando passamos a analisar a aplicação da legislação educacional neste momento, é neste contexto de ampliação ao atendimento público na educação básica em todo território nacional, que as políticas curriculares passam a englobar as etapas finais deste ciclo, levando as mudanças efetivadas no EF para o EM. Tais modificações apontam para as importantes transformações educacionais nos diversos níveis de ensino, que porém, não ocorrem ao mesmo tempo, tendo como exemplo a criação dos PCN para o Ensino Médio que só ocorre no ano 2000: três anos após os PCN do EF e dois anos após o início do ENEM (com sua matriz de referência para todos os conteúdos estudados nesta modalidade e não só os conteúdos de português e matemática, que são avaliados através do SAEB).

Na década posterior aos PCNEM são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) que justificam as novas mudanças no currículo para incorporação das transformações tecnológicas aprofundadas pela industrialização nacional e surgimento de novas tecnologias que impactam de forma direta a sociedade, assim como atendem a necessidade de padronização na ampliação do atendimento da educação básica para os estudantes que terminam o Ensino Fundamental e que deveriam dar continuidade dos estudos por meio

do Ensino Médio. Sendo assim, segundo este documento, a produção destas diretrizes concorre para a melhoria da educação impactando de forma positiva a sociedade através do cumprimento da legislação para a educação no que se refere ao atendimento da população e da formação da juventude em bases sociais e produtivas pertinentes para aquele momento. Contudo, dados do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, apontam que naquela mesma década houve um movimento de desindustrialização. Este fenômeno econômico é bastante complexo, pois apresenta variáveis como desconcentração industrial, diminuição da indústria na composição do produto interno bruto nacional e redução da participação de mão de obra neste tipo de atividade. Sendo a indústria um setor com atuação bastante diversificada em nosso país é difícil realizar uma análise homogênea neste contexto, mas é fato uma tentativa de modernizar o parque industrial nacional o que reflete no desejo de aumento de quantidade e qualidade de mão de obra para esta área. (SAMPAIO, 2017).

Também é debatido nas DCNEM que esta ampliação concorre para a redução das desigualdades sociais no país através da universalização de oportunidades de educação. Por mais que esta política pareça progressista, acaba por também ter um viés neoliberal ao buscar instaurar um cenário de igualdade de oportunidades, mas sem alterar as estruturas sociais que perpetuam desigualdades. Esta análise corrobora com a fala de Costa (2019) ao afirmar que o processo de desindustrialização brasileira tenta ser mitigado com políticas de incentivos fiscais, mas sem combater as motivações que levam a este processo, o que acaba por aprofundar os processos de desigualdade social. São situações simétricas no campo da educação e da economia que apontam para mudanças que promovem perpetuação de cenários que desfavorecem a população em prol da manutenção dos privilégios da elite nacional.

No campo pedagógico estas diretrizes incorporam as quatro premissas da educação contemporânea apontadas pela Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser (Resolução CNE-CEB n. 2, de 30 de janeiro 2012), buscando incorporar valores disseminados por esses organismos internacionais na educação nacional. Pontuamos que mesmo com o esforço e a proposta de uma dita modernização educacional, economicamente, como afirmado acima, não houve uma redução destas desigualdades sociais. Mesmo com uma renda salarial maior na área industrial, não houve aumento de vagas de emprego neste setor, mesmo observando que houve uma estabilização da participação deste setor dentro da economia. As leituras apresentadas acima demonstram que esta modernização levou a substituição de parte destas vagas por novas tecnologias e as novas relações de trabalho a uma precarização deste em toda a economia nacional. Atrelar um plano educacional a um de desenvolvimento econômico e social parece não ser algo tão simples assim.

Desde a formulação da LDB o debate público sobre o EM e o seu currículo já apontava para o impacto deste sobre a educação e não sobre o próprio currículo em si.

O produto mais importante de um processo de mudança curricular não é um novo currículo materializado em papel, tabelas ou gráficos. O currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível, mas na aprendizagem permanente de seus agentes, que leva a um aperfeiçoamento contínuo da ação educativa. Nesse sentido, uma reforma como a que aqui se propõe será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, escolas e professores para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas, tendo em vista encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de nossos estudantes. Em suma, o Ensino Médio brasileiro vai ser aquilo que nossos esforços, talentos e circunstâncias forem capazes de realizar. (BRASIL, 1998).

Dentro desta lógica de tentativa de política pública de universalização do EM, se antes o problema para alcançá-la era a falta de vagas, pela impossibilidade de entrada de mais estudantes nesta etapa, agora, o maior problema parece ser a atratividade dos estudantes para a conclusão do ciclo da educação básica. O que na lógica governamental (apontada pela análise dos documentos normativos) poderia ser superado pela organização curricular proposta por uma nova normatização escolar. Assim, seja em 1998 ou em 2012, as tentativas de adequação curricular apontam para um esforço no sentido de levar a juventude a ampliar o seu tempo de escolarização. (CALIL, 2015).

Novas transformações na legislação buscam reaproximar o projeto educacional do projeto econômico de desenvolvimento, haja vista que o EM brasileiro costumeiramente é visto como uma porta de entrada para a educação universitária e isto não parece tão atrativo para classes mais populares que vislumbram na inserção precoce no mercado de trabalho e não na continuidade dos estudos uma possibilidade de melhoria de vida. Logo, o currículo para esta etapa, volta-se, neste momento, a dialogar com uma formação profissional que não obrigatoriamente leve ao encaminhamento de um curso superior através do ENEM, a fim de atrair esta juventude para permanência na escola, conforme apontado na Resolução CNE-CEB. (BRASIL, 2012). Ou seja, o debate para funcionalidade do EM entre 1998 e 2012, variou entre um posicionamento desta etapa para entrada na educação superior e da possibilidade de uma formação profissional durante o curso deste.

Após o estabelecimento das DCNEM (BRASIL, 2012) diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012), ocorre uma série de ações federais

de forte impacto no EM entre este ano e 2015 que culminam no estabelecimento da comissão de especialistas para propor uma Base Nacional Comum Curricular através da Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015. (BRASIL, 2015).

As DCNEM em seu Artigo 1º “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares”. Neste documento há uma clara aceção sobre o currículo e não uma expectativa sobre ele como apresentado em documentos anteriores.

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas. (BRASIL, 2012).

Nesta perspectiva o currículo é visto como um movimento pedagógico a partir de saberes que se articulam com a vivência dos educandos diante sua realidade na perspectiva de proporcionar o desenvolvimento destes em sua integralidade. Este entendimento colabora com a superação da compreensão deste como um documento de essência tradicional na medida em que coloca o estudante como centro do processo educativo. Contudo, a percepção ainda concebe os conteúdos escolares como essenciais para o funcionamento da escola. Entretanto, é importante pontuar que ele não possui uma neutralidade política, o que dialoga, de certa forma, com a proposição presente nestas diretrizes educacionais, que possui um caráter político e não apenas pedagógico. Ou seja, este currículo se inclui em um projeto maior.

Desde a apropriação deste termo ao vocabulário pedagógico, os sentidos mais usuais da palavra currículo se referem a planos e programas, a objetivos educacionais, a conteúdos, ao conhecimento escolar e à experiência de aprendizagem. [...] ele é muito mais que um rol de disciplinas, ele é uma questão político-cultural pelo fato de trazer intenções que portam atitudes frente às relações sociais; podendo-se perceber o quanto o tema é complexo. (SCHMIDT, 2003, p. 61).

Este trabalho de construção de um Ensino Médio universal nacional é uma política pública a partir do dispositivo constitucional da gratuidade, uma tomada de decisão que veio a se efetivar pelo fomento de diretrizes de implementação. Desta forma o currículo é alargado dos conteúdos para uma prática de normatização educacional como se aponta a seguir.

No ano de 2013 ocorreu o Pacto para o fortalecimento do Ensino Médio regulamentado pela Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013. (BRASIL, 2013). Uma das ações deste pacto era “rediscutir e atualizar as práticas docentes” em conformidade com as DCN-EM estabelecidas no ano anterior. Enfim, em 2014, durante o CONAE, iniciam-se os debates para a formação daquilo que seria uma Base Nacional Comum Curricular para toda a Educação Básica, com repercussão não só nos currículos escolares, mas na produção de material didático, sistemas de avaliação e de formação e valorização de professores. Este movimento ocorre em consonância com a construção do Plano Nacional de Educação. (CAIMI, 2016).

Até este ponto, realizamos uma análise do processo de implantação do Novo Ensino Médio, a partir deste ponto vamos tratar da base teórico-curricular deste documento (apontando a evolução destas teorias e sua repercussão na educação nacional) e como se iniciou esta reforma curricular. Neste momento, quando historicizamos o processo de implantação deste currículo para o EM, não estamos olhando apenas para os documentos norteadores, mas refletindo sobre o impacto desta documentação para o trabalho nas unidades de ensino. A organização escolar e seu planejamento é muito dependente destas orientações, seja na seleção e organização de conteúdo, seja no estabelecimento de métodos de ensino e avaliação, o que torna imprescindível a compreensão desta documentação.

Os documentos oficiais de proposição curricular para as redes de ensino têm se transformado em pontos de contato entre o campo da teoria, o campo da política curricular e o mundo da escola. É, especialmente, por intermédio deles que os pesquisadores conversam com os educadores; é por intermédio dos instrumentos prescritivos e “regulatórios” da oficialidade [...] que a teoria encontra espaço para dialogar com as escolas; é por meio de diretrizes, parâmetros e propostas curriculares que os intelectuais do currículo (integrados às chamadas comunidades epistêmicas), no diálogo com as redes de ensino, selecionam os conhecimentos, prescrevem metodologias e sugerem orientações didáticas. (THIESEN, 2011, p. 132).

Antes de adentrar sobre o debate teórico-curricular precisamos encerrar a análise sobre estes documentos oficiais, haja vista que ainda não visualizamos o surgimento da nova base comum curricular que orienta a atividade escolar neste momento. Os avanços na incorporação do EM na educação básica seguem, mas sua consolidação no atual modelo só ocorreu no final da década de 2010 após uma série de debates. Entre 2015 e 2017 ocorre o processo de formulação desta nova base em consonância com a criação do chamado Novo Ensino Médio, e assim como ocorreu anteriormente na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes

Curriculares Nacionais, primeiro é homologado o documento para o EF e posteriormente o do EM. Diferentemente do que ocorreu na proposição dos PCN, quando a organização da política do EM, ainda estava em formulação e postergou a entrega deste documento, neste momento foram as diferentes concepções para esta fase de ensino que impossibilitaram a entrega desta Base Nacional Curricular em conjunto para as duas etapas. (MORENO, 2016).

Pela primeira vez, a elaboração de uma política curricular rompia com o que havia sido construído anteriormente. Esta ruptura, contudo, não ocorre dentro de uma teoria curricular específica, mas na forma de organização de etapas. Outra vez, a questão política interfere na organização da educação básica nacional. Isto não seria novidade, não fosse a ruptura proposta na construção desta base curricular. Mas afinal, que visão curricular seria esta?

[...] as questões curriculares vêm sendo discutidas desde as décadas de 20-30, quando os pioneiros da Escola Nova realizaram as primeiras reformas curriculares isoladas: Bahia, Minas Gerais e Distrito Federal, e quando aconteceu a 1ª tentativa de reforma educacional brasileira, pelo ministro Francisco Campos, após a criação do Ministério de Educação e Saúde, em 1930; sob a influência das teorias pedagógicas de Dewey, Decroly e Kilpatrick. (SCHIMIDT, 2003, p. 64).

De acordo com este autor, as primeiras propostas curriculares brasileiras ocorreram em bases em teorias curriculares progressistas (com forte cunho investigativo, observacional e de trabalho em projetos). Marca que permanece até a atualidade quando se pensa em trabalhos pedagógicos na educação nacional. Esta proposta, além de ser a pioneira como modelo para o país, também buscava romper com o currículo humanista de herança europeia que pautou a educação nacional desde a instituição de uma estrutura de ensino pública ainda no Império, conforme apontado na mesma obra.

Silva (1999) discorre em sua obra sobre a construção currículo ao longo do século XX indicando o surgimento de diversas concepções de teorias curriculares associando-as a discursos de poder e perspectivas de que tipo de aprendizagem se deseja que ocorra na escola, agrupando estas teorias em: tradicionais, críticas e pós-críticas. A partir da década de 1930 ocorre a incorporação das teorias tradicionais, pautadas na escola administrativa e no regimento escolar. Eram tempos de ampliação das redes escolares, aumento progressivo do público e se fazia necessário buscar uma eficiência e eficácia neste processo. Ao mesmo tempo procurava-se distanciar-se de questões políticas no campo educativo.

A prática pedagógica dessa escola ocorre de uma forma acrítica, não-criativa, mecanizada, onde os instrumentos utilizados levam a uma dicotomia entre o pensar e

o fazer, entre a concepção e a execução, visando à racionalidade, à eficácia e à produtividade, deixando de lado as questões referentes aos fundamentos do currículo. No modelo técnico-linear o especialista domina o processo com a intenção de garantir o controle e maximizar o rendimento. (SCHIMIDT, 2003, p. 65).

Este pensamento técnico-linear é herança da concepção estadunidense sobre o currículo desenvolvida por John Franklin Bobbitt durante a década de 1910 quando se executa a massificação da educação nos EUA. Sua proposta conservadora absorvia a concepção taylorista nas práticas educacionais transformando a concepção do documento curricular em uma ação burocrática. Esta ideia dotava o currículo de métodos que tornava a educação objeto de análise científica pela previsibilidade de resultados. Esta mecanização agia em dicotomia com a preocupação social das teorias mais progressistas que concorriam com esta prática, mas que eram carregadas de subjetividade. Tal concepção de previsibilidade possui forte impacto nas práticas avaliativas conforme reforçado no trecho abaixo sobre a construção do currículo nesta concepção.

A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas. (SILVA, 1999, p. 24).

A técnica de construção de um currículo encaminha esta prática para a avaliação, apontando a necessidade de verificar a efetividade do ato educativo. Esta influência de Bobbitt se estabelece como campo especializado de estudo: a avaliação escolar. Desta forma, avaliar torna-se uma parte importante dentro da teoria curricular. Contudo, as ideias deste teórico só se consolidam com a publicação da obra *Princípios Básicos do Currículo e Ensino* em 1949, por Ralph Tyler nos Estados Unidos. Este livro influenciou não só a produção dos currículos, mas também as práticas de avaliação, no sentido de dar a este instrumento objetividade e um caráter validador do conhecimento memorizado pelo estudante exposto durante os exercícios de avaliação escolar.

É esta concepção técnica que concorre com entendimento mais progressista que estava presente na elaboração dos documentos educacionais neste mesmo período. O debate sobre a eficácia deste currículo mecanizado ocorre na medida em que as contestações sociais sobre a escolarização acontecem em uma sociedade com tantas diferenças quanto a brasileira.

Inundado pelas correntes liberais derivadas de uma epistemologia positivista/mecanicista, o currículo toma posse da escola ocidental alinhando-a na direção de uma racionalidade moderna que a define em matéria de estrutura, objetivos e funções.

particularmente, no Brasil republicano, o currículo é território tomado como propriedade liberal, inicialmente, numa versão mais progressista, seguido por uma orientação de base autoritária, alinhando-se, atualmente, às demandas de uma sociedade neoliberal. (THIESEN, 2011, p. 131).

A fala acima aponta para as três grandes reformas curriculares que ocorrem no Brasil para o ensino secundário: a década de 1930 com a primeira reforma curricular (em uma sociedade que transitava de uma organização rural para urbana); o segundo momento na década de 1970, em específico, quando há a ruptura autoritária dos governos militares que dirigiam o país sob os auspícios da Guerra Fria (e do embate popular no espaço sindicalizado do trabalho) e finalmente o momento mais recente, após a década de 1990 no qual, sob as diretrizes neoliberais de uma sociedade que se insere no mundo globalizado, busca se pautar uma nova educação nacional neste novo contexto tecnológico, conforme apontado por estudos da mesma autora.

Frigotto (2023) destaca que neste período ocorrem dois momentos de governo ditatorial (1937 e 1964) diversos golpes. Durante a década de 1930 o ensino secundário é organizado sob uma nova estrutura a partir do Colégio Pedro II e a criação de uma Inspeção para validação das escolas de curso secundário. Este primeiro momento transita entre as concepções tradicionais e progressistas de currículo, prevalecendo a primeira ao final da década de 1960, com a ascensão do governo militar. O segundo momento para o Ensino Médio é pautado pela obrigatoriedade do curso técnico em conjunto com o ensino secundário durante o regime militar. Neste projeto autoritário imposto pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, esta educação técnico-profissional era denominada formação especial (de caráter profissional). Não era a primeira experiência neste sentido, pois durante o Estado Novo, em 1939, a formação do Sistema S já apontava para esta modalidade de ensino para a juventude das camadas populares.

Conforme dispõe o mesmo texto da Lei, o ensino de primeiro grau (Ensino Fundamental) de 8 anos poderia ser cursado entre os sete e os 14 anos e o ensino secundário (Ensino Médio) após a conclusão do primeiro grau em três ou quatro anos a depender do curso. Esta redação confere o ensino de primeiro grau obrigatório, mas não oferece a mesma particularidade para o ensino secundário. (Lei n. 5.692/1971). Frigotto (2023), assim como outros autores, apontam para semelhanças entre esta legislação e a adotada para o Novo Ensino Médio, que aponta, tal qual a Lei da década de 1970, a divisão do currículo em estudos gerais e especialidades, mesmo que na atual conjuntura não haja uma obrigatoriedade do ensino profissionalizante, ela aparece como um dos possíveis itinerários de aprofundamento dos estudos.

Frigotto (2023) ainda afirma que em um momento mais próximo, a alteração desta Lei através do dispositivo legal n. 7.044/1982, criou a possibilidade de cursar o segundo grau sem as

especificidades, mas pelo aprofundamento dos estudos gerais. Modelo este que voltou a vigorar após a homologação da LDB, em 1996, com a assinatura do decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, que volta a estabelecer a dualidade entre os estudos gerais e a formação técnico-profissional, instituindo esta como formação paralela ou posterior ao Ensino Médio e não integrada a esta, refletindo os anseios da formação de mão de obra no contexto de neoliberalismo.

Já registramos anteriormente a repercussão entre políticas educacionais e políticas econômicas na proposição de formação de uma mão de obra. A mudança governamental pode promover alterações de concepção destas políticas, como ocorre com o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que reestruturou a possibilidade de integração entre educação básica e formação técnico profissional, sem que haja a dualidade de formação presente nos currículos anteriores, como volta a apresentar o atual currículo do NEM através da BNCC-EM. Esta reforma distancia a concepção de currículo padronizado daquele estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 que tinham como objetivo o desenvolvimento pleno do estudante por meio de uma educação integrada. Na prática estas normativas educacionais ainda possuem uma forte conotação tradicional, voltada para uma racionalidade científica e formação cidadã. Como reflexo da estruturação de um currículo integrado, Frigotto (2023) aponta a criação de movimentos articulados para influenciar as demandas educacionais como o Escola sem Partido e o Movimento Todos pela Educação.

As influências políticas, sobretudo após 2016 passam a ditar as pautas sobre a criação de um currículo nacional para a educação brasileira. O Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017a) é anterior à BNCC para esta etapa da educação básica. Enquanto as modificações curriculares através de uma base nacional para o EF ocorrem no ano de 2017, apenas no ano seguinte, por meio da Resolução CNE n. 4/2018, de 17 de dezembro de 2018, alcançam o EM consolidando as reformas educacionais curriculares e normativas do arranjo escolar nacional.

Tais mudanças indicam para um cenário desafiador para esta etapa da educação básica afetando as chamadas quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e, também o campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esta divisão de saberes escolares já estava consolidada no EM por meio do ENEM, e a partir da nova BNCC passa a repetir esta lógica de agrupamento de saberes escolares na etapa anterior (EF). Esta reorganização deixa de ser uma novidade e se torna uma exigência do currículo no sentido de interdisciplinar estes conteúdos escolares, antes contingenciadas em seus próprios referenciais, conforme registrado na própria base.

A transição de um currículo tradicional para um currículo crítico, voltado para as problemáticas sociais, parecia ser a base das mudanças educacionais neste período, mas conforme apontaram

os estudos de Frigotto (2023) e Thiesen (2011), este debate foi golpeado pela manutenção de estruturas que ao mesmo tempo procuravam ampliar o acesso da população para a escolarização (aumentando o tempo de permanência na escola) precarizava este espaço para a população menos abastada com a criação de currículos que se tornavam pouco atrativos por impossibilitar uma educação em sua integralidade com a opção de escolhas socialmente relevantes.

Neste campo de debate cabe refletir sobre o papel dos estudos das Ciências Humanas, em específico da História, como disciplina escolar neste contexto de transformação da educação brasileira.

A Construção da BNCC e as tensões com as Ciências Sociais Aplicadas

A chegada do processo eleitoral em 2018 propiciava uma situação de permanência das reformas neoliberais que foram aceleradas com o impeachment de Dilma Rousseff ou de volta das políticas de valorização popular implantadas pelos governos mais à esquerda que dirigiram o Brasil a partir de 2002. O resultado do pleito, contudo, manteve o processo de ruptura, instituído em 2016, ainda mais, acabou por levar a um debate político polarizado e bastante radicalizado. Neste contexto político ocorre a continuidade dos debates para implantação da nova Base Nacional Comum Curricular, e este campo de confronto político acaba por influenciar a construção desta base, não mais nas etapas de escolarização infantil e EF, mas sim no EM, principalmente após a Lei que instituiu o NEM. (BRASIL, 2017a).

Como herdeira da LDBEN (BRASIL, 1996) a proposta de BNCC busca inicialmente dialogar com este documento. Em três anos, três diferentes versões desta base curricular para o Ensino Médio são construídas. Isto aponta para um intenso confronto de ideias na formulação desta nova base, principalmente na questão de tempo de trabalho pedagógico, organização e seleção dos saberes. Toda esta mudança é pautada em premissas como: ampliação do tempo escolar e interdisciplinaridade dos saberes escolares.

Cabe pontuar aqui que é neste campo de reformas curriculares que as teorias curriculares tradicionais acabam cedendo espaço para as teorias curriculares críticas com a adoção de uma postura mais sociológica (voltada para as ciências humanas) e menos administrativa. Um dos teóricos deste período é Bernstein que formula uma hipótese para compreensão do fracasso escolar a partir das diferenças sociais e pedagógicas dentro do processo de educação.

Ela [a pesquisa inicial de Bernstein] continua nos mostrando, sobretudo, que é impossível compreender o currículo (e a pedagogia) sem uma perspectiva sociológica. Afinal, uma teorização crítica da educação não pode deixar de se perguntar qual o

papel da escola no processo de reprodução cultural e social. É evidente que o currículo ocupa um papel central nesse processo. A sociologia da educação de Bernstein nos ajuda precisamente a compreender melhor em que consiste esse papel. (SILVA, 1999, p, 76).

A própria reforma do Ensino Médio, que na verdade é tratada como contrarreforma dada as condições políticas no qual ocorreu, acaba por levar a uma compreensão semelhante do papel da escola para as diferentes classes sociais no Brasil. Enquanto política pública, a educação básica para o Ensino Médio preconizava uma base que atraísse pela equidade de formação e pela qualidade de oferta, a base homologada acaba por levar a uma formação fragmentada e precarizada pautada no currículo constituído por ela.

Uma marca desta base, que está presente tanto no ENEM, quanto nos PCN para o EM, quanto nas DNC desta etapa de ensino, é o agrupamento das disciplinas escolares em áreas de conhecimento. E isto se reflete na proposta da base que estava sendo construída, mas como isto se reflete nos estudos de história neste novo modelo? “Para o Ensino Médio não há conteúdo de História especificamente porque a proposta está dividida por áreas de conhecimento apenas e as habilidades e competências são tão vagas, e poucas, que torna difícil de antever a prática”. (CRUZ; CERRI, 2021, p. 148).

Duas críticas que apontamos a esta nova proposta de organização curricular pautada em áreas de conhecimento são: a substituição dos saberes por habilidades e a anulação das disciplinas escolares por estes grupos de conhecimento escolar. Desta forma, a única disciplina que não sofre com a nova base é matemática, que se mantém como uma área própria (compreendendo a complexidade da disciplina por conter em si diversas linguagens e saberes específicos e diferentes como aritmética, geometria, álgebra, trigonometria, estatística, pesos e medidas), mas este privilégio não se estende para outros saberes escolares, até mesmo a disciplina de Língua Portuguesa não foi poupada, sendo esta incluída na área de linguagens e suas tecnologias em conjunto com (Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna). Apesar de Matemática, Inglês e Língua Portuguesa terem um tratamento à parte na Base para o EM, o ponto debatido inicialmente de substituição de saberes e conteúdos por competências e habilidades dificulta a produção de métodos e materiais escolares, pois tudo pode ser potencializado como objeto de conhecimento da prática escolar.

Em todo este contexto curricular, os conteúdos passam a ter um local secundário. Este modelo de currículo considera as habilidades estruturadas em eixos temáticos, nos quais os conteúdos não estão explícitos. O que indicava um avanço significativo na organização curricular para o EM.

Borries (2016) ressalta que a construção de um modelo de pensamento e não a memorização de acontecimentos ao longo do tempo (fatos e datas) deveria ser o principal foco da Didática da História. Ao realizar este movimento o currículo tenta se aproximar de uma teoria curricular crítica e pós-crítica na perspectiva de dotar o saber escolar como uma forma de poder e a construção deste não através da reprodução, mas por meio da significação das aprendizagens.

Não resta dúvida que as teorias curriculares vêm priorizando discussões em torno da questão da prática educativa escolar e do trabalho dos professores, principalmente os estudos em perspectivas que questionam a tecnificação tyleriana e que se afastam do reprodutivismo que marcou o campo, nos anos 1960/70. Sobretudo abordagens que concebem a escola como espaço de resistência (Henry Giroux), de emancipação (Paulo Freire) e de prática de sentidos e significados (pós-estruturalismo) vêm defendendo que a escola é lugar de produção de currículo. (THIESEN, 2011, p. 134).

Este cenário indica a possibilidade de uma reflexão sobre a prática educativa, contudo o debate sobre a base girava em torno da organização dos conteúdos ao longo da educação básica (pautado o debate em um modelo tradicional). Esta análise vai além das disciplinas que eram avaliadas pelo SAEB (Língua Portuguesa e Matemática), alcançando os outros componentes curriculares estabelecidos nas diretrizes de Ensino Médio. Estes outros componentes se encontram reunidos em mais dois campos de saber: o das ciências naturais e suas tecnologias que agregam a Biologia, a Física e a Química, e por fim o das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que incluem a Filosofia, a Sociologia, a Geografia e a História. Esta quebra de paradigma ocorre em toda a educação básica, e modifica a organização do trabalho escolar nesta nova perspectiva. “a primeira versão apresentava uma organização curricular com propostas de objetivos a serem alcançados e não uma listagem de conteúdos, como tradicionalmente tem se visto no Brasil. Esse modelo transforma o conteúdo em ferramenta, não um fim em si mesmo”. (CRUZ; CERRI, 2021, p. 147).

Assim se apresenta a história escolar neste currículo com todos os seus desafios e dilemas, de selecionar não o que é ensinado, mas como ensinar conteúdos que temporalmente vão da do surgimento da humanidade na terra até os dias atuais, seja no espaço brasileiro ou fora dele. Como ressaltamos esta agregação de saberes em áreas e não em disciplinas escolares é herdeira da LDB (BRASIL, 1996) que, assim como o ENEM, faz esta organização de conhecimentos por grandes áreas. A versão final da base nacional curricular para o Ensino Médio manteve a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (devendo estar presente nos três anos desta etapa de ensino), assim como de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia e Língua Inglesa (mas estes sem delimitação de espaço e de carga horária dentro do currículo).

Os demais componentes curriculares deixam de ser obrigatórios, mas as áreas de conhecimento não. As novas diretrizes curriculares encaminham o trabalho pedagógico para o entrelaçamento destes saberes por área a partir dos eixos temáticos destacados no currículo.

Contudo, o que inicialmente seria um trabalho colaborativo entre os agora, componentes curriculares, e não mais disciplinas, tornou-se, na versão final um agregado de habilidades voltados para esta área de saber sem qualquer especificidade para o componente curricular história (assim como as demais: Geografia, Sociologia ou Filosofia) como ocorreu nas etapas anteriores (Ensino Infantil e Fundamental). O trabalho desta área ganha um forte cunho didático nesta base nacional e são os currículos locais que reorganizam os trabalhos de ensino através dos conteúdos escolares agrupados por componentes curriculares e não por grandes áreas de conhecimento, haja vista que o currículo nacional, em sua base, não menciona a história como componente presente na base comum. Um exemplo deste fenômeno ocorreu no caso da organização do currículo de Pernambuco, e que será detalhado adiante.

Cruz e Cerri (2021) apontam para duas problemáticas decorrentes deste novo currículo, uma é que, para o Ensino de História, os conteúdos contemplados não são aqueles que os jovens possuem mais interesse, além do mais o rol de conteúdos traduz uma tradição que não aparenta ser mais aquilo que se reflete nos estudos historiográficos, que passaram a conceber a história como um estudo do presente e não do passado (ao aproximar do presente para compreender o passado a história parece ter mais sentido para os jovens, do que estar no passado olhando para o presente). A outra problemática se refere ao material didático, que ainda possui também uma constituição bastante tradicional pautada nos conteúdos eurocêntricos e apresentados cronologicamente sequenciados e não nos objetivos de aprendizagem.

No caso do Ensino Médio, o apagamento dos conteúdos que foi substituído neste material, assim como na base curricular por eixos temáticos, acabou por descaracterizar o Ensino de História em suas particularidades, pois este é percebido como mais um componente da área que dialoga com outros e não como uma disciplina escolar. Ou seja, este material fragmenta as especificidades das disciplinas por área ao invés de propor uma atividade interdisciplinar mantendo as características de cada um dos componentes curriculares da área de ciências humanas. Tal lógica aparenta fundamentar-se na divisão de área de saberes do ENEM e da própria BNCC, mas que na prática não são a mesma coisa, principalmente quando se observam os currículos regionais.

O impacto da falta de diálogo entre o currículo basilar e as especificidades regionais, que carregará na ponta do processo o trabalho de escolarização, acabou por gerar mais dúvidas e conflitos que certezas. A disputa entre a manutenção de um currículo tradicional e hegemônico por parte das elites e a construção de um EM na perspectiva de uma universalização e de uma

formação integral são visíveis neste momento de debate de políticas educacionais, indicando a importância desta etapa de ensino na educação básica.

O Ensino Médio que se constitui em condição à cidadania política e econômica é aquela que fornece as bases, os princípios, os fundamentos das ciências da natureza e das ciências sociais e humanas e das artes. Isto implica em organizar um currículo com um justo e equilíbrio entre a ciências da natureza, ciências sociais e humanas e o campo das artes. Ou seja, um Ensino Médio que dê bases para formar um cidadão por inteiro. (FRIGOTTO, 2023, p. 458).

A apresentação de uma Formação Geral Básica (Base Comum) e de Itinerários Formativos (para aprofundamento dos estudos) torna este equilíbrio curricular algo impossibilitado de realização, haja vista que, a partir da escolha dos estudantes pode haver aprofundamento de uma ou de outra área das ciências (naturais ou humanas), rompendo com a proposta de integralidade do estudante defendida desde as DCNEM, publicadas em 2012.

O advento de teorias curriculares pós-críticas, no contexto do desenrolar da globalização, da contestação do colonialismo e da crise do capitalismo dos últimos anos, possibilitam questionar não só a racionalidade e os conhecimentos tributados a escola, mas reforçar alguns questionamentos advindos das teorias críticas, entendendo que “as teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido”. (SILVA, 1999, p. 148).

O novo EM, com sua proposta de itinerários formativos, tem sido objeto de debate e críticas por vários especialistas do assunto, especialmente no que diz respeito à descaracterização da identidade das humanidades. Esse modelo, implementado com a reforma educacional, visa proporcionar maior flexibilidade curricular aos estudantes, permitindo que escolham áreas de conhecimento específicas para aprofundamento durante essa etapa da educação básica. No entanto, muitas críticas apontam para o risco de desvalorização das disciplinas humanísticas, como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, em detrimento de áreas consideradas mais “práticas” ou “técnicas”. Essa preocupação se fundamenta na possibilidade de que os itinerários formativos conduzam os estudantes a optarem por percursos educacionais mais voltados para áreas como Ciências Exatas, Tecnologia e Profissionalizantes, em detrimento das Ciências Humanas.

Quadro 1. Distribuição da carga horária no EM.

Distribuição das 1.200h dos Itinerários Formativos					
Descrição		1º Ano	2º Ano	3º Ano	CH em hora-aula*
Eletivas		60	160	100	320
Projeto de Vida		100	80	60	240
Aprofundamento	Obrigatórias	80	160	400	640
	Optativas	-	80	160	240
TOTAL		240	12	18	1440**

*Uma hora-aula equivale a 50 minutos

** 1.440 horas-aula equivalem a 1.200 horas-aula

Fonte: PERNAMBUCO (2020).

Neste sentido, o novo currículo preconiza uma igualdade de oportunidades, mas acaba por gerar mais desigualdades, além de não debater ou enfrentar o cerne que provoca esta situação, como já foi comentado anteriormente, gerando mais insatisfação e incompreensão do que aprovação deste novo modelo. A aproximação de grupos empresariais das instituições educacionais privadas e públicas acaba por interferir nas políticas de universalização da educação básica, conforme apontado por Frigotto (2023) reforça a mudança curricular não como uma ação democrática, mas como desejo de uma elite de manutenção de privilégios dentro desta estrutura de educação. A teia de poder neste novo contexto, mesmo submerso em um contexto dito democrático, pode ser bastante autoritária e irromper em golpes para perpetuar sua dominação. A política não está apenas nos políticos, mas em outras estruturas da sociedade.

Embora seja evidente que somos cada vez mais governados por mecanismos sutis de poder tais como os analisados por Foucault, é também evidente que continuamos sendo também governados, de forma talvez menos sutil, por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais. (SILVA, 1999, p. 145).

É neste momento de disputa de poder entre uma escola mais tradicional e uma escola que se aproxima de um olhar mais social que valores passam a ser disputados. Estes valores interferem diretamente na forma como a escola é conduzida. Seja inspirando hierarquias como no projeto das escolas cívico-militares (abandonadas após 2023, com a ascensão de um novo governo), seja nas escolas privadas voltadas para a classe mais abastada ou nas escolas públicas voltadas para o atendimento das classes populares. Esta educação pode parecer única, mas possui fragmentados

sentidos a depender do público que atende. A BNCC tenta tornar estas diferenças algo asséptico, estéril, principalmente a não delimitar conteúdos e a transferir a problemática da educação para a observação de um repertório de habilidades que o estudante deve apresentar durante o seu aprendizado. Se nas escolas privadas o acesso a recursos culturais é facilitado, o mesmo não ocorre entre as camadas populares, propiciando um contexto de manutenção de poder através desta apropriação de recursos culturais que refletem na forma como ocorre o processo de educação.

Os diferentes papéis exercidos pela escola, influenciado pelo público que atende, acabam por afetar a produção de uma base curricular que atenda uma expectativa de tornar homogêneo um processo que atua em um campo tão heterogêneo. Assim, não basta uma disciplina ser importante para a vivência escolar, ela deve ser um valor de destaque para se manter no contexto educacional. Cada sociedade avalia, seleciona e destaca aquilo que é desejado se produzir como conhecimento escolar.

A seleção de conteúdos escolares, por conseguinte, depende essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna. (BITTENCOURT, 2009, p. 39).

Como se percebe, a BNCC agrupa os saberes escolares em áreas, e a estes passa a referenciar não pelos conteúdos produzidos pelas suas respectivas ciências de referência, mas por uma lista de competências e habilidades que deverão se desenvolver ao longo do Ensino Médio. Neste documento não há a menção de uma história escolar, mas de análises sociais que envolvem a compreensão de contextos históricos. Neste processo os conteúdos podem ser atribuídos, encaixados para se alcançar o desenvolvimento das habilidades e competências desejadas. Há uma abertura para a construção de um currículo que caminhe no sentido de atender as perspectivas de desenvolvimento do estudante, mas já é possível prever que este processo é fragmentado e não integral por ter um caráter predominantemente individualista e não universalizante pois este contexto de aprendizado é muito generalista.

O que cabe a escola é, conhecendo tais interesses, confrontá-los com as necessidades formativas desses jovens, à luz de um projeto de sociedade. Isso tem a ver com currículo escolar. Pensar este currículo nas dimensões da vida do estudante implica trazer a ciência, o conhecimento, o trabalho e a cultura em todas as suas dimensões – a cultura juvenil, da mídia, erudita, enfim. É preciso haver, primeiro um confronto para se poder construir o encontro entre projeto educacional e interesses do estudante. (FRIGOTTO, 2023, p. 239).

Se na teoria há a perspectiva da formação de juventudes e não de uma juventude, a possibilidade de aumentar as desigualdades é enorme. Como destacado anteriormente, cada ambiente escolar irá desenvolver seu currículo no sentido de reforçar certas características, o qual possui maior valor. O embate defendido pelo autor é eliminado pelo próprio currículo que procura promover a partir da escola do estudante, nos percursos de aprofundamento, a eliminação daquilo que considera desnecessário para sua formação. Sem este confronto, a educação do estudante em sua integralidade não é alcançada e o projeto educacional nacional é fadado ao fracasso.

Considerações finais

A implementação dos itinerários formativos no novo Ensino Médio tem gerado discussões acerca do papel e da importância das disciplinas humanísticas, especialmente da História, no currículo escolar. A percepção de que essas áreas estão sendo relegadas a um “não-lugar” sobre o processo de formação histórica, vem levantando a preocupação de especialistas do campo do Ensino de História, sobre os impactos disso na formação dos estudantes como cidadãos ativos na construção de uma sociedade mais crítica e democrática.

O “não-lugar” das disciplinas humanísticas, como a História, pode ser entendido como a falta de valorização e reconhecimento da construção dessas ciências ao longo de quatro décadas desde a redemocratização do país. Após o período autoritário, a sociedade brasileira viveu um momento de efervescência cultural e intelectual, no qual a História e outras disciplinas humanísticas desempenharam um papel fundamental na reflexão sobre o passado e na construção de uma identidade nacional mais plural e democrática.

No entanto, ao longo do tempo, observa-se uma progressiva desvalorização das humanidades no contexto educacional e social, resultando em um “não-lugar” para essas disciplinas no novo Ensino Médio. Esse processo é marcado pela redução da carga horária, pela falta de investimento em formação de professores e pela marginalização das humanidades em favor de áreas consideradas mais “práticas” ou “tecnológicas”. Essa não valorização das ciências humanísticas ao longo das últimas quatro décadas representa um retrocesso no processo de construção de uma educação crítica, reflexiva e democrática. Além disso, contribui para o empobrecimento do debate público e para a perpetuação de desigualdades sociais, ao negar aos estudantes o acesso a conhecimentos essenciais para compreender e transformar a realidade em que vivem.

É fundamental reconhecer a relevância da História e das demais disciplinas humanísticas na formação integral dos indivíduos, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, e suas existências não reduzem ou impossibilitam a inter ou transdisciplinaridade em temas sensíveis, mas a ausência desses debates com bases do dessas ciências no âmbito escolar, é essencialmente

nociva para a formação dos nossos jovens, principalmente quanto a compreensão das dinâmicas sociais, culturais e políticas. Nesse sentido, urge a necessidade de repensar as políticas educacionais e valorizar as humanidades, garantindo-lhes um lugar de destaque nos currículos escolares e assegurando que os estudantes tenham acesso a uma formação plural e abrangente.

Diante desse cenário, cabe aos educadores, gestores, especialistas sobre a discussão nas universidades e à sociedade como um todo o compromisso de defender e fortalecer o ensino das humanidades, não tendo outro caminho, que não seja a revogação do Ensino Médio, reconhecendo seu papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Somente assim será possível superar o “não-lugar” da História no novo Ensino Médio e garantir que os estudantes tenham uma educação de qualidade e relevante para os desafios do século XXI.

Referências

BITENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: Fundamentos e Método*. São Paulo: Cortez, 2009.

BORRIES, B. V. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.

BRASIL. *Decreto n. 9099*, de 18 de julho de 2017.

BRASIL. *Lei n. 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017a.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Médio). Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. *Parecer CEB n. 15/1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *Portaria n. 592*, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. *Resolução n. 2*, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. *Resolução n. 4*, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2013.

CAIMI, F. E. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste – Laboratório de Ensino de História e Educação*. Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 125-138, 2016.

- COSTA, S. Desigualdades, interdependência e políticas sociais no Brasil. In: PIRES, R. R. C. (Org.). *Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas*. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.
- CRUZ, M. M.; CERRI, L. F. A BNCC e o interesse dos jovens pela História: um olhar com dados do Projeto Residente. *Revista Transversos*. Rio de Janeiro, n. 23, p. 145-167, 2021.
- FRIGOTTO, G. (Org.) *Ensino Médio no Brasil e sua impossibilidade histórica*. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2023.
- MIRANDA, S. R.; ALMEIDA, F. R. de. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. *Escritas do Tempo*. Marabá, v. 2, n. 5, p. 10-38, 2020.
- MORENO, J. C. História na Base Nacional Comum Curricular: *déjà vu* e novos dilemas no século XXI. *História e Ensino*. Londrina, v. 22, n. 1, p. 7-27, 2016.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Currículo de Pernambuco: Ensino Médio*. Recife, 2021.
- SAMPAIO, D. P. Desindustrialização e a Política Nacional de Desenvolvimento Regional no Brasil: breves notas. *Boletim Regional, Urbano e Ambiental*. Rio de Janeiro, n. 17, p. 29-34, jul./dez. 2017.
- SCHMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. *Publicação UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*. Ponta Grossa, v. 11, n. 1, 2003.
- SILVA, M. Tudo que você consegue ser-triste BNCC/História (a versão final). *Ensino em Re-Vista*. Uberlândia, v. 25, n. 4, p. 1004-1015, 2018.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA ANTE A INVISIBILIDADE DA POPULAÇÃO AFROCEARENSE NO TEMPO PRESENTE

Fábio Eduardo Cressoni
Cícera Nunes

A História possui a função pública de lembrar. Nesse sentido, sua relação mais intrínseca se dá com a memória. O tempo presente atualiza a história por meio de diferentes formas de construção, desconstrução e reconstrução da memória, sendo a memória oficial uma das formas pelas quais a lembrança é constituída. Historicamente, o Estado brasileiro promoveu um processo de apagamento e desqualificação social da população negra que tem gerado dificuldades no reconhecimento desse grupo no processo de formação social do Brasil nos aspectos tecnológicos, políticos, culturais e educacionais.

No Ceará, eventos e personagens situados nos contextos escravista, abolicionista e pós-abolicionista foram selecionados pelas elites brancas locais, com o objetivo de apresentar à população um projeto amparado por uma memória enquadrada, celebrada em torno do apagamento da presença negra no Estado e do pacto da branquitude. Essa condição se deu pela ação de sociedades abolicionistas lideradas pelas elites brancas na província do Ceará entre as décadas de 1870 e 1880. Esse movimento se articulou a outras experiências, resultando em um consórcio branco, em torno da fundação do periódico *O Libertador*, financiado por esses mesmos abolicionistas, bem como a criação do Museu do Ceará na primeira metade do século passado e a propagação de uma historiografia entre as décadas de 1930 e 1980, destinada a propagar esses eventos a partir de uma única perspectiva. No esteio dessa memória dominante, edificou-se o racismo estrutural e institucional vigente no tempo presente, o qual viria a ser tensionado pelos movimentos de luta antirracista presentes no território cearense.

Este texto propõe analisar estes eventos e personagens, no sentido de romper com a política do esquecimento relacionada à população afrocearense. A discussão apresentada tem por objetivo reverter esse silêncio e demonstrar como o movimento negro e a produção intelectual negra no âmbito das universidades enegrecem o Ensino de História no Ceará. As memórias subterrâneas,

invisibilizadas pelas condições acima expostas, se tornam ruídos dissonantes, pautados pela reivindicação de uma política antirracista manifesta na configuração de novas narrativas.

A elevada presença de população negra neste estado, assim como, as investigações históricas realizadas nos últimos anos, se contradiz a ideia de “Terra da Luz” que traz no seu bojo uma relação direta com a narrativa de uma presença negra incipiente no Ceará. Essa tradição inventada pelas elites somente tornou-se possível pelas sucessivas tentativas de apagamento da negritude cearense. Em outras palavras, forjou-se uma consciência histórica tipificada em modelos tradicionais e exemplares, disposta a cristalizar, de forma homogênea e totalizante, a cultura histórica vinculada a este tema.

Essencializada, essa cultura histórica contribuiu para a definição de um modelo de aprendizado histórico ligado às narrativas mestras, propostas pelos cânones destinados ao ato de lembrar, arquitetado por essas mesmas elites. A luta pela efetivação do reconhecimento e do estabelecimento de uma política de direitos destinada a população negra, fez com que o movimento negro reagisse ao silêncio e ao esquecimento.

Percorremos o percurso da denúncia para, em seguida, caminharmos na direção da contestação dessa memória oficial. Desta forma, esse artigo encontra-se dividido em duas sessões. Em sua primeira parte, é possível identificar dados relativos à elevada presença negra no tempo presente. Na sequência, problematiza-se o apagamento dessa população, bem como o estabelecimento de um alicerce memorial estrutural e institucional embranquecido. Dessa articulação – da denúncia a contestação – surgem novas experiências, cujos saberes e epistemologias nos conduzem a um lugar social, político, ético e pedagógico negro. Têm-se aqui a proposta da configuração de uma nova consciência histórica, elemento fundamental para a resistência negra ante a história e a memória do Ceará.

Ceará, Terra da Luz?

De acordo com os dados do mais recente censo demográfico realizado no Brasil, cuja divulgação ocorreu no mês de junho de 2023, a população do estado do Ceará cresceu 4%, em comparação com os números da última contagem realizada pelo IBGE, em 2010. Isso significa afirmar que o número total de habitantes no estado passou de 8.451.644 para 8.791.688 pessoas.¹ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), referentes ao ano de 2022, indicam que 71,7% da população cearense é negra.²

1 Conforme matéria jornalista publicada no mês de junho do referido ano, disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2023/06/28/censo-ibge-confirma-populacao-atualizada-dos-184-municipios-do-ceara.ghtml>. Acesso em: 12 nov. 2023. Os dados apresentados podem ser consultados ainda a partir do site do IBGE, disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html?=&t=destaques>. Acesso em: 12 nov. 2023.

2 Neste caso, 6,8% se autodeclararam pretos, enquanto 64,9% se autodeclararam pardos. Os dados apresentados se encontram no site do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pesquisa/10070/62888>. Acesso em: 12 nov. 2023.

Se tomarmos como referência nosso primeiro censo geral, realizado no ano de 1872, 56% da população da província do Ceará era negra, contabilizando escravizados e livres.³ Dados a respeito da contagem executada em 1808, indicam que a população dessa Capitania era composta por 19% de pretos e 37% de mulatos, perfazendo o total de 56% de negros. Os dados relativos ao ano de 1808 não demonstram a condição jurídica desta população. A soma de pretos e mulatos nas diferentes vilas da Capitania em 1808, indica-nos essa condição: Sobral (73%), Campo Maior (69%), Crato (67%), Monte mor o Novo (66%), Granja (60%), Icó (59%), Fortaleza (59%), Aquiraz (59%) e Aracati (54%). (FERREIRA SOBRINHO, 2011).

Adotando como referência o mapa da população da província do Ceará para o ano de 1804, o historiador José Hilário Ferreira Sobrinho (2011) demonstra como áreas predominantes ligadas a pecuária – caso das vilas de São Bernardo, Icó, São João do Príncipe (Tauá), Campo Maior, Sobral e Crato – possuíam uma porcentagem de pretos e pardos, livres e cativos, superior a população branca. Na vila de Crato, por exemplo, contabilizou-se 19.681 habitantes, dos quais 12.793 pretos e pardos livres, bem como 1.091 pretos e pardos cativos. A população negra de Crato representava quase 71% do total de habitantes da vila.

Todavia, observamos uma redução de 19% para 6% em relação ao contingente total de pretos que habitavam a província entre 1808 e 1872. Este fato pode ser explicado a partir da intensidade do tráfico interprovincial, do qual o Ceará participou entre as décadas de 1840 e 1880, a partir do porto da Praia do Peixe, localizado em Fortaleza, principal local utilizado para o embarque de escravizados.⁴

Os índices acima apresentados, ao conectarem à história do tempo presente a outras temporalidades, indicam a significativa presença negra neste território. Logo, podemos contrapor as informações elaboradas por um grupo de historiadores cearenses que trataram deste tema.

Entre livros e museus: a construção da invisibilidade da população afrocearense

Pesquisadores como Raimundo Girão dedicaram-se a divulgar trabalhos cuja narrativa difundiu a suposta ideia de que a presença negra no Ceará sempre fora incipiente. Outra afirmação recorrente seria a de que esta população teria tido pouca preponderância nos processos de luta

3 Dados disponíveis em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v4_ce.pdf Acesso em: 12 nov. 2023. Para uma melhor compreensão da análise do referido censo, com objetivo de pensar a presença negra na província do Ceará no período escravista, sugerimos a leitura do trabalho publicado por Funes (2000).

4 De 1874 a 1879, foram embarcados no porto de Fortaleza, cerca de 8.900 escravizados. Em números percentuais temos um total de 25% de cativos negociados dentro da dinâmica do tráfico interno, cujo principal mercado seria a região sudeste, a partir das áreas de plantio de café denominadas como Oeste Paulista. Essa porcentagem se aplica a comparação desses dados com o número de escravizados registrados no Censo de 1872. (TEÓFILO, 1922).

contra a escravização na província, ou seja, os movimentos abolicionistas no Ceará não teriam relação direta com a atuação da população negra.

Cabe ressaltar ao leitor que Raimundo Girão foi um dos principais expoentes da historiografia cearense. Entre as décadas de 1930 e 1980, ele publicou mais de uma centena de estudos, entre livros de autoria própria, trabalhos organizados e capítulos de livros. Girão ocupou ainda uma série de cargos públicos no decorrer de sua vida, dentre eles o de diretor do Museu do Ceará⁵, na década de 1950. Este historiador fez parte de um conjunto de pesquisadores cuja filiação remete ao Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará (Instituto do Ceará), fundado no ano de 1887. Sua tradição encontra-se ligada, por sua vez, ao modelo difundido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado na década de 1830.

É compreensível que Girão, dentre outros autores, tenha exercido influência na constituição da memória cearense no contexto pós-abolicionista.⁶ Tanto a primeira como a segunda metade do século XX foi permeada pela narrativa de um conjunto de intelectuais que detinham o privilégio de formular a história do Ceará. Evidente que, em meio a esse processo, a população afrocearense passaria a ser invisibilizada. A narrativa mestra, produzida pelos cânones locais, optaria por centralizar sua atenção na ideia da ausência da população negra neste território, bem como na constituição da abolição a partir da ação de grupos liderados pela elite branca local.⁷

Em *Pequena História do Ceará* (1962), Girão dedicaria dois capítulos a estas questões. Em um desses capítulos, o autor desenvolveria um tópico intitulado *A quase ausência do negro*, em que defenderia a ideia de que as atividades econômicas desenvolvidas no Ceará colonial demandariam pouca presença de sujeitos escravizados. Decorreria deste fato, a justificativa para a afirmação

5 Instituição criada no ano de 1932, juntamente com o Arquivo Público do Estado do Ceará, pelo então governador Roberto Carlos Vasco Carneiro de Mendonça.

6 Trata-se da construção de uma memória oficial, amparada pelo Estado e reconhecida pela sociedade. De acordo com Pollak (1989), essa ação visa evitar a competição decorrente do conflito com outras memórias divergentes em relação a um mesmo evento. Têm-se aqui a ideia de uma memória enquadrada, com o objetivo de se consolidar, sequencialmente, em uma memória coletiva. Dominante, essa memória oficial procura anular representações opostas (memórias subterrâneas), cujas lembranças dissonantes possam se opor aos privilégios constituídos pelos grupos detentores da memória oficial. De acordo com esse historiador, “a análise do trabalho de enquadramento de seus agentes e seus traços materiais é uma chave para estudar, de cima para baixo, como as memórias coletivas são construídas, desconstruídas e reconstruídas”. (1989, p. 13). Todavia, essa memória seria contestada pelo movimento negro e pelas universidades, pois como afirma Pesavento, “a memória é por definição uma luta contra o esquecimento”. (2005, p. 15).

7 O estudo pioneiro executado por Alex Ratts (1998) demonstra como a população negra no Ceará foi invisibilizada no período pós-abolicionista, sendo, pois, “redescoberta” apenas a partir da década de 1980. O autor discute os motivos dessa invisibilidade, no sentido de indicar estratégias pautadas pelas relações de parentesco, memória e ação política para a consolidação desses territórios negros, com vistas a um projeto que, nas palavras de Ratts, revela-nos um “desejo de ficar na história”. (1998, p. 125). Este esquecimento por parte do Estado e da sociedade cearense no pós-abolição transforma as memórias negras em clandestinas, inaudíveis. Entretanto, estas memórias, de acordo com Pollak, podem “aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do ‘não-dito’ à contestação e à reivindicação; o problema de toda memória oficial é o de sua credibilidade, de sua aceitação e também de sua organização. Para que emergia nos discursos um fundo comum de referências que possam constituir uma memória nacional, um intenso trabalho de organização é indispensável para superar a simples ‘montagem’ ideológica, por definição precária e frágil”. (1989, p. 9).

de que “a percentagem do sangue africano é pequena dentro das veias do cearense [...] humilde e pouco, o negro não pode subir na escalada social, ficou em baixo, sem ânimo de interferir na mesclagem da etnia cearense”. (1962, p. 78).

Sua tese se fundamentaria na concepção de que o Ceará seria desprovido de grandes lavouras quando comparado com outras localidades da região nordeste. Girão chegaria a afirmar, tomando como base os estudos de Capistrano de Abreu, que no comércio de couro na Capitania do Ceará “os ombros afro pouco entraram em cena”. (1962, p. 77-78). A presença de escravizados, de acordo com o autor, se daria a partir da prestação de serviços no interior das residências de seus senhores. Essa hipótese nos conduz a falsa ideia de que a população negra liberta e escravizada seria pouco preponderante frente os negócios do couro no Ceará colonial.⁸

Um desdobramento dessa condição, de acordo com Girão (1962), seria, portanto, a baixa presença negra na composição étnica da população cearense. Essa projeção, aliada ao entendimento de que o tráfico interprovincial ocorrido na segunda metade do século XIX teria esvaziado a população negra no Ceará, conduz o cerne dessa narrativa mestra em torno das justificativas para a ausência de afrodescendentes neste estado da federação.

As teses de Girão (1962) são confrontadas pelos números anteriormente apresentados, os quais atestam a significativa presença negra na capitania do Ceará, em especial nas áreas destinadas à pecuária. Corroborando com esta questão, Funes indica essa relação como elemento indissociável à ocupação deste território:

À medida que a ocupação do Ceará foi se efetivando, consequência natural da frente de expansão, consolidou-se um espaço de trabalho que atraiu um contingente de homens livres, em sua maioria pobres, negros e pardos vindos das províncias vizinhas, na condição de vaqueiros, trabalhando no sistema de quarta, ou como morador e agregado junto as fazendas de criar. (2000, p. 105).

Em outro capítulo desta mesma obra – *A Abolição: A batalha Anti-escravista. Os libertadores* – o foco de Girão seria a retomada da ideia de uma escravização mais branda no Ceará. Ao citar João Brígido, têm-se a ideia de que não houve revoltas lideradas por escravizados no Ceará: “É preciso deixar bem acentuado que muito embora a cruelíssima disciplina da família antiga, que penetrava

8 Raimundo Girão se contradiz, pois, o próprio Capistrano de Abreu afirmaria o seguinte, em relação a criação de gado e a constituição dos vaqueiros na região nordeste: “A criação do gado influe sobre o modo por que se forma a população [Capistrano cita João Pereira Caldas, governador de diferentes capitanias no decorrer do século XVIII] ‘Nos sertões da Bahia, Pernambuco e Ceará [...] principalmente pelas vizinhanças do rio São Francisco, abundam mulatos, mestiços e pretos forros [...]’. Esta gente perversa, ociosa e inútil pela aversão ao trabalho na agricultura, é muito diferentemente empregada nas fazendas de gado. Tem a este exercício uma tal inclinação que procura com empenho ser nele ocupada, constituindo toda a sua maior felicidade em merecer algum dia o nome de vaqueiro” (1988, p. 140).

até as escolas, o escravo do Ceará não era o mesmo mártir da lavoura do Sul". (*apud* GIRÃO, 1962, p. 167). Tem-se aqui a concepção de que a população escravizada não fosse capaz de constituir suas próprias agências, negociando a aquisição de sua liberdade a partir de diferentes experiências, em conexão com outros sujeitos negros e não negros, a partir de variadas condições jurídicas e sociais.

Na sequência, sua atenção seria destinada a arrecadação de recursos voltados para os fundos de emancipação de escravos, a partir da atuação de lojas maçônicas e sociedades abolicionistas, tais como a Sociedade Perseverança e Porvir (1879) e a Sociedade Cearense Libertadora (1880). Ao lado das citadas instituições, observamos a referência ao jornal *O Libertador*, veículo de comunicação que circulou entre os anos de 1881 e 1892, sendo utilizado para proferir ideias abolicionistas propagadas pela elite branca cearense.

Em um breve parágrafo, Girão dedicaria atenção ao episódio de 1881, a partir da ação de José Napoleão e Francisco José do Nascimento, já apresentado como Dragão do Mar, na condição de líder da Revolta dos Jangadeiros. Feita essa menção, o autor retornaria a narrativa a partir de sua estrutura original, ao atribuir maior importância a emancipação pioneira promovida na Vila de Acarape, em janeiro de 1883.⁹

Em *A abolição no Ceará* (1969), o mesmo autor redigiu vinte e três capítulos sobre este tema, dos quais apenas um retrata a população negra. Sua narrativa se comprometeria novamente em reforçar a importância das sociedades libertadoras, por meio do pacto estabelecido entre estas instituições e a elite branca local, através de seus sócios. Em um de seus capítulos – *Os doze apóstolos e a santa causa* – Girão traçaria uma rápida biografia de doze participantes da Sociedade Cearense Libertadora, exaltando-os em meio a esse processo, como lideranças progressistas filiadas a esta causa.

É preciso salientar que a construção dessa memória passou ainda pelo Museu do Ceará.¹⁰ Seu primeiro diretor, Eusébio de Sousa, esteve à frente da instituição por dez anos (1932-1942).

9 Gabarra (2020) chama-nos a atenção para o fato de que Acarape era uma vila cuja economia girava em torno da produção de cachaça, atividade econômica com pouca necessidade de mão de obra. Nesse sentido, os escravizadores desta localidade venderam seus cativos – pouco mais de cem, no total -, para o Estado, por meio do fundo de emancipação, que funcionava como uma restituição financeira estatal, desde sua criação no ano de 1871. Trata-se de compreender que a data de criação do citado fundo coincide com o período de declínio da economia cearense, tendo em vista as grandes secas ocorridas no final da década de 1870. A política abolicionista em torno das indenizações praticadas pelo aludido fundo, em consonância com o tráfico interprovincial se tornaram uma alternativa para os proprietários de escravos diminuírem o impacto de suas perdas. De acordo com Gabarra (2020), soma-se a esse processo a crise do algodão no Ceará, momento em que o mercado externo voltou a ser suprido pelo algodão americano, tendo em vista o fim da Guerra da Secessão. Cabe ainda salientar que o pioneirismo redencionista de Acarape serviu como propaganda, deflagrada pelo jornal *O Libertador*, para que os escravizadores residentes em outras vilas adotassem a mesma lógica e, desta forma, passassem a dimensionar a possibilidade de atenuar os impactos econômicos da crise, revertendo parte de seu capital em espécie, através do fundo de emancipação.

10 Em concordância com Pollak, consideramos que "além de uma produção de discursos organizados em torno de acontecimentos e de grandes personagens, os rastros de enquadramento são os objetos materiais: monumentos, museus e bibliotecas etc. A memória é assim guardada e solidificada nas pedras". (1989, p. 10).

Foi durante sua gestão que ocorreu a aquisição da tela *Fortaleza Liberta* (1883), do pintor cearense José Irineu de Sousa.

A incorporação da obra ao acervo do museu fez parte de um projeto de modernização do estado do Ceará e de sua capital no contexto da Primeira República. No esteio de se consolidar uma memória em torno de uma urbe civilizada e progressista, Eusébio de Sousa dirigiu um projeto formulador de uma história única, em torno da relação com o passado a partir da lembrança de um protagonismo abolicionista como um negócio dirigido por homens brancos. (OLIVEIRA, 2010).

Reunidos em assembleia, os abolicionistas, pertencentes a elite branca local, se aglomerariam em uma sala composta exclusivamente por políticos, intelectuais e escritores. O único negro presente nesta representação é Francisco José do Nascimento que, a essa altura, já deixou de ser o jangadeiro Chico da Matilde para ser retratado como o Dragão do Mar¹¹, liderança na revolta de 1881 que já se encontrava associada aos movimentos liderados pelas agremiações abolicionistas locais.

Eusébio de Sousa publicou, em 1935, em duas edições do Boletim do Museu do Ceará, uma exaltação ao trabalho executado por José Irineu de Sousa. Em um dos textos, ele destacaria a importância da tela *Fortaleza Liberta* para a constituição da memória fortalezense. (SOUSA, 1935a).¹² Já no documento seguinte, ela associaria a pintura em questão aos processos emancipatórios ocorridos em Acarape, bem como em outras vilas da província. (SOUSA, 1935b).¹³

Cerca de cinquenta anos após a publicação dos referidos boletins, alusivos à incorporação do trabalho do pintor José Irineu de Sousa ao acervo do Museu do Ceará, Raimundo Girão publicaria o livro *Fortaleza Liberta* (1988). A obra foi editada por decisão do poder público, o que explicaria como nossa tese em torno da ideia de uma memória institucionalizada se cristalizaria em meio a sociedade cearense:

No livro comemorativo do Centenário da Abolição publicado pelo Governo do Estado do Ceará em 1988, Raimundo Girão escreve o capítulo intitulado *Fortaleza Liberta*, no qual fala sobre a importância do quadro pintado por José Irineu de Sousa.

11 Esse mesmo processo ganharia projeção nacional. Ângelo Agostini, por exemplo, representaria Francisco José do Nascimento como líder à frente do movimento dos jangadeiros, na capa de uma das edições da *Revista Ilustrada*, em 1884. Caberia ao abolicionista José do Patrocínio (1853-1905), duas ações que contribuíram para a edificação dessa memória: o Ceará fora denominado por ele como Terra da Luz em alusão ao pioneirismo branco abolicionista local, bem como Francisco José do Nascimento teria ganho o apelido de Dragão do Mar no mesmo ano de 1884, ao viajar a bordo de uma jangada até a cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de participar das comemorações alusivas ao processo abolicionista cearense na sede da corte.

12 “José Irineu de Sousa, o consagrado artista cearense autor do célebre quadro FORTALEZA LIBERTA, comemorativo da redenção dos cativos no município de Fortaleza (24 de maio de 1883)” (SOUSA, 1935a, p. 1).

13 “Acarape redimira os seus escravos a 1 de janeiro de 1883, passando a ser, deste modo, o 1º município livre do Ceará e do Brasil. Por sua vez, em escala sucessiva, S. Francisco, Pacatuba, Icó, Baturité, São João do Príncipe, Maranguape, Messejana e Aquiraz já haviam lavado de seus alcantis, de seus valles uberrimos, a nodoa da escravidão. Dia a dia, os municípios libertos iam conquistando animadoras adesões. A propaganda argumentava, recrudescia, com ardor e coragem, reconhecidos, dos seus mais esforçados paladinos”. (SOUSA, 1935b, p. 5).

Sua abordagem se aproxima, em certa medida, a de Eusébio de Sousa. Ambos ressaltam nos textos o talento do artista que, segundo eles, teria retratado com fidelidade histórica a sessão em que se comemorou a redenção da capital do Ceará. (OLIVEIRA, 2010, p. 261).

É preciso termos em vista a forma como essa memória se consolidou, a partir das diferentes fontes analisadas até este momento: “A história da Abolição no Ceará foi se constituindo a partir da memória sobre os abolicionistas, vistos como verdadeiros guias da nacionalidade. Os negros, quando aparecem, são representados como coadjuvantes do movimento”. (OLIVEIRA, 2010, p. 254).

A mesma memória que se encarregou de embranquecer a história dos movimentos abolicionistas no estado do Ceará, se configurou também a partir do esquecimento.¹⁴ Devemos perguntar por que outro participante do movimento dos Jangadeiros, José Luís Napoleão, não obteve o mesmo destaque que o Dragão do Mar? Eis uma hipótese para esse problema:

Um colega de Nascimento, por vezes esquecido, o abolicionista José Luís Napoleão, nasceu escravo numa família escravizada, conseguiu a própria alforria e libertou três membros de sua família. Nesse sentido, o ódio de Napoleão à escravidão é mais fácil de compreender. Ele liderou a primeira greve dos jangadeiros que transportavam escravos com outros dois abolicionistas, José Vasconcellos e Isaac Amaral, no final de janeiro de 1881, tendo convocado Nascimento a participar. Já na segunda greve, em agosto daquele ano, o “Dragão do Mar” teve papel de destaque e ficou famoso. Foi escolhido pelos abolicionistas de elite como símbolo do movimento, onde passou a ter papel ativo. (MILES, 2020, p. 234).

Para a elite branca abolicionista cearense, José Luís Napoleão não representaria o símbolo ideal em torno do movimento dos jangadeiros. Ex-escravizados eram discriminados de diferentes formas àquela época, sendo que nesse sentido podemos compreender por que motivos a construção dessa memória direcionaria sua atenção para a projeção em torno de Francisco José do Nascimento, associando-o aos demais abolicionistas da Terra da Luz. Outra figura importante para repensarmos a presença negra em termos de representatividade seria Preta Tia Simoa, que fora esposa de José Luís Napoleão.

14 Para Pesavento, o esquecimento é um “tempo que finge não ter existido, soterrando as lembranças”. (2008, p. 6). Nesse sentido, o projeto civilizador em torno da ideia de modernizar a cidade de Fortaleza, bem como o estado do Ceará no contexto pós-abolicionista incide “no movimento centrífugo do crescimento, do centro para fora e para os subúrbios, ameaça a memória, produz o esquecimento, destrói os significados” (PESAVENTO, 2008, p. 6), conforme demonstrou esta autora, ao estudar a modernização das cidades, na sua relação com a história e a memória. A vontade de esquecer, no caso cearense, se conecta ao desejo modernizador de progresso idealizado pelas elites brancas locais.

A historiografia oficial cearense faz uma breve citação a Preta Tia Simoa e o episódio da Greve dos Jangadeiros, a partir de um dos trabalhos de Raimundo Girão (1969) já citado neste artigo. Todavia, outros autores, como Júlio Abreu (1934) e Clóvis Moura (2004), mencionam Preta Tia Simoa. Ela seria referenciada por Abreu como uma “Preta Velha [conhecida] por toda a gente da capital” (1934, p. 144). Já Moura indicou que Napoleão “juntamente com sua mulher, a preta ‘tia Simoa’ aliciou pessoas e deu impulso à greve dos jangadeiros [...]. Nesse episódio, sua participação não recebeu, através da história, a devida importância, ficando todo o destaque para o Dragão do Mar”. (2004, p. 285).

Podemos pensar o lugar atribuído a Preta Tia Simoa através das considerações propostas sobre mulheres negras em condições análogas a sua. Nesse sentido, nossa atenção se volta para um estudo realizado sobre o lugar dessas mulheres na zona portuária da corte brasileira no século XIX:

As tias são consideradas mulheres mais velhas, sábias, em sua maioria negras, e que se reconhecem e são reconhecidas por serem detentoras de um saber fazer que remonta a herança africana na cidade. Existe no ser tia algo de místico e mágico, mas também de poder e político [...]. Progenitoras, líderes, rezadeiras, cozinheiras, sambistas, quituteiras, quitandeiras, organizadas, conscientizadas, mães de santo, estas tias manipulam tantos códigos que chegam a concorrer com outras formas de organização. (ALMEIDA, 2013, p. 35-36).

Em investigação recente, Karla Alves persegue os rastros em torno dessa lacuna na historiografia. Suas observações apontam para indícios importantes, a partir de questionamentos que necessitam de maior atenção por parte da comunidade de pesquisadores envolvidos nesta temática:

Surge então o seguinte questionamento: porque Simoa, apesar de ser bastante conhecida e estimada na capital da província, de ter mobilizado a população para apoiar a primeira greve dos Jangadeiros em 1881 demonstrando, assim, tanto a sua popularidade quanto o seu engajamento político, passa despercebida pelos discursos sobre a abolição em jornais da época e pelos historiadores que se detém a revisar a história da abolição do Ceará? (2015, p. 338).

Ao lado de Preta Tia Simoa, encontramos outro negro nascido na província do Ceará, invisibilizado pela historiografia local e, por conseguinte, pela memória propagada no tempo presente. Trata-se de Cosme Bento das Chagas, natural de Sobral, abolicionista que circulou pelas províncias do Maranhão, Piauí e Ceará, tendo atuado no movimento conhecido como Balaiada (1838-1841). Cosme foi uma das principais lideranças negras envolvidas neste movimento, a partir da organização de quilombos que resistiram e se colocaram contra as elites oligárquicas destas mesmas províncias.

Miles (2020), informa-nos que a Assembleia Provincial do Ceará, temerosa em relação à possibilidade de um ataque, chegou a elaborar Leis que tratassem especificamente dessa questão. E, de fato, os balaies chegaram a confrontar-se com as forças locais da Vila de Granja, localizada na região noroeste do Ceará, na divisa com o Piauí.

Preso e condenado à morte no ano de 1841, Cosme era um homem livre e alfabetizado que se deslocou de Sobral, refugiando-se em um quilombo com o objetivo de escapar de uma condenação. Considerado um fora da Lei, ele visualizou na Balaiada um projeto de sociedade fundamentado na liberdade da população negra. (MILES, 2020). Negro Cosme chegou a organizar uma escola de ler e escrever no Maranhão, no Quilombo de Lagoa Amarela, localidade fronteira a Comarca de Brejo. (SANTOS, 1983).

Aquilombado em um grande latifúndio, ele obrigou o proprietário das terras a conceder cartas de alforria para todos os escravizados que habitavam este território. Além de distribuir cartas de alforria, ele se intitulava Tutor e Imperador da Liberdade. Após o fim da Balaiada e o desmantelamento de sua organização, Cosme figurou no esquecimento. De maneira oposta, o militar Luís Alves de Lima e Silva, enviado para conter o movimento dos balaies, fora condecorado pelo governo imperial, com o título de Duque, por suas ações repressoras a este movimento.

Na sequência, destacamos o caso do aviador Pinto Martins. Nascido em Camocim, ele ficou conhecido pelos diferentes negócios que empreendeu ao longo de sua vida, em especial seu interesse na exploração de petróleo. Tendo estudado Engenharia Mecânica nos Estados Unidos, Martins adquiriu notoriedade ao realizar um voo entre as cidades de Nova York e Rio de Janeiro no ano de 1923. Esta foi sua segunda tentativa, pois no ano anterior sua aeronave caiu no mar, em Cuba. Falecido em 1924, ele passou a denominar o Aeroporto de Fortaleza no ano de 1952, em decorrência de uma Lei federal.

No *hall* do segundo piso do aeroporto, podemos observar o busto de Pinto Martins, com uma placa que alude ao feito realizado no ano de 1923. A aludida peça retrata um homem de fenótipo branco. Já em sua terra natal, a casa onde ele nascera foi transformada na Biblioteca Pública Pinto Martins no ano de 1972, em alusão ao cinquentenário de voo que cruzaria parte do Oceano Atlântico. No interior da sala principal deste espaço, Euclides se tornaria um homem branco, por meio de um quadro exposto neste espaço.

No ano de 2021, a *Rede de Historiadorxs Negrxs* (RHN) lançou o movimento Ocupação HN na Imprensa, como marco político e historiográfico, ligado aos cinquenta anos do movimento que instituiu o Dia da Consciência Negra no Brasil.¹⁵ Nesse contexto, o Portal *Geledés* publicaria

15 No ano de 1971, o centro da cidade de Porto Alegre recebeu um conjunto de estudantes negros que fundaram o Grupo Palmares, com o objetivo de promover estudos sobre a história e cultura negra.

o texto *O Aeroporto Pinto Martins e a consciência negra no Ceará*, redigido por dois integrantes da mencionada rede, Leandro Bulhões, docente no curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Ceará (UFC) e Cícera Barbosa, a época mestranda em História pela mesma instituição e docente na rede estadual de ensino do Ceará. Bulhões e Barbosa (2021) questionariam a ausência de uma memória antirracista institucionalizada no estado, bem como o desconhecimento da sociedade em conhecer o verdadeiro rosto do aviador.

Recentemente, a história de Pinto Martins ganhou as telas. A produtora Vira Lata lançou no ano de 2023 o documentário *Euclides*, que retoma a história do aviador e discute os motivos pelos quais o piloto seria retratado como um homem branco, tanto na capital como no interior do Ceará. Um dos focos do filme é justamente debater a questão da representatividade e as dificuldades enfrentadas pela população negra perante os processos de reconhecimento e aquisição de direitos.

Os exemplos da história da população negra no contexto cearense apresentados até aqui indicam marcas do legado afrodescendente nesse território que permanece vivo pelas lentes da ancestralidade e da memória, sendo que podemos contextualizar essa relação visibilizando a história do protagonismo negro no contexto cearense.

Considerações finais

A questão central deste trabalho foi demonstrar como o Ensino de História no Ceará pode tencionar a invisibilidade da população afrocearense no tempo presente. Desta maneira, privilegiou-se uma investigação atenta à relação entre memória e história, considerando os processos de invisibilidade e enquadramento das práticas e representações destinadas ao ato de lembrar a presença afrodiaspórica neste território.

Conforme demonstrado, as investigações realizadas nos últimos anos apontam que a população negra sempre foi significativa no Estado do Ceará, tendo participação ativa nos movimentos abolicionistas, assim como tem se fortalecido coletivamente a partir das ações movidas pelas organizações do movimento negro na história do tempo presente, ocupando espaços de produção de conhecimento, como parte das ações de resistência realizadas no âmbito acadêmico. São ações que se manifestam, em articulação com as universidades públicas presentes no Estado, no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão, a partir da realização de congressos, criação de grupos de estudos, produção de materiais didático-pedagógicos, dentre outras iniciativas no sentido de se construir uma contra narrativa disposta a romper com os discursos que inviabilizaram o reconhecimento dessa presença no Estado do Ceará.

Nesse sentido, podemos considerar que o diálogo aqui proposto demonstrou a necessidade de se construir possibilidades de ressignificação da história do Ceará, propondo o enegrecimento

do Ensino de História e o reconhecimento da participação africana na formação do Estado, assim como das ações de resistência movidas historicamente por mulheres e homens negros neste território, com vistas a provocação de mudanças sociais no contexto do enfrentamento ao racismo. Trata-se, pois, de uma ressignificação do Ensino de História, a partir de uma nova consciência histórica, cujo ditame principal emerge das contribuições do movimento negro e das universidades cearenses. O vértice desse movimento congrega a emergência do combate à invisibilidade, bem como o reconhecimento da importância da população negra para a compreensão da História e formação da memória coletiva no Estado do Ceará.

Referências

ABREU, C. *Caminhos Antigos e Povoamento do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988.

ABREU, J. A epopeia do Ceará. *Revista do Instituto do Ceará*. Fortaleza, v. 48. 1934.

ALMEIDA, A. F. *A tradição das tias pretas na Zona Portuária*: por uma questão de memória, espaço e patrimônio. Dissertação (Mestrado História Social da Cultura). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

ALVES, K. J. V. Preta Tia Simoa: a desconstrução do esquecimento da mulher negra no Ceará a partir da afro-educação. In.: *Anais do Seminário Artefatos da Cultura Negra*. Educação Afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo. Crato [recurso digital]. Org. NUNES, C.; OLIVEIRA, K. R. B. de; SANTOS, A. P. Crato (CE): Universidade Regional do Cariri (URCA), 2015, p. 335-343. Disponível em: http://www.urca.br/portal2/wp-content/uploads/docs/pdf/anais_eventos/VI-Artefatos-Cultura-Negra-2015.pdf acesso 13.nov.2023. Acesso em: 15. nov. 2023.

BULHÕES, L; BARBOSA, C. *O Aeroporto Pinto Martins e a consciência negra no Ceará*. Publicado no Portal Geledés em 21 nov. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-aeroporto-pinto-martins-e-a-consciencia-negra-no-ceara/> Acesso em: 15 nov. 2023.

FERREIRA SOBRINHO, J. H. *Catarina, minha nêga tão querendo te vende*. Escravidão, tráfico e negócios no Ceará do século XIX. Fortaleza: Secult, 2011.

FUNES, E. Negros no Ceará. In: SOUSA, S. de. (Org.). *Uma nova história do Ceará*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000.

GABARRA, L. *Monumentos de cativeiro são circo de horrores para a consciência negra*. Ceará Crioulo. Disponível em: <https://cearacrioulo.com.br/monumentos-de-cativeiro-sao-circo-de-horrores-para-a-consciencia-negra>. Acesso em: 19 nov. 2023.

GIRÃO, R. *Pequena História do Ceará*. Fortaleza: Instituto Histórico do Ceará, 1962.

GIRÃO, R. *A abolição no Ceará*. Fortaleza: Secult, 1969.

- MANEZES, L. B. A. Memória sobre a Capitania do Ceará. RIHGB, T. XXXIV, Parte Primeira, 1871. In: SILVA, P. A. O. (Org.). *História da Escravidão no Ceará: das origens à extinção*. Fortaleza: Instituto do Ceará, 2002.
- MILES, T. Líderes negros e o significado de liberdade no nordeste do Brasil no século XIX. In: FUNES, E.; RODRIGUES, E. F. S.; RIBARD, F. (Org.). *História de negros no Ceará*. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.
- PESAVENTO, S. J. Cidade, espaço e tempo: reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano. *Cadernos do LEPAARQ*. [s.l.], v. 2, n. 4, p. 9-17, jul./dez. 2005.
- PESAVENTO, S. J. História, memória e centralidade urbana. *Mosaico*. [s.l.], v. 1, n. 1, p. 3-12, jan./jun. 2008.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2. n. 3, p. 3-15, 1989.
- RATTS, A. Os povos invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará. *Cadernos Ceru*. São Paulo, série 2, n. 9, p. 109-127, 1998.
- SANTOS, M. J. V. *A Balaçada e a insurreição de escravos no Maranhão*. São Paulo: Ática, 1983.
- SOUSA, E. *Boletim do Museu Histórico do Ceará*. Fortaleza: Imprensa Oficial, v. 1, n. 1, 1935a.
- SOUSA, E. de. *Boletim do Museu Histórico do Ceará*. Fortaleza: Imprensa Oficial, v. 1, n. 2, 1935b.
- TEÓFILO, R. *História da Secca do Ceará*. 1878-1880. Rio de Janeiro: Imprensa Inglesa, 1922.

FUNDAÇÃO PRÓ-MEMÓRIA DE SÃO CARLOS; HISTÓRIA INSTITUCIONAL E ESTRATÉGIAS DE CONSOLIDAÇÃO

Leila Maria Massarão

Com mais de 30 anos, a Fundação Pró-Memória busca manter seu papel como instituição de referência na preservação do patrimônio histórico e arquitetônico da cidade de São Carlos, interior de São Paulo. Pela natureza de seu trabalho, a Pró-Memória é considerada um órgão raro no interior paulista (e no Brasil), uma vez que a proteção do patrimônio e as histórias locais parecem ainda ser discutidas apenas nos grandes centros urbanos. O alcance atingido pela instituição nesses anos e o caminho até aqui percorrido merecem um olhar mais aproximado, inclusive para a compreensão das formas como ela prosseguirá.

Tendo sido criada a partir de iniciativas particulares de então professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com o apoio de voluntários, estagiários e funcionários cedidos, a Pró-Memória esteve ligada à ações políticas mais personalistas, passando, a partir da década de 2000, a ter mais autonomia e se consolidar como instituição pública de referência quando o assunto fosse o patrimônio, a memória e a história locais, não apenas em nível acadêmico ou político, mas junto à população local.

Porém, os percalços sentidos na década de 2010, os efeitos sociais e culturais experimentados com a pandemia de Covid-19 e o impacto das mudanças das gestões municipais têm imposto nos últimos anos à instituição um constante trabalho de reafirmação de sua missão e de novas formas de contato com a comunidade.

Frente a este cenário, este artigo traz o esboço de aspectos históricos que levaram à criação da Fundação Pró-Memória, sua consolidação durante os anos 2000 e as questões impostas à instituição nesse processo e nos últimos anos frente a mudanças em vários níveis, local e nacionalmente.

É preciso salientar que nenhum trabalho sistemático ainda foi compilado sobre a história da Fundação Pró-Memória de São Carlos, em particular pela dificuldade em reunir dados sobre a idealização e os primeiros anos de atuação do órgão. Há uma aparente resistência dos envolvidos

em falar sobre o assunto, o que parece residir em questões políticas envolvendo pessoas ainda atuantes no município, e, também, pela relativa juventude deste órgão.

Assim, este trabalho é um esforço inicial nesse processo, com várias lacunas a serem preenchidas na construção da história institucional da Fundação Pró-Memória de São Carlos e sua atuação com a sociedade são-carlense.

Da idealização à criação oficial da Fundação Pró-Memória de São Carlos

A Fundação Pró-Memória nasceu por iniciativa de docentes das Ciências Humanas da UFSCar, com destaque para os professores José Cláudio Barrigueli (Ciências Sociais) e Álvaro Rizzoli (Filosofia), que com voluntários, estagiários e funcionários da universidade iniciaram a reunião de documentos de interesse histórico que estivessem dispersos pela cidade, tanto em armazéns improvisados, quanto nas mãos de particulares.

Começando com o Arquivo de História Contemporânea da UFSCar, a reunião desses documentos evoluiu gradativamente a partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, quando muita da documentação histórica municipal já havia se perdido ou estava alojada de maneira imprópria. Além dos documentos públicos, documentação particular, como das antigas fábricas locais, estavam se perdendo com o desaparecimento de seus guardiões. As ações empreendidas, portanto, visavam garantir a sobrevivência desses arquivos e, em sequência, sua guarda apropriada.

Num primeiro momento esse foi um trabalho voluntário, mas teve um alcance significativo pelas articulações políticas e sociais que seus idealizadores tinham no âmbito da prefeitura de São Carlos e da elite local, uma vez que alguns dos envolvidos eram naturais da cidade, membros de famílias tradicionais ou conhecidas. O passo seguinte para seu fortalecimento institucional foi a criação da Fundação Pró-Memória de São Carlos em 12 de julho de 1993 a partir das ações e acervos do Arquivo de História Contemporânea.

Segundo a Lei Municipal n. 10.655 de 1993¹, a Fundação Pró-Memória de São Carlos foi estabelecida como um órgão da administração indireta do município, inicialmente de direito privado, com a missão de reunir e salvaguardar arquivos de interesse histórico do município, principalmente da administração e documentos das secretarias municipais. O primeiro grande

¹ Lei Municipal n. 10.655, de 12 de julho de 1993, modificada pelas Leis n. 10.745/1993, 11.299/1997 e 11.874/1998, quando a Fundação Pró-Memória passa de instituição de direito privado para instituição de direito público, inicialmente ligada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Disponível em: https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/index.php?ption=com_content&view=article&id=28&Itemid=112. Acesso em: 18 dez. 2020.

corpus documental entregue aos cuidados da Fundação foi o da Câmara Municipal da cidade e a instituição passou a ocupar o prédio da Estação Ferroviária de São Carlos.²

O prédio da estação já havia caído em desuso desde os anos 1980, mesmo que o trânsito ferroviário continuasse – e continue. Em 1992, o prédio principal foi cedido à Prefeitura de São Carlos que ocupou parte do andar térreo com o Museu Histórico e Pedagógico Cerqueira César (atual Museu de São Carlos). Posteriormente, o Arquivo de História Contemporânea e depois a Fundação Pró-Memória passou a ocupar o andar superior para a guarda da documentação já reunida.³

Inicialmente, o trabalho da instituição se concentrou na reunião de diferentes acervos e documentos, higienização e uma identificação prévia. Não havia ainda sido estabelecido critérios rígidos de organização arquivística, mas o sucesso alcançado nos primeiros anos de trabalho levou a uma gradativa ampliação das atribuições da Pró-Memória, aproximando-a das questões do patrimônio construído e da pesquisa da história local. Essas novas frentes de atuação serão oficializadas posteriormente, no escopo da Lei Municipal n. 13.002⁴, de 16 de maio de 2002, que modificou e consolidou a legislação que rege a Fundação Pró-Memória.

No final dos anos 1990, o patrimônio arquitetônico da cidade de São Carlos era significativo, mas a ampliação da especulação imobiliária na época fez aumentar a preocupação com sua preservação e às discussões do Plano Diretor.⁵ Mais uma vez foram as universidades que trouxeram as discussões sobre o patrimônio construído para o Plano Diretor, o que também motivou a ampliação das ações sobre a memória e a história local.

É preciso observar que as discussões sobre patrimônio, memória, história e preservação estavam ainda restritas aos meios acadêmicos, entre alguns agentes políticos e membros das elites locais, não sendo ainda um assunto discutido ou mesmo trabalhado como política pública,

2 A estação ferroviária de São Carlos foi inaugurada oficialmente em 15 de outubro de 1884 e está localizada em um dos pontos mais altos da área central da cidade. Tendo o centro urbano aos seus pés, a estação foi marco do desenvolvimento de São Carlos entre o final do século XIX e início do século XX, e continuou impactando a história local nas décadas seguintes através de transformações sociais, econômicas, políticas, cf. FPMSC, 2016.

3 Segundo relatos dos funcionários mais antigos da FPMSC, no processo de transição do Arquivo de História Contemporânea para a institucionalização da Pró-Memória, pelo menos no papel, os trabalhos eram executados em uma sala de reuniões na antiga sede do paço municipal na Avenida São Carlos. Posteriormente, com o início da estruturação, a administração da Fundação foi transferida a um prédio alugado à Rua São Joaquim, esquina com a Rua 13 de Maio. A mudança total à estação ferroviária só aconteceria algum tempo depois,

4 Disponível em: https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/index.php?ption=com_content&view=article&id=2&Itemid=112. Acesso em: 18 dez. 2020.

5 Os debates em torno do Plano Diretor só chegaram a uma produção efetiva em 2005, com a promulgação da Lei Municipal n. 13.691, de 25 de novembro, durante a gestão do prefeito Newton Lima, ex-reitor da UFSCar. Segundo Marina S. Panhóca (1995) apud Dozena (2001, p. 140), “a primeira tentativa de implantação de um Plano Diretor na cidade de seu em 1960, quando a Prefeitura elaborou um plano juntamente com a FAU/Usp. Mesmo sendo aprovado pela Câmara em 1963, não chegou a ser implementado. Outras intenções existiram no início da década de 1970, também com o mesmo desfecho, e em 1994, sendo que este nem chegou a ser enviado à Câmara Municipal”.

nem mesmo com a população de forma mais geral. O avanço dos trabalhos da Fundação Pró-Memória na próxima década é que promoveram tais temas às discussões cotidianas.

Anos 2000: a década de consolidação

A década de 2000 marcou um salto na história da Fundação Pró-Memória por ser o momento quando a instituição alcançou a consolidação da sua Lei de criação e mudanças na estrutura administrativa e técnica que proporcionaram mais qualidade e ampliação de suas ações e seu consequente fortalecimento institucional.

Esse amadurecimento institucional está ligado em especial às mudanças ocorridas na política local, promovendo não apenas uma visão pessoal ou de um grupo no desenvolvimento da Fundação, mas sua inserção no planejamento político das gestões dessa década. Até então, as gestões estavam ligadas ao mesmo grupo político, não havendo mudanças tão acentuadas na institucionalização e profissionalização da Pró-Memória.⁶

Para instituições públicas como a Pró-Memória, o cenário político impacta significativamente sua existência, crescimento ou estagnação. Em grande parte, os recursos financeiros têm origem nos repasses da Prefeitura e a direção institucional está submetida à nomeação e aprovação do governo municipal. Assim, qualquer mudança política local afetará as instituições e trabalhos desenvolvidos, mesmo que o estabelecimento de um corpo técnico de carreira permita a manutenção de ações, critérios e rigores que não podem ser descartados por simples vontade político-partidária.

A partir de 2001 há uma sequência de gestões de prefeitos do Partido dos Trabalhadores (PT) cujas características locais estão intrinsecamente ligadas ao meio universitário – lembrando que a cidade de São Carlos sedia dois *campi* da Universidade de São Carlos (Usp) e a UFSCar, sendo que os dois prefeitos desse período eram ex-reitores da UFSCar, Newton Lima (2001-2004 e 2005-2008) e Oswaldo “Barba” Baptista Duarte Filho (2009-2012). Esse perfil afetou diretamente a condução das políticas locais, inclusive nas questões patrimoniais, educacionais e culturais, sendo que a relação não estava apenas na origem dos membros do governo (secretários, diretores, presidentes etc.), mas na visão política que conduziu os debates e decisões que afetaram diferentes áreas.

6 No xadrez político são-carlense, desde 1989 o governo municipal foi administrado por prefeitos do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e Democratas (DEM), mas é preciso notar que prefeitos e vices mantinham relações cruzadas dentro desse quadro, como é o caso do governo de Rubens Massucio (PTB – 1993-1996) cuja vice, Henriqueta Roiz Garcia Ferreira, era mãe de Ailton Garcia Ferreira (PSD) que viria a ser vice de João Dagnone de Melo (DEM – 1997-2000). Cf. FPMSC. Aspectos da administração pública municipal: galeria dos prefeitos. 3. ed. 2015. São Carlos.

Este período também coincide com a gestão petista em âmbito federal, o que possibilitou a abertura de canais mais livres de comunicação com essa esfera, além da confluência de visões políticas referentes aos temas caros à Fundação, como as políticas patrimoniais, arquivísticas, de fomento à educação e cultura, além da valorização da história e da memória a partir de prêmios, editais, convênios e financiamentos. Essas ações permitiram à Fundação Pró-Memória investir na organização física e instrumentalização de seus espaços.⁷

No que concerne ao aprimoramento da administração e a profissionalização da Fundação Pró-Memória de São Carlos, a Lei Municipal n. 13.002 de 2002, anteriormente citada e Leis posteriores⁸ criaram a estrutura organizacional e fortaleceram a missão institucional, orientando de maneira mais objetiva e técnica os trabalhos desenvolvidos. Foi a partir dessa legislação que a Pró-Memória oficializou sua atuação em três frentes principais de trabalho:

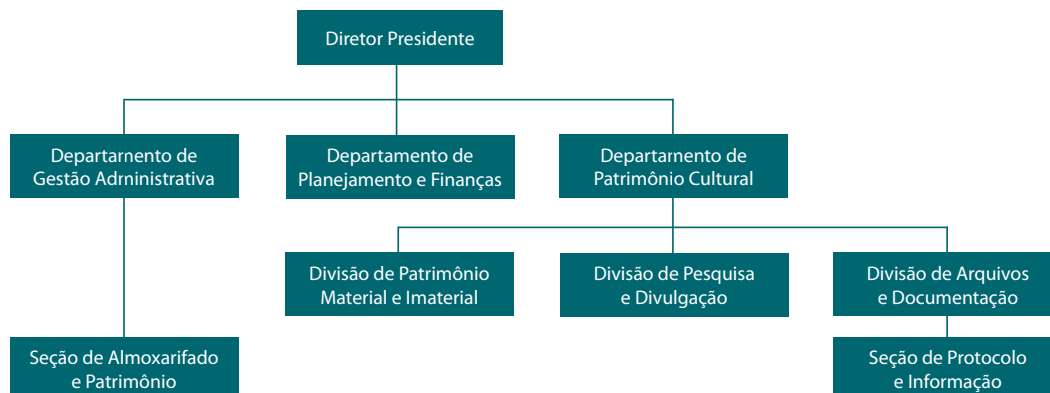
- Reunir, conservar e disponibilizar o conjunto de seus documentos originários dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, além de outros advindos da administração pública direta e indireta, como também de fundos e coleções particulares, de reconhecido valor histórico e cultural;
- Catalogar, inventariar e pesquisar a história e a memória local visando sua divulgação e difusão; e
- Preservar os bens patrimoniais materiais e imateriais de São Carlos.

Essas frentes direcionaram as ações institucionais e podem ser percebidas pela organização das divisões criadas para sua condução: Divisão de Arquivo e Documentação; Divisão de Pesquisa e Divulgação; e Divisão de Preservação do Patrimônio Material e Imaterial.

7 Alguns dos projetos mais significativos conquistados nesse período são projeto Acondicionamento da Coleção de Jornais e Microfilmes do período de 1886 a 2008, sob guarda da FPMSC, Projeto Caixa de Adoção de Entidades Culturais, 2009; projeto Valorizar a Cultura Nipo-Brasileira na Cidade, sua História e Tradição, edital do Fundo de Direitos Difusos, Ministério da Justiça, 2009; e projeto Estação Cultura para todos: acessibilidade e ampliação de práticas culturais, Processo Seletivo PRONAC, Ministério da Cultura/IPHAN, 2012. Cf. Prestação de Contas. Portal da Transparência – FPMSC. Disponível em: https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/index.php?option=com_phocadownload&view=categy&id=136:prestacao-de-contas. Acesso em: 15 dez. 2020.

8 Devem ser citadas as Leis de modificação da estrutura administrativa e na composição de seus conselhos curador e fiscal através das Leis n. 14.840/2008, 16.000/2012 e 17.612/2015. Disponível em: https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=112. Acesso em: 15 dez. 2020.

Organograma 1. Fundação Pró-Memória de São Carlos, 2020.⁹



Fonte: Departamento de Planejamento e Finanças/FPMSC.

Já a profissionalização da instituição foi empreendida com o início de concursos públicos para a contratação de pessoal técnico e administrativo exclusivo para a Fundação Pró-Memória. Até então, os trabalhadores eram, inicialmente, emprestados da UFSCar e, posteriormente, da Prefeitura de São Carlos.¹⁰ Assim, em 2003 foi realizado o primeiro concurso e, a partir de 2004, foram convocados os funcionários de carreira da Fundação Pró-Memória: técnicos em documentação, manutenção, documentalista, historiador e arquiteto.

Quadro 1. Servidores da Fundação Pró-Memória de São Carlos.

CONCURSO PÚBLICO	Nº VAGAS	PROVIDOS
Agente de Serviços Gerais	2	2
Oficial de Manutenção	3	3
Assistente Administrativo	3	3
Assistente em Documentação	4	4
Agente em Educação Patrimonial	2	2
Técnico em Informática	1	1
Documentalista	1	1
Historiador	2	2

⁹ Após a pandemia de Covid-19 a FPMSC passou por uma reestruturação de seu organograma, com a criação do Departamento de Arquivo e Museu e do Departamento de Divulgação, que refletiram em rearranjos em cargos administrativos e técnicos da instituição. Não será debatido neste trabalho esta fase da Pró-Memória, mas é algo a se ter em vista para pesquisas futuras sobre a história institucional.

¹⁰ Os servidores emprestados da Prefeitura ainda permaneceram na instituição, mesmo após a realização dos concursos próprios da Fundação Pró-Memória de São Carlos, em particular por suas funções estarem ligadas mais ao setor administrativo e financeiro e os primeiros concursos terem se concentrado nos profissionais técnicos.

Museólogo	1	1
Sociólogo	1	0
Contador	1	1
Arquiteto	2	2
Engenheiro	1	0
Procurador Municipal	1	1
TOTAL	25	23

Fonte: Departamento de Planejamento e Finanças/FPMSC.

O incremento do corpo técnico da Fundação Pró-Memória permitiu a ampliação de projetos e ações que trouxeram a instituição para os holofotes locais e permitiu que mais pessoas e grupos conhecessem seu trabalho. O carro-chefe inicial ainda estava concentrado no trabalho do Arquivo Público e Histórico, então criado sob responsabilidade de Fundação da Pró-Memória. Além do estabelecimento de técnicas arquivísticas e de conservação e catalogação, foi empreendida a primeira base de dados dos fundos e coleções da Fundação para pesquisa. Este trabalho não alcançou apenas os pesquisadores acadêmicos, mas chamou a atenção de genealogistas, particulares que buscavam informações sobre seus antepassados, escolas e professores que enviavam seus estudantes (desde o Ensino Fundamental até o universitário) para conhecer novos aspectos da cidade, enfim, um grande leque de novos usuários passou a frequentar e demandar da instituição.

No âmbito da pesquisa e divulgação este período deve ser destacado pela aproximação com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e o trabalho de formação de professores voltado para a história local, patrimônio local e desenvolvimento de materiais didáticos, como exposições e publicações. A aproximação com o público escolar estabeleceu uma estratégia de ampliação de visibilidade da Fundação Pró-Memória na cidade, dos professores alcançando os estudantes e, deles, as suas famílias e amigos, não necessariamente usuários da educação municipal.

A partir do crescimento dos usuários e visitantes, a Fundação Pró-Memória ampliou sua produção, por um lado com exposições itinerantes que trabalhassem com outros grupos sociais que não aqueles os quais haviam sido trabalhados anteriormente por cronistas e memorialistas e, por outro, trabalhando em parceria com outros órgãos da Prefeitura em eventos públicos que se relacionassem com temas pertinentes à instituição, como as festas com temática imigrante ou migrante.¹¹

11 Desde 2007 até 2019 a Fundação Pró-Memória realizou o São Carlos Matsuri, festival japonês que articulou a comunidade nipo-brasileira local, a valorização de suas heranças culturais e seu papel na cidade em um evento que trazia arte, gastronomia e cultura para a população são-carlense, independentemente de sua herança étnica. Este evento tinha grande popularidade, porém a pandemia criou um hiato em sua realização. A última edição, pós pandemia, aconteceu em 2023 sob gestão da Secretaria de Esportes e Cultura.

Por fim, na frente de trabalho com o patrimônio local, ênfase foi dada ao patrimônio construído, ainda bastante rico em comparação com outras cidades da região. Um trabalho sistemático de identificação dos imóveis de interesse histórico foi realizado e, na sequência, o desenvolvimento de um projeto que divulgasse os dados históricos e arquitetônicos levantados sobre esses prédios e paisagens. O projeto Percursos previu a sinalização dos prédios de interesse histórico através de placas de identificação, cartões-postais com imagem e informações e mapas de localização em pontos estratégicos da cidade. Nem sempre o projeto foi bem-sucedido, uma vez que a identificação e acompanhamento de imóveis particulares encontravam resistência de seus proprietários, mesmo com os esclarecimentos feitos pelos técnicos da Fundação Pró-Memória.

Nesse processo é que a Lei Municipal n. 13.692¹², de 2005, reuniu em seu anexo 19 os bens de interesse histórico do município e que são passíveis de receber desconto de IPTU. Estes imóveis poderão ser beneficiados com desconto de até 100% no valor do IPTU, mediante requerimento protocolado, desde que o proprietário apresente plano de conservação ou recuperação do imóvel e preencha os requisitos estabelecidos na Lei e seja aprovado por representantes da Fundação Pró-Memória de São Carlos e da Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Urbano após visita técnica ao imóvel.

Os debates sobre a legislação pertinente ao patrimônio ainda são constantes e, naquele momento, contribuíram para a criação do Conselho Municipal de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico e Ambiental de São Carlos (COMDEPHAASC). Segundo sua Lei de criação¹³, cabe ao COMDEPHAASC deliberar, fiscalizar e propor diretrizes sobre os bens imóveis, móveis ou imateriais que apresentem interesse histórico, artístico ou ambiental para o Município visando sua preservação, além de indicar novas áreas e bens de interesse histórico-cultural para inclusão no Inventário de Bens Patrimoniais do Município de São Carlos ou para tombamento. O estabelecimento do conselho, mais uma vez, pôs em evidência o trabalho desenvolvido pela FPMSC.

O aumento de visibilidade também trouxe complicações para a Fundação Pró-Memória, por conta das diversas demandas que surgiram e sobrecarregaram o corpo técnico e a capacidade da instituição em responder às solicitações. O crescimento das demandas pode parecer, inicialmente, um atestado da sua importância e alcance na cidade e na administração pública, porém as limitações impostas pelo pequeno número de funcionários e os limites financeiros e orçamentários nem sempre suportam a pressão.¹⁴

12 Disponível em: <https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/acervo-files/legislacao/planta-generica-de-valores-13692-2005.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

13 Lei Municipal n. 13.857, de 18 de agosto de 2006. Disponível em: <https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/acervo-files/legislacao/leidecriacao-comdephaasc-13857-2006.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

14 Os pontos discutidos a partir deste segmento podem carecer de mais investigações e, talvez, mais distanciamento, uma vez que a autora esteve atuando profissionalmente na instituição durante esses processos e possivelmente tenha uma visão muito pessoal dos acontecimentos. Um observador externo poderia ser mais, ou menos, crítico ao relatado.

Essa década esteve marcada pela grande proximidade da gestão da Fundação Pró-Memória com o governo municipal e, pelo sucesso alcançado por ela em seus trabalhos, houve uma tendência ao acúmulo de responsabilidades advindas da Prefeitura na administração de projetos ou mesmo de órgãos que exigiram um esforço além das capacidades normais da instituição.

Dois exemplos que podem ser dados é, primeiro, a gestão do Arquivo Intermediário (um arquivo circulante que exige critérios específicos de trabalho, inclusive pela demanda exigida pelo poder público) que foi assumida pela Fundação Pró-Memória e que demanda estrutura física, material e de mão de obra que não está facilmente ao alcance da FPMSC. E, segundo a gestão do Museu de Pedra Tinho Leopoldino, no distrito de Santa Eudóxia. O distrito é um lugar relevante para a história local, porém a criação e inauguração do Museu não seguiu um planejamento conjunto com a Fundação Pró-Memória e não previu recursos e funcionários que possibilitassem seu funcionamento. Assim, ao assumir sua gestão, a Pró-Memória, mais uma vez, esteve em uma situação-limite na capacidade de absorção de mais um órgão a gerir.¹⁵

No caso do Museu de São Carlos, então denominado Museu Histórico Pedagógico Cerqueira César, que ocupava a estação ferroviária de São Carlos com a Pró-Memória, foi natural a promoção de ações conjuntas. Além disso, por ocuparem um prédio protegido pelo patrimônio estadual¹⁶ (a estação estava sob processo de tombamento junto ao Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo – CONDEPHAAT) e municipal, da Fundação era exigido um cuidado redobrado em sua manutenção e adequação de espaços, o que coincide de maneira específica com as medidas devidas para a composição das exposições e para a organização das reservas técnicas do Museu.

Essa proximidade levou a Prefeitura, em 2012, a passar a gestão do Museu de São Carlos para a Fundação Pró-Memória de São Carlos. Até então ele esteve sob os cuidados da então Coordenadoria de Artes e Cultura, ligada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura. É preciso salientar que essa mudança na gestão não significou qualquer novo repasse financeiro ou aumento no quadro de funcionários da FPMSC, o que poderia ter sido planejado para a próxima gestão¹⁷, uma vez que se esperava a reeleição do prefeito Oswaldo Barba.

15 Entre 2023 e 2024 a Fundação Pró-Memória de São Carlos e a Secretaria Municipal de Educação resolveram a transferência do espaço do Museu de Pedra para o escopo da Educação que promoveu a ressignificação daquele espaço, visando criar um espaço cultural e educacional para a população do distrito. As dificuldades já experimentadas pela FPMSC na gestão daquele espaço foram ampliadas com a crise sanitária mundial e exigiu tomadas de decisão mais efetivas. Assim, foi criado o Centro Cultural Tinho Leopoldino que mantém uma exposição permanente sobre Santa Eudóxia, mas cuja reserva técnica foi transferida para o Museu de São Carlos.

16 O tombamento do conjunto da estação ferroviária e de mais seis outros imóveis do município de São Carlos foram firmados pela Resolução SC n. 48, de 19 de dezembro de 2019. Disponível em: https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/acervo-files/historias-sc/pg_0080-tombamento-imoveiscentro.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

17 A FPMSC promoveu concursos posterior a 2003, inclusive com a criação de novas funções, como museólogo e educador patrimonial, porém, a ampliação de seu quadro de funcionários não foi efetivada.

Porém, este é um ponto de inflexão na história da instituição, uma vez que houve mudança de gestão e de condução política empreendida a partir de 2013 com a eleição de Paulo Altomani (Partido da Social-Democracia Brasileira – PSDB).

A resistência institucional em anos de incerteza

A partir de 2013 a Fundação Pró-Memória diminuiu sua participação no âmbito mais geral das políticas locais que pudessem ter relação com sua área de atuação. Esse afastamento dos centros de poder levou a uma tendência a apenas manter projetos e ações que estivessem ativos ou que fizessem parte das atividades cotidianas da instituição.

Essa redução de interlocução também se refletiu com relação às secretarias municipais, o que teve custo para a manutenção e ampliação de seu alcance junto à população, em especial sua articulação com a Secretaria Municipal de Educação que não promoveu mais nenhuma articulação sistemática de atuação, nem com professores nem com estudantes, ficando restrito o contato com esse público à iniciativa particular de alguma escola ou mesmo de professores que já tinham trabalhado com a instituição.¹⁸

Contudo, as questões não se restringiram apenas ao cenário local. Durante parte da década de 2010 vários órgãos ligados à cultura, artes, patrimônio e pesquisa sentiram um contínuo esmorecimento das ações de financiamento, difusão ou estímulo que tivessem como beneficiários instituições dessa natureza. Esse esvaziamento, que não tenha sido completo, foi se acentuando, tornando a disponibilidade de recursos cada vez menor e mais restrito – voltadas ou às iniciativas privadas ou a órgãos da esfera pública estadual ou federal.

É preciso considerar ainda a ascensão dos discursos negacionistas, extremistas, raciais e de apelo econômico que atingiram vários setores, inclusive instituições patrimoniais e culturais como a Fundação Pró-Memória, questionadas seguidamente não apenas pelo conteúdo que produzem, mas por seu suposto engajamento político e mesmo sobre sua irrelevância e necessidade de serem extintas.¹⁹

18 Um dos projetos desenvolvidos com a Secretaria Municipal de Educação, durante a década de 2000, visou instrumentalizar os professores a tornarem as visitas ao patrimônio local não apenas como “visitas”, mas como ações de educação patrimonial e de ensino de conteúdos em sala de aula.

19 Durante o início da primeira gestão de Ailton Garcia Ferreira (então do Partido Social Liberal – PSL), 2017-2020, o prefeito declarou, mais de uma vez, sobre o fechamento da Fundação Pró-Memória de São Carlos, por considerar sem necessidade ou mesmo não compreender sua função. Após diversas manifestações públicas de apoio de instituições parceiras, pessoas influentes, vereadores e outros políticos locais, Garcia desistiu de sua ideia inicial, mas a instituição ainda se manteve à margem das esferas políticas. Cf. Marquinho Amaral se posiciona contrário ao fechamento das fundações Pró-Memória e FESC. Portal São Carlos Dia e Noite, 1º de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://www.saocarlosdiaenote.com.br/politica/52940-marquinho-amaral-se-posiciona-contrario-ao-fechamento-das-fundacoes-pro-memoria-e-fesc>. Acesso em: 22 dez. 2020.

Este cenário impôs à Fundação Pró-Memória de São Carlos, em especial a partir a atuação de seu corpo técnico, enfatizar os trabalhos realizados no cotidiano da instituição e a produção que era empreendida através do investimento em diferentes redes sociais e portais oficiais, em crescente expansão entre as instituições culturais e patrimoniais, e através da abertura de contatos diretos com a imprensa local.

O sucesso alcançado junto às mídias digitais e a imprensa local nesse período está intimamente ligado à consolidação dos trabalhos executados pela Fundação Pró-Memória desde a década anterior e a continuidade, mesmo com pouco investimento e força política, dos trabalhos e produtos criados pelo corpo técnico de carreira. A Pró-Memória já havia estabelecido um espaço e um reconhecimento em grupos, instituições (inclusive regionais) e pessoas.

Parte da estratégia para superar esse hiato de visibilidade foi manter a participação em eventos locais, regionais e nacionais nos campos de atuação da Pró-Memória, como museus, arquivos, patrimônio e história. Essa medida garantiu que parcerias fossem estabelecidas e o reconhecimento do trabalho institucional fosse para fora dos muros da municipalidade, o que impacta na população da cidade quando divulgado e incrementa o interesse em conhecer os trabalhos executados – talvez pudesse ser entendido como uma estratégia de *marketing* que utiliza o bairrismo como ferramenta.

A pandemia de Covid-19 trouxe uma ruptura nos trabalhos da FPMSC e no que vinha desenvolvendo junto à comunidade. O investimento em iniciativas digitais cresceu, mas a queda na recepção de usuários e visitantes e o corte em ações externas dos técnicos da Pró-memória causou preocupações em torno do reconhecimento da instituição pela sociedade.

Já o retorno da pandemia nos apresentou um mundo diferente daquele anterior, com a necessidade de redimensionamentos das ações. Como houve uma busca de reconectar as pessoas e grupos, a busca de instituições de ensino, pesquisa e culturais diversas pelos técnicos e educadores da instituição aumentou bastante, sendo que os números de recepções/ações externas entre 2023 e 2024 são esclarecedores.

No ano de 2023, em um convênio com a Secretaria Municipal de Educação, foram recebidos mais de mil estudantes de turmas de 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse mesmo escopo, diversas escolas particulares e públicas foram recebidas. Destacam-se as visitas da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Dr. Alcyr Affonso Leopoldino, que realizou 18 visitas com aproximadamente 540 estudantes dos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, realizadas no mês de abril de 2024.

Por conta do fato de a estação ferroviária e o Museu de São Carlos possuírem equipamentos que garantem a acessibilidade, como faixas de acessibilidade, elevador adaptado, rampa de acesso, dentre outros, o educativo recebe, também, públicos com características e necessidades

específicas, a exemplo da visita do Programa Educação Física Adaptada (EFA) da Prefeitura Municipal de São Carlos.

No que tange às redes sociais, a aproximação da comunidade foi acentuada, sendo refletida no crescimento do número de seguidores. No *Facebook* e *Instagram*, são feitas postagens diárias relacionadas à história de São Carlos, notícias da Fundação Pró-Memória e datas e fatos marcantes da história. No ano de 2023, por exemplo, as redes sociais da instituição tiveram um crescimento de 200%; o *Facebook* alcançou aproximadamente 1,4 milhões de pessoas e 174 milhões de interações com o conteúdo. São produzidos, ainda, conteúdos para as redes *TikTok*, *Spotify* e *YouTube* – nesta rede, destacamos o “Palestras FPMSC”, programa de entrevistas da Fundação Pró-Memória realizado através da Divisão de Pesquisa e Produção que foi reajustado como um *podcast* nomeado “Memória Cast”.²⁰

Enfim, esta última década tem sido investida na manutenção e ampliação das ações institucionais, de forma a permitir que, em momento mais favorável, haja força para consolidar a missão principal da Fundação Pró-Memória, garantindo a preservação e divulgação do patrimônio histórico e cultural para todos os são-carlenses.

Considerações finais

Com um pouco mais de 30 anos, a Fundação Pró-Memória de São Carlos marcou posição como instituição de referência ao patrimônio histórico e cultural no município. Além de seu trabalho inicial com o Arquivo Público e Histórico, a instituição hoje concentra a produção de trabalhos sobre a história e a memória local, as políticas de preservação do patrimônio construído, além de gerir o Museu de São Carlos, trazendo consigo diversos grupos de usuários, visitantes e apreciadores que compõem a sociedade são-carlense e visitantes.

Mesmo com uma história que pode ser considerada curta por alguns, o percurso enfrentado pela instituição demonstra que investimentos feitos a partir de discussões políticas de valorização do patrimônio histórico ainda nos anos 1990 e levados adiante por iniciativas pessoais conduziram ao estabelecimento de políticas municipais mais amplas, à formação de corpos técnicos de funcionários de carreira ligados ao setor e ao estabelecimento de canais de diálogo com a população geral, e não apenas a grupos restritos, a partir do aproveitamento dos momentos propícios abertos na condução administrativa de diferentes gestões municipais.

20 Em setembro de 2024 a FPMSC e a Câmara Municipal de São Carlos assinaram uma parceria onde a Pró-Memória prepara conteúdo para as transmissões da TV Câmara. A cada semana, é destinado uma hora para a apresentação de um programa criado dentro da Fundação a partir de produções audiovisuais preexistente ou criação de novos produtos; essa programação é reapresentada durante a semana na programação da TV Câmara.

Esse desenvolvimento, que pode ser considerado até agora de sucesso, porém, não esteve e não está livre de percalços, de retrocessos e estagnações. Algumas das lições aprendidas pela FPMSC residem no investimento em equipes técnicas que garantam a execução e continuidade da produção institucional e a atualização constante das ferramentas e canais de comunicação com diferentes grupos sociais até a população de forma mais geral. A manutenção do trabalho e a comunicação desse trabalho de forma ampla têm mostrado ser um caminho para a continuidade e fortalecimento institucional.

No atual cenário nacional e seus reflexos em todas as esferas da administração pública e seus impactos na gestão de órgãos como a Fundação Pró-Memória de São Carlos, o que se depreende é que as questões políticas não podem ser ignoradas, e por mais técnico que o trabalho possa parecer, ele deverá responder às demandas políticas, mas mantendo a integridade e os critérios metodológicos e científicos que o alicerçam. E é por isso que a manutenção de qualquer instituição, sua consolidação e sobrevivência está intrinsecamente ligada aos profissionais que a compõem e sua postura diante dos diferentes cenários aos quais as instituições estão suscetíveis.

Referências

DOZENA, A. *São Carlos e seu “desenvolvimento”*: contradições urbanas de um pólo tecnológico. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001

FPMSC. *Aspectos da administração pública municipal*: galeria dos prefeitos. 3. ed. São Carlos: FPMSC, 2015.

FPMSC. *Fogo e Vapor*: aspectos da história de São Carlos a partir da ferrovia. São Carlos: FPMSC, 2016.

FPMSC. *Prestação de Contas*. Portal da Transparência – FPMSC. Disponível em: https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=136:prestacao-de-contas. Acesso em: 15 dez. 2020.

SÃO CARLOS. *Lei Municipal n. 10.655/1993*. Disponível em: https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=112. Acesso em: 18 dez. 2020.

SÃO CARLOS. *Lei Municipal n. 10.745/1993*. Disponível em: https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=112. Acesso em: 18 dez. 2020.

SÃO CARLOS. *Lei Municipal n. 11.299/1997*. Disponível em: https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=112. Acesso em: 18 dez. 2020.

SÃO CARLOS. *Lei Municipal n. 11.874/1998*. Disponível em: https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=112. Acesso em: 18 dez. 2020.

SÃO CARLOS. *Lei Municipal n. 13.002/2002*. Disponível em: https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=112. Acesso em: 18 dez. 2020.

SÃO CARLOS. *Lei Municipal n. 13.692/2005*. Disponível em: <https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/acervo-files/legislacao/planta-generica-de-valores-13692-2005.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SÃO CARLOS. *Lei Municipal n. 13.857/2006*. Disponível em: <https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/acervo-files/legislacao/leidecriacao-comdephaasc-13857-2006.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SÃO CARLOS. *Lei Municipal n. 14.840/2008*. Disponível em: https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=112. Acesso em: 20 dez. 2020.

SÃO CARLOS. *Lei Municipal n. 16.000/2012*. Disponível em: https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=112. Acesso em: 20 dez. 2020.

SÃO CARLOS. *Lei Municipal n. 17.612/2015*. Disponível em: https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=112. Acesso em: 20 dez. 20

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS ACREANAS

Flávia Rodrigues Lima da Rocha
Athina Magalhães Alves
Karen Kristina Araújo Vasconcelos

Em todos os lugares, a educação é um fenômeno social em que pode ser transpassada por gerações, de maneira diversas, sendo elas de professores para estudantes e de pais para filhos isso acontece de forma autônoma independente de idade, cultura e outros fatores sociais que diferem as pessoas umas das outras, nesse sentido é comum que existam divergentes formas de aprender de acordo com as condições culturais e sociais onde se encontram os indivíduos. A escola entra nesse meio com a função da democratização do conhecimento científico, para que a educação chegue a todas as camadas da sociedade, existem bases e diretrizes da educação que guiam o trabalho que deve ser executado no ambiente escolar, entre essas destacam-se as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 que trazem a obrigatoriedade do Ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em toda educação básica.

Para entender como está sendo trabalhada a educação das relações étnico-raciais nas escolas acreanas esta pesquisa buscou conhecer práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais, bem como compreender elementos nas escolas que pudessem favorecer e dificultar a aplicação de práticas pedagógicas em história e cultura africana, afro-brasileira e indígena por professores de História com formação continuada na temática, seja por meio de aperfeiçoamento ou por meio de especialização, ambas estas formações já oferecidas pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

Considerando que se olharmos o histórico da educação brasileira como um todo, não é difícil perceber que por muitas gerações toda a estrutura administrativa, organizacional e curricular

presentes nas escolas eram demasiadamente racistas e exclusivas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n. 9.394/1996) trouxe uma das primeiras tentativas de educação democrática defendendo um ensino para todas as pessoas, com isso, abriu-se margem para um discurso de inclusão racial como parte de interesses de educadores, contudo essa pauta não foi debatida como argumento central, mantendo invisibilizada a população negra e indígena da escola dita democrática; após isso, durante muito tempo houveram debates e conquistas da movimento negro em relação à inclusão desses povos nas escolas (Gomes, 2017).

Contudo, somente em 2003 foi sancionada a Lei n. 10.639, que torna obrigatório o Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, e cinco anos mais tarde também foi conquistada a Lei n. 11.645/2008 que inclui que deve ser essencial o Ensino de História e cultura indígena nas escolas brasileiras, passando ambas as Leis compor o artigo 26-A da LDBEN. Ou seja, após quase 400 anos de sistema escravocrata e poucos mais de 130 de abolição (ocorrida em 1888), apenas há 21 anos temos uma Lei que inclui o Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do Brasil e há 16 anos a obrigatoriedade da história e cultura indígena no currículo escolar.

Levando em consideração a complexidade da questão histórica que construiu o Ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena que se tem no Brasil de hoje, forjado a partir de um sistema colonial e escravocrata, o sistema escolar brasileiro sempre privilegiou a história e a cultura do colonizador. Histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas não eram contadas, a não ser pela ótica europeia, pelo olhar do colonizador, do “herói” forjado pelo sangue dos que foram dominados e escravizados.

Nesse contexto, existe uma necessidade de continuar buscando aprimorar as práticas pedagógicas em história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, e pesquisas como a de Nilma Lino Gomes (2013), intitulada *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei n. 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*, se fazem indispensáveis para que se possa compreender a importância da existência dessa Lei que implica diretamente na construção da identidade negra positiva dentro das instituições escolares.

Grande tem sido a luta do movimento negro pelo direito de frequentar a escola, luta consolidada apenas pela Constituição Federal de 1988, que garantiu em seu texto uma educação para todos. E maior ainda é a luta pela inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira em todo o currículo escolar, definida pela Lei n. 10.639/2003 que alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 e instituiu o 20 de novembro, o dia da Consciência Negra, como parte do calendário escolar, em alusão à morte de Zumbi dos Palmares.

A presente pesquisa foi desenvolvida como Projeto de Iniciação Científica e parte de uma perspectiva local com docentes de História que possuem aptidão especializada no curso Uniafro:

Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola, ofertado pela instituição, entre os anos de 2013 e 2015 para professores de Educação Básica, com carga horária de 420 horas e formou 70 cursistas, em formato de especialização; e em formato de Aperfeiçoamento em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), oferecido pela UFAC, em 2016, com carga horária de 180 horas, em caráter extensionista e formou 34 cursistas. Em síntese os sujeitos desta pesquisa foram docentes de História, com formação continuada em ERER e que estivessem atuando em sala de aula ou na coordenação pedagógica da escola.

Procurou-se investigar as práticas pedagógicas utilizadas por esses profissionais, bem como investigou-se quais são os fatores facilitadores para a execução da Lei pelos sujeitos desta pesquisa, quais suas estratégias, suas abordagens e sua concepção de como o trabalho é desempenhado e recebido por suas respectivas escolas. Também foi investigado os desafios enfrentados diariamente por esses profissionais e quais as suas maneiras de resistir quanto frente a estes desafios.

A metodologia deste trabalho teve um caráter de constante diálogo entre teoria e prática, onde primeiramente realizou-se um estudo de revisão de literatura especializada no tema da pesquisa, numa busca por ampliar o repertório teórico desta investigação e de ampliar o conhecimento do que tem sido produzido a respeito deste assunto por outros pesquisadores a nível nacional, para que sejam discutidos e sirvam de reflexão para esta pesquisa em questão. Dentro do período de leituras foi realizada também a análise dos documentos que regulamentam a política educacional de promoção de igualdade racial no Brasil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Brasil, para que, entre outras coisas, a partir desta análise construiu-se o roteiro de pesquisa.

Após os estudos teóricos, foram identificados os sujeitos de pesquisa, com os devidos critérios já descritos acima. A coleta de dados se realizou por meio de questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, com questões relativas ao seu trabalho com as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas em que atuam. Esses questionários foram aplicados por meio de entrevistas via *Google Meet* que foram categorizadas por meio das DCNERER (2004) e suas orientações para o Ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, mantendo-se assim um constante diálogo com a parte teórica e a parte prática desta pesquisa. Os dados coletados foram registrados e organizados em *Google Forms* para melhor avaliação das respostas. Para esta pesquisa utilizou-se o método qualitativo, uma vez que os dados coletados na pesquisa por meio de questionários foram analisados como forma de compreender a dimensão da aplicação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas em estudo.

Além disso, a metodologia proposta a este trabalho foi baseada em conceitos e caminhos metodológicos que se articulam com o método decolonial de pensar as relações étnico-raciais, bem como a história e a cultura africana e afro-brasileira, ou seja, assim como defende Walsh (2005) pensar essas relações considerando as lutas dos povos historicamente subalternizados para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber, visibilizando as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Ainda segundo Walsh (2005), o pensamento e a prática da decolonialidade questiona a centralidade do pensamento hegemônico eurocêntrico, enfrentando o desafio de pensar a partir de outros sujeitos, outros lugares e outras concepções de mundo.

Chimamanda Ngozi Adichie (2019), defende que é necessário romper com a história única, a história contada a partir da visão do homem branco que inferioriza e coloca como figura compassiva os povos subalternizados e invalida-os enquanto povos que produzem conhecimento, história e cultura. Para que a efetivação da Lei n. 10.639/2003 seja feita de maneira satisfatória e longe de estereótipos raciais, é necessário melhor conhecer as histórias não contadas e/ou estigmatizadas de africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Sempre senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos. (ADICHIE, 2019, p. 27).

Para trabalhar essa temática é preciso um referencial teórico que tenha como principal ênfase a aplicação da educação antirracista no ambiente escolar, além de trabalhar minuciosamente as Leis e as diretrizes que as regem, foram utilizados autores que trazem a importância, a necessidade e a urgência das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 no âmbito escolar.

Ao analisar diretamente os documentos, destaca-se o artigo 1º em seus parágrafos 1º e 2º pois ampliam a Lei no que diz respeito aos níveis de ensino, incluindo o ensino superior, e destacam o funcionamento das instituições de ensino ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. [...]. (BRASIL/MEC, 2004, p. 1).

É mister dizer a importância do conhecimento jurídico das Leis por parte dos gestores e profissionais da educação. Tendo em vista que o desconhecimento das Leis é um fator preocupante ao se trabalhar a EREER nas escolas, é essencial pensar a formação de professores como contrapartida inicial para aplicação destas Leis, tendo em vista que é na graduação que os futuros profissionais da área de História têm os primeiros contatos com disciplinas como “História da África” ou “História Indígena”, entre outras que trarão suporte teórico-metodológico para a devida aplicação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas em que atuarão. Portanto, lutar por um currículo que fuja da visão positivista da História, que traz como heróis aqueles que possuem grandes estátuas e marginaliza os que lutaram contra eles, tornou-se demanda que requer atenção e urgência.

Segundo Nilma Lino Gomes,

Entende-se que, para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação por meio da implementação da Lei n. 10.639/2003 e suas diretrizes curriculares nacionais, bem como conhecer seus limites, saber ações e opiniões de gestores, docentes e estudantes, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo. (GOMES; JESUS, 2013, p. 22).

É de extrema importância observar o ponto onde a autora fala sobre o desenvolvimento de uma política antirracista na educação por meio da Lei n. 10.639/2003 e suas DCNERER (2004), pois é possível notar que a educação está conhecendo cada vez mais o termo “decolonialidade” onde os povos que por séculos foram marginalizados podem finalmente ser livres para expressar e validar as suas identidades por meio do Ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena com amparo desta Lei no ambiente escolar. Gomes (2013) deixa explícito que essa realidade é necessária e para isso é preciso ouvir gestores, docentes e principalmente estudantes, bem como buscar práticas pedagógicas de ensino que possibilitem cada vez mais a expressão desses sujeitos em todo o ambiente escolar e em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a obrigatoriedade do Ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena contribui para validar movimentos antirracistas já existentes no ambiente escolar há tempos, por meio de educadores conscientes do racismo e do poder da educação em transformar essa realidade; uma vez que essas práticas desmistificam abstrações racistas em relação à comunidade e cultura negra e indígena, práticas estas que precisam ser fortalecidas e ampliadas por meio de formação apropriada para a educação das relações étnico-raciais, a fim de que se multipliquem as práticas pedagógicas que valorizem as epistemologias dessas populações que há muito lutam para (re)existir à história eurocentrada.

Munanga (2015), em seu texto *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?*, traz questões como: quem somos, de onde viemos e para onde vamos como perguntas que vão culminar na discussão da identidade do povo brasileiro, partindo da compreensão de que desde a colonização várias identidades coexistiram juntas e muitos povos de várias regiões da África, quando foram trazidos para serem escravizados, perderam suas essências tradicionais com o passar das gerações. O reflexo disso nos dias de hoje são pessoas que não tiveram o direito de conhecer suas raízes, e por não entenderem o passado, criam aversão da sua própria história relacionando sua ancestralidade unicamente com um passado de dor, humilhação e desumanização.

Partindo desse princípio, fica explícita a tamanha importância de ensinar a história da África e do negro no Brasil, ressaltando a transcendência de suas diferentes e ricas culturas, tradições e desconstruindo ideias racistas ultrapassadas, através de metodologias antirracistas. Ainda no texto de Munanga pode-se destacar a seguinte afirmação:

É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível ensinar a História do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia. (MUNANGA, 2015, p. 25).

Sob a perspectiva deste questionamento de quem e como a história dos povos africanos está sendo contada, o professor Munanga (2015) aborda magistralmente como a história africana e afro-brasileira é descrita de um ponto de vista europeu onde não se tem fontes, relatos e muito menos falas dos verdadeiros protagonistas do continente africano. A educação brasileira se desenvolveu

por completo em um contexto racista e onde o mito da democracia racial permaneceu muito forte ao longo das décadas; por isso a importância de ensinar a história da população negro no Brasil é sobre dar visibilidade e espaço de escuta aos que por tanto tempo tiveram suas histórias, origens, tradições e culturas silenciadas, invisibilizadas, anuladas, invalidadas e recontadas pelo homem branco de forma estigmatizada e inferiorizada. É preciso (re)construir uma educação onde as vivências sejam valorizadas, onde as individualidades de cada povo sejam respeitadas e principalmente aceitas pelo cenário escolar.

Discussões com os resultados da pesquisa

Com a necessidade de saber como a Lei está sendo trabalhada, a pesquisa baseou seu instrumento de trabalho em mapeamento dos sujeitos licenciados em História que possuem a devida em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

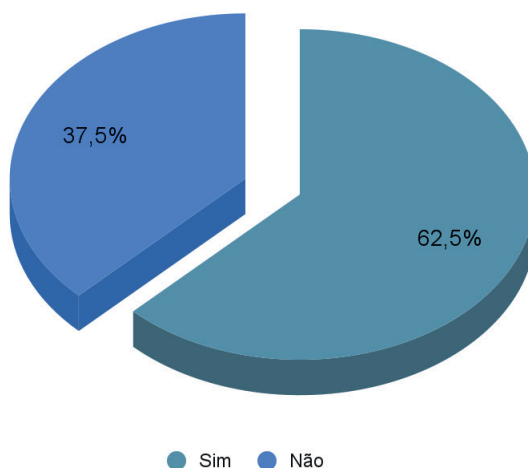
A princípio serão aqui apresentados os resultados das entrevistas e questionários aplicados aos profissionais da educação básica, sujeitos da pesquisa com especialização em educação das relações étnico-raciais, que, de acordo com o perfil traçado como parte desta pesquisa, foram três sujeitos especialistas, sendo duas pessoas do gênero feminino e uma do gênero masculino; de dois municípios do estado do Acre: Brasiléia (2) e Rio Branco (1). As respostas obtidas foram em grande maioria estimulantes a estas pesquisadoras, pois diante da interrogação na entrevista “Que práticas pedagógicas você utiliza para tratar as questões de valorização da identidade negra dentro de sua sala de aula de História?”, como unanimidade, os entrevistados responderam que incentivam a valorização da história da África e dos negros no Brasil, empregando práticas como aulas expositivas, livros paradidáticos, filmes e oficinas que promovam o enaltecimento da cultura africana e afro-brasileira. Em dois casos em que as entrevistadas eram coordenadoras pedagógicas das escolas em que atuavam (contudo, dentro do perfil de sujeitas desta pesquisa), elas afirmam orientar os educadores a primeiramente conhecer a história da África e a cultura afro-brasileira para depois aplicar as práticas pedagógicas adequadas. Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), em *Como ser um educador antirracista*, diz que a formação é muito importante para qualquer escola que se propõe a ser antirracista, e esse compromisso precisa ser assumido pela escola, ou seja, constata-se a necessidade de continuarem sendo aplicadas formações em educação das relações étnico-raciais para os demais funcionários e docentes das escolas, incluindo os professores de todas as disciplinas, não somente de História. Constata-se também a importância em se ter coordenações pedagógicas com esta formação para poder instruir melhor seus professores e fornecer a eles formação continuada nesta temática.

Em outra pergunta durante a entrevista foi “a educação no Brasil se desenvolveu de uma maneira racista e isso afeta a população afro-brasileira até hoje. Como você tem aplicado o Ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena?” As pessoas entrevistadas afirmaram que buscam dialogar com os discentes e também romper os arquétipos racistas que os estudantes repetem em seus meios de convivência. Ademais, as sujeitas da entrevista que são coordenadoras pedagógicas, declararam orientar os professores da escola em que atuam, a abordarem essa problemática através de dados do IBGE, já que não existem conteúdos específicos que tratam diretamente do racismo nos livros didáticos; afirmaram também que são realizadas formações sobre a temática pela coordenação de ensino juntamente com a equipe pedagógica da escola, que entra como apoio para efetuar as práticas pedagógicas voltadas para a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena. Observa-se novamente nesta resposta a compreensão das pessoas entrevistadas sobre a importância da formação em educação das relações étnico-raciais para docentes nas escolas, como parte de sua formação continuada, pois é necessário compreender de forma ressignificada e ampliada os acontecimentos históricos para poder trabalhar essa temática de uma forma antirracista.

Como facilitadores para a implementação das Leis n. 10.639/2003 e 11.654/2008, foi apontado que as escolas em que os indivíduos especialistas atuam, lhes dão soberania para trabalhar a temática individualmente em sala, além de fornecerem os materiais didáticos sobre as relações étnico-raciais que tornam mais acessíveis a introdução da temática. As coordenadoras pedagógicas que participaram da entrevista, também afirmam que uma das vantagens que contribuem é o conhecimento sobre a importância das Leis e de suas diretrizes que obrigam o Ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Ainda foi possível identificar quais são os principais obstáculos para a aplicação de práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Em uma pergunta específica do questionário que diz “Você identifica algum desafio no processo de aplicação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008?” Os sujeitos também puderam compartilhar com mais detalhes para as pesquisadoras suas dificuldades e explanar com mais exatidão as possíveis causas na entrevista, observe no gráfico a seguir.

Figura 1. “Você identifica algum desafio no processo de aplicação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008?”



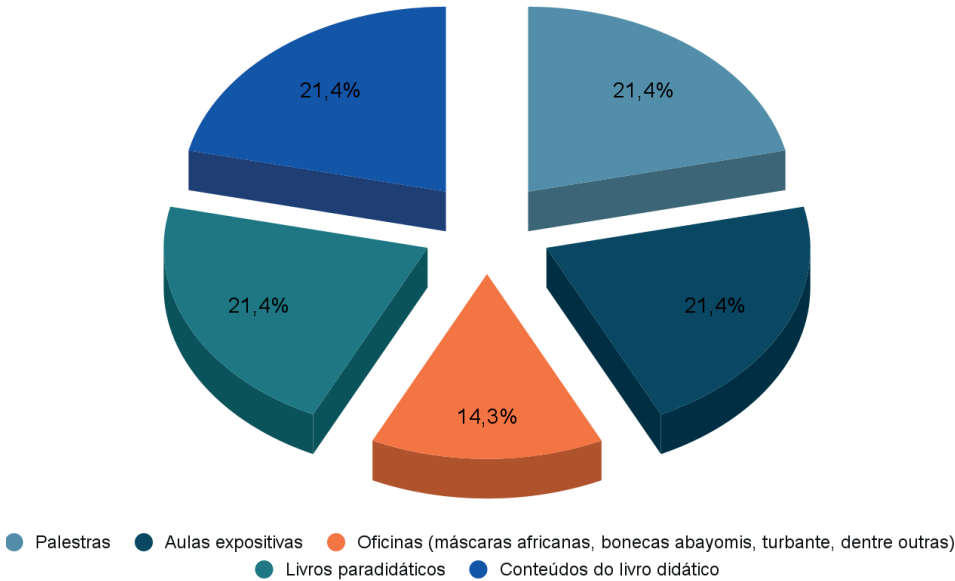
Fonte: Aatoria, 2022.

Observou-se que 62% dos entrevistados responderam que sim, identificam algum desafio no processo de aplicação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008. Uma vez que as pessoas resistem a entender o porquê é necessária e urgente a implementação destas Leis, e para esta resistência foram apontados motivos como preconceito com o tema e o desconhecimento dos docentes com relação a legislação educacional antirracista. Diante disso, é importante evidenciar que as dificuldades apontadas pelas pessoas entrevistadas no desenvolvimento destas práticas pedagógicas, se dá, em grande parte, pela carência de formação continuada mais profunda em educação das relações étnico-raciais para os professores, que a propósito, por serem em sua grande maioria provisórios, sofrem grande rotatividade nas escolas, ficando limitados, tanto os professores quanto a escola de desenvolverem um trabalho de forma contínua e consolidada. Eliane dos Santos Cavalleiro (2001), em seu texto “Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor”, argumenta que o professor antirracista é um forte aliado para a formação de cidadãos livres de sentimentos de racismo, e somente através das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 e com educadores comprometidos com a eliminação do racismo no ambiente escolar será possível estabelecer um imaginário respeitoso com todas as raças e etnias.

Em um segundo momento foram entrevistadas docentes de História, em sala de aula ou coordenação pedagógica, com formação continuada em educação das relações étnico-raciais, por meio do curso de Aperfeiçoamento em ERER, oferecido pela UFAC em 2016, como já explicado no início deste texto. Neste caso foram identificadas para esta pesquisa duas sujeitas, ambas de gênero feminino e todas atuantes diretamente em salas de aula, sendo um do município do Bujari

e outro do município de Rio Branco. Na coleta de dados com os sujeitos com aperfeiçoamento em educação das relações étnico-raciais utilizou-se do mesmo instrumento, constituído de um questionário dividido em duas etapas, a primeira etapa foram perguntas objetivas de como os sujeitos da pesquisa trabalham as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 em suas respectivas escolas; a segunda etapa foi a realização de uma entrevista pelo *Google Meet*, onde as duas professoras foram entrevistadas e responderam perguntas dissertativas do questionário detalhando sua forma de trabalho com a temática, seguindo as mesmas perguntas realizadas às pessoa com especialização em EREER, perguntou-se às entrevistadas foi “Como você aborda a temática étnico-racial em sua aula de História?” pergunta pela qual foi possível marcar diversas opções que as professoras trabalhavam com seus estudantes, apontando elas diversas metodologias e estratégias para inserir essa temática em seus trabalhos, como aulas expositivas e oficinas de máscaras africanas foram algumas das práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais apresentadas, como se pode ver na figura abaixo.

Figura 2. “Como você aborda a temática étnico-racial em sua aula de história?”



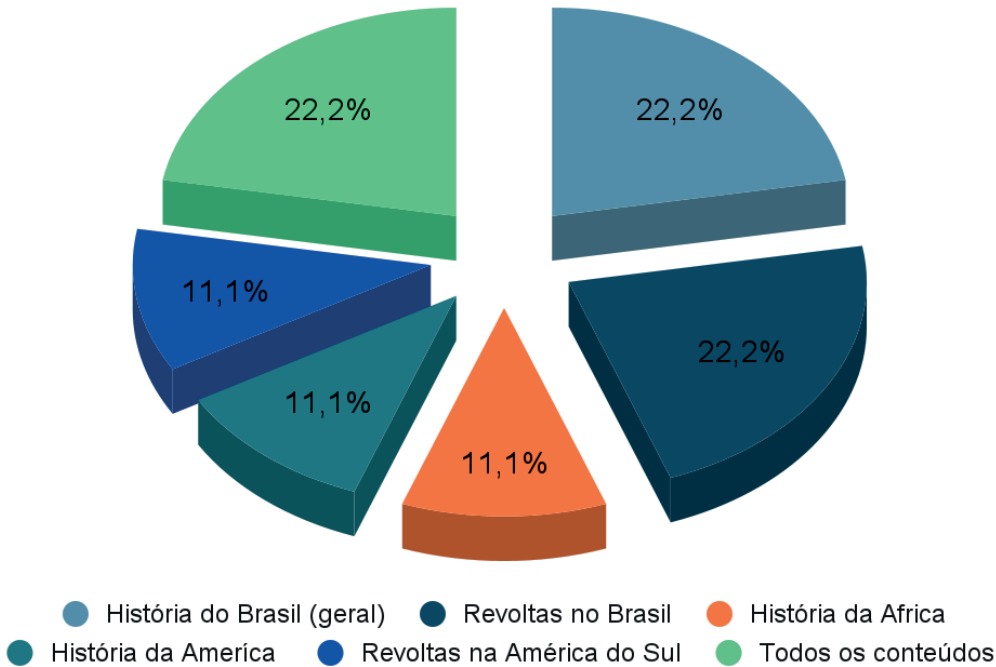
Fonte: Autoria, 2022.

As duas entrevistadas afirmaram que usam de aulas expositivas para a abordagem da temática e que durante as aulas a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena foram muito bem recebidas pelos discentes das escolas de atuação das professoras em questão. A experiência de repensar origens de elementos presentes no dia a dia dos estudantes fez com que a maioria deles tivessem um contato maior com suas raízes, assumindo suas identidades afro-brasileiras ou

indígenas que até então para eles eram desconhecidas ou negativas. Foi relatado por ambas as entrevistadas que é possível trabalhar o tema em todos os assuntos da disciplina de História, mas principalmente nos assuntos relativos à História do Brasil.

Com base na entrevista foi feito um levantamento de conteúdos da disciplina de História, a qual os sujeitos possuem formação, em que conseguem trabalhar de forma mais ampla a temática, ambas disseram que conseguem trazer a história e cultura africana e afro-brasileira em todos os conteúdos, porém alguns em específico foram mencionados com mais veemência e sistematizados no gráfico a seguir.

Figura 3. Conteúdos da disciplina de História em que as sujeitas da pesquisa apontam trabalhar história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.



Fonte: Autoria, 2022.

Ainda foi possível identificar fatores facilitadores, já apontados por Gomes (2013), nas respostas das entrevistadas para a execução das Leis aqui em questão, elementos que auxiliam o fazer docente do professor para a execução do seu trabalho, como facilitadores de uma educação antirracista nas escolas. As professoras entrevistadas destacaram o apoio da coordenação pedagógica, liberdade curricular, pessoas com formação continuada em ERE e, principalmente, relacionar a temática com a vivência do estudante e suas experiências de vida.

Apesar do trabalho e do esforço para que essas práticas pedagógicas sejam bem sucedidas, os docentes ainda enfrentam diariamente desafios para a aplicação das mesmas foi feito na entrevista com as professoras com aperfeiçoamento em EREER um levantamento desses desafios com perguntas que questionam as dificuldades para a execução das mesmas, como: “Você identifica algum desafio no processo de aplicação da Lei n. 10.639/2003?” da qual a opção “falta de incentivo da gestão escolar” teve 100% dos apontamentos; a alternativa “Carência de formação da equipe escolar voltada à temática” teve 50% dos apontamentos; e 50% apontaram “falta de incentivo/recurso por parte de sua Secretaria de Educação”; na entrevista as duas sujeitas puderam detalhar suas maiores dificuldades onde também fora apontado falta de flexibilidade no calendário escolar e o desconhecimento das Leis por parte de muitos colegas docentes e na gestão de suas escolas.

Considerações finais

Portanto, ao ouvir docentes do chão da escola, licenciados em História e com formação continuada em EREER (alguns por meio de especialização e outros por meio de aperfeiçoamento) compreendeu-se que práticas pedagógicas em história e cultura africana, afro-brasileira e indígena estão sendo aplicadas nas escolas acreanas por meio do Ensino de História, com seus facilitadores e desafios.

Formação continuada em EREER para docentes, incentivo da gestão responsável pela escola, incentivo da secretaria da educação, um profissional especializado em educação das relações étnico-raciais presente e atuante dentro das escolas acreanas e flexibilidade na sequência didática de ensino, foram considerados pelas pessoas sujeitas desta pesquisa como essenciais elementos facilitadores para o desenvolvimento do Ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Compreendeu-se também que para a execução da Lei no ambiente escolar, os docentes enfrentam diversos desafios em sua jornada, mas, com a devida formação, continuam perseverantes na construção de uma educação antirracista.

Pesquisas como esta se fazem necessárias para que cada vez mais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 26-A, composto pelas Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, que obrigam o Ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena seja uma fonte de reconhecimento, aceitação e valorização de raízes africanas e indígenas na identidade brasileira, desconstruindo a imagem negativista da população negra e indígena no Brasil.

Contudo, as escolas do Estado do Acre têm apresentado uma diversidade de práticas pedagógicas na área de História, desenvolvida por docentes com a devida formação em Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas em que atuam, partindo de sua concepção antirracista de

educação e também da formação realizada, que lhes deu base para desenvolver metodologias que possibilitem o rompimento com a escolarização eurocentrada e colonialista, que podem, dessa forma, construir uma sociedade mais justa e menos desigual.

Referências

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Lei n. 10.639/2003*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura africana e afro-brasileira” e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: SECAD; SEPPIR, 2009.

CANDAU, V.; OLIVEIRA, L. Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

CAVALLEIRO, E. S. Educação Anti-Racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. S. (Org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola*. 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COELHO, W.; SOARES, N. (Org.). *Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FRANCO, M. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 1983.

GOMES, N. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal n. 10.639/2003*. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

GOMES, N. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: MEC, SEB, 2007.

GOMES, N. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/2003*. Brasília: MEC, SECAD, 2011.

GOMES, N. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*. [s.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Situação social da população negra por estado*. Brasília: IPEA, 2014.

MUNANGA, K. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da ABPN*. São Paulo, v. 4 n. 8, p. 6-14, jul./out. 2012.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNANGA, K. (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. 2. ed. rev. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

SILVA, P. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M.; SILVA, C. (Org.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. (Pensar a Educação Pensar o Brasil).

SILVA, T.; HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

CONECTANDO HISTÓRIAS LOCAIS ATRAVÉS DA HISTÓRIA ORAL: UMA EXPERIÊNCIA COM OS ESTUDANTES DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO OQUERLINA TORRES (CEMOT)

Dionathan Soares Fragoso
Marcos Edilson de Araújo Clemente

O principal objetivo deste texto é relatar minha experiência com os estudantes do Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres (CEMOT), na cidade Guaraí, em Tocantins, ao conectar as histórias locais por meio da prática da História Oral no Ensino de História. Para alcançar esse objetivo, dividimos o texto em três seções.

Na primeira seção, procuramos estabelecer uma aproximação entre os estudos relacionados à metodologia da História Oral e o Ensino de História. Em seguida, na segunda seção, nosso objetivo é apresentar a “práxis” em sala de aula, ao estabelecer uma relação dialógica entre a teoria e a prática com a aplicação do projeto de ensino/pesquisa na instituição de ensino. Na última seção, realizamos uma análise da postura dos estudantes em relação à identificação de fontes históricas e à seleção de informações, durante as entrevistas realizadas com os moradores locais. Além disso, examinamos o processo de socialização dos resultados, conduzido pelos estudantes em um evento de culminância. Por fim, discutimos os principais desafios e dificuldades enfrentados ao longo de todo o percurso metodológico do projeto de ensino/pesquisa, abordando os aspectos de ensino e aprendizagem.

A História Oral e o Ensino de História

Na primeira parte deste texto, buscamos aproximar os estudos relacionados à metodologia da História Oral com o Ensino de História. Dessa maneira, compreendemos que em poucas páginas, nas quais nos propomos a produzir, não temos como objetivo abranger todo o conjunto da discussão. Portanto, para facilitar o entendimento do leitor, dividimos este tópico em três partes:

1) Definição e considerações sobre a História Oral; 2) O papel da História Oral na preservação da memória local; e 3) Diálogos com o Ensino de História.

A princípio, de acordo com Suzana Lopes Salgado Ribeiro (2013), a História Oral pode ser conceituada como um método de pesquisa que enfatiza o diálogo e a colaboração entre sujeitos, levando em consideração suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, visando à construção do conhecimento histórico. Nesse contexto, para a realização de um trabalho de História Oral é necessário a compreensão de um conjunto de procedimentos metodológicos, indo além da mera condução de entrevistas.

Esses procedimentos envolvem a elaboração de um projeto, que se desdobra no contato com as pessoas a serem entrevistadas, na criação de uma relação entrevistador e entrevistado – em que cabe explicar o projeto e suas intenções, e abrir para contribuições, caso o entrevistado ache pertinente. Só então é que deve acontecer a gravação da entrevista. Este registro pode se dar em áudio ou vídeo, pode acontecer em um único encontro ou em vários. Depois da entrevista gravada, pode acontecer o tratamento da entrevista. Este tratamento pode prever edições de texto, de áudio e/ou de vídeo [...] O conjunto de procedimentos pode finalizar com a devolução do trabalho ao narrador ou à comunidade que o gerou. (RIBEIRO, 2013, p. 16).

Nesse sentido, no tocante às fontes orais, consideramos como uma “construção” (Thompson, 2002) e/ou “cocriação” (PORTELLI, 2016) entre o entrevistado e o pesquisador no tempo presente. De acordo com Paul Thompson (1998, p. 44), “a história oral é uma história construída em torno de pessoas”, ou seja, tem como centralidade o ser humano. Desse modo, a metodologia proposta permite observar as subjetividades por meio da construção de narrativas, que intercalam diferentes experiências relacionadas a diferentes temporalidades.

Com relação aos narradores e suas narrativas, Dernival V. Ramos Júnior (2019) afirma que é necessário tratá-los “como sujeitos que produzem sua história”, não em um sentido inferior, mas de maneira epistêmica. Diante disso, ele propõe a “noção de encontros epistêmicos”, onde devemos desconsiderar a dicotomia entre o sujeito-acadêmico e o sujeito-objeto (não acadêmico). Sendo assim, ele orienta que, em vez de pesquisar “com” eles, no sentido de materializar suas narrativas apenas como fontes orais, devemos “pensar com” os sujeitos implicados, considerando os problemas que se pretende investigar.

Do mesmo modo, Rovai (2015, p. 112) menciona que escutar as vozes das/os entrevistados/as supõe a “sensibilidade constante para reconhecer que o outro contém em si o saber, ele é a própria episteme, contida em sua oralidade, seus gestos, suas subjetividades”. Dessa forma,

compreendemos que a entrevista é o encontro de duas ou mais subjetividades, conjuntos de saberes, repertórios linguísticos e culturas. Logo, conforme apontado pela autora, a narrativa é “tecida artesanalmente” através das histórias contadas, o que possibilita a humanização dos sujeitos envolvidos.

Depois de feitas essas primeiras considerações, buscamos entender o papel da História Oral na preservação da memória local. A metodologia da História Oral, segundo Verena Alberti (2004, p. 27), “é bastante adequada para o estudo da história de memórias, isto é, de representações do passado”. Essas representações são o resultado do trabalho de constituição e formalização das memórias, que, por sua vez, estão atreladas à construção da identidade. Para Montenegro (2010, p. 40, *apud* Sousa; Lima, 2022), a memória não se configura como mero reflexo ou cópia do mundo, mas, antes, se constitui “como um trabalho ininterrupto de ressignificação do presente enquanto leitura a partir de um passado que se atualiza enquanto memória, informando a percepção”.

Para estabelecer uma relação entre memória e narratividade, Ricoeur (1998, p. 4) postula a necessidade de tornar presente o que foi anterior, ou seja, o “declarativo da memória vai se inscrever nos testemunhos”, e ao mesmo tempo, estabelecê-la pelo discurso, “numa narrativa pela qual eu digo aos outros o que vivi”. Desse modo, compreendemos que a História Oral, utilizada como recurso metodológico, permite o conhecimento da História pelas palavras de quem a vivenciou e sentiu. Trata-se do registro da memória por meio das narrativas de pessoas que experimentaram estar em um determinado local ou situação e compartilharam essa realidade com outras pessoas. (SOUSA; LIMA, 2022).

Compartilhar suas narrativas com outros viabiliza uma aprendizagem mútua, estabelecendo relações não hierárquicas. Argumenta-se, assim, que o diálogo entre os campos da História Oral e do Ensino de História pode propiciar “um movimento constante na direção da ressignificação das metodologias de pesquisa e/ou Ensino de História, fundamentado em princípios como ‘dialogicidade’, ‘escuta sensível’ e ‘intersubjetividade’ nas relações estabelecidas com os sujeitos”. (SOUSA; LIMA, 2022).

Nesse sentido, as educadoras Fabiana R. Sousa e Lívia Morais G. Lima (2022, p. 146), ao apresentarem suas reflexões sobre os aportes da educação popular em diálogo com a História Oral, estabeleceram que a “dialogicidade, a escuta sensível e a intersubjetividade” são compreendidas como princípios metodológicos que perpassam todo o processo de aproximação e investigação aos sujeitos participantes da pesquisa, manifestando-se antes, durante e após a realização das entrevistas, conforme o trecho a seguir:

Nas entrevistas, a dialogicidade e a intersubjetividade também se refletem no modo como pesquisadoras/es se colocam na interação, influenciando sua abertura para apreensão dos temas geradores e ênicos das/os colaboradoras/es, bem como sua disponibilidade para ouvir as falas, memórias e histórias das/os participantes. em uma perspectiva da pesquisa dialógica e participativa, a intersubjetividade também marca o momento de transcrição das narrativas, bem como o de leitura e interpretação das vocês e histórias apresentadas nas narrativas das pessoas entrevistadas. (SOUSA; LIMA, 2022, p. 146).

Por conseguinte, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004, p. 115) partem do pressuposto de que a “história é feita por todos”, consistindo um dos objetivos do Ensino da História em fazer o estudante ver-se como partícipe do processo histórico. Dentro desse processo, o Ensino de História possibilita ao estudante o desenvolvimento de atitudes relacionadas com a identificação de fontes históricas e com a seleção de informações. Desse modo, o registro da experiência histórica do discente ganha significado se for articulado com o registro da pluralidade de memórias sociais, culturais e populares.

Para Fonseca (2009), o conhecimento histórico ajuda-nos a conhecer quem somos, por que estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestam e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas do processo social. No entanto, a autora realiza duras críticas ao “faz-de-conta” na prática de “pesquisar” na educação básica, caracterizado como um ensino que predomina a repetição e “reprodutivismo”, fazendo que os educandos e professores tenham uma postura acrítica diante das fontes. A partir disso, Fonseca aponta a possibilidade de organização do Ensino de História por meio de projetos de pesquisa, dessa maneira:

Alunos e professores, como sujeitos da ação pedagógica, têm, constantemente, a oportunidade de investigar e produzir conhecimentos sobre a nossa realidade, estabelecendo relações críticas, expressando-se como sujeitos produtores de história e do saber. (FONSECA, 2009, p. 119).

A discussão realizada aqui, portanto, justifica nossa escolha pela possibilidade de trabalhar em conjunto com os estudantes a História Local, por meio da metodologia da História Oral, apresentada como um projeto de ensino/pesquisa. A partir da necessidade de compreender a história do local, buscamos desenvolver as habilidades com os estudantes participantes. Assim, por meio da prática docente, almejamos superar o “mero reprodutivismo livresco” e adotar a abordagem investigativa em sala de aula, promovendo uma postura reflexiva e questionadora diante do conhecimento historicamente produzido. (FONSECA, 2009).

Da teoria à prática: conexões entre Histórias Locais em sala de aula

O *lôcus* da aplicação da pesquisa, Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres (CEMOT) tem origens que remontam a 1962, com a criação do povoado Guará e a construção da Belém Brasília, devido ao aumento da demanda por ensino na região. Hoje o colégio está localizado no centro de Guará, em Tocantins, próximo à Paróquia Matriz São Pedro Apóstolo. Com uma infraestrutura ampla e bem equipada, o colégio dispõe de onze salas de aula climatizadas, três laboratórios (matemática, química e biologia), refeitório climatizado, biblioteca, quadra poliesportiva, salas para professores, além de salas de reuniões e coordenação. Desse modo, observamos uma ótima estrutura para receber e atender as demandas dos estudantes de Guará e região.

Com relação à educação, consideramos os educandos como sujeitos ativos no processo histórico, capazes de questionar e transformar suas realidades. Por isso, buscamos compreender o perfil socioeconômico deles e suas percepções sobre o Ensino de História e a História Local. Assim sendo, no que diz respeito aos estudantes, o CEMOT registra nove turmas no Ensino Médio em 2023, sendo três turmas de 1ª série, três turmas de 2ª série e três turmas de 3ª série, totalizando cerca de 254 estudantes matriculados.

Diante da necessidade de abordar a História Local em conjunto com os estudantes, por meio da metodologia da História Oral, apresentada como um projeto de pesquisa, consideramos a redução da carga horária da disciplina de História no Novo Ensino Médio para uma aula semanal (anteriormente duas), por isso, foi necessário utilizar duas aulas presenciais da eletiva, que integra os Itinerários Formativos, sendo esta, a parte diversificada do currículo escolar. Nesse ponto, ressaltamos que, apesar do interesse pessoal em tornar a eletiva propositivo, isso não está garantido na instituição do Novo Ensino Médio.

Para a elaboração do projeto de ensino/pesquisa com os estudantes, consideramos as três fases: elaboração, desenvolvimento e apresentação dos resultados (culminância). Conforme apontado por Fonseca (2009, p. 122), “todo projeto de pesquisa requer claramente as seguintes definições”: o tema, objetivos, justificativas, metodologia, cronograma, recursos, avaliação e fontes. Dessa forma, no contexto do CEMOT, antes de iniciar a eletiva, os professores devem elaborar o seu projeto e escrever – o que foi denominado em Guará – a ementa. A ementa segue as mesmas definições de projeto apontadas por Fonseca, com alguns acréscimos: habilidades dos itinerários formativos associados às competências gerais da BNCC e aos eixos estruturantes, produto e evento de culminância.

Desse modo, as aulas planejadas começaram no dia 13 de março de 2023 e nesse dia foi aplicado um questionário. O objetivo deste questionário era obter dados que permitissem traçar

um perfil geral dos estudantes, levando em consideração seus aspectos sociais, econômicos e educacionais. Nesse sentido, buscamos entender as influências sociais, o local de fala, estrutura familiar e motivações educacionais. Assim, a Tabela 1 apresenta a distribuição quantitativa e a divisão por gênero dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio da turma M.112.12 do Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres (CEMOT), no ano de 2023:

Tabela 1. Quantidade e divisão por gênero dos estudantes.

Educandos da 1ª série do Ensino Médio do CEMOT – turma M.112.12		
Masculino	Feminino	Total
6 (23,08 %)	20(76,92%)	26 (100%)

Fonte: organizado a partir do formulário aplicado ao Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres – CEMOT – vigência, 2023.

Observa-se na tabela acima uma quantidade razoável de adolescentes que participaram do processo de pesquisa dedicando-se em responder o questionário. A turma é predominantemente composta por 19 adolescentes de 15 anos (73,08%), três de 16 anos, dois de 17 anos e um de 14 anos. Ela ainda tem uma proporção significativa de estudantes do gênero feminino (76,92%). Além disso, em relação ao estado civil e filhos, todos os estudantes declararam ser solteiros, não possuir filhos e morar com os pais ou responsáveis.

No que se refere ao nível educacional do pai, a maioria (15 discentes) indicou que seu pai concluiu o Ensino Médio, enquanto apenas dois afirmaram que seu pai possui formação superior completa. Já no que diz respeito à escolaridade materna, os resultados se assemelham aos da escolaridade paterna. A maioria, 14 discentes, informou que a mãe tem Ensino Médio completo, enquanto somente quatro declararam que a mãe tem ensino superior completo. Nota-se também que alguns estudantes não responderam à pergunta sobre a escolaridade do pai e da mãe. Ademais, entendemos que a educação tem um papel importante na mobilidade social e que a escolaridade dos pais pode influenciar na escolaridade dos filhos. Percebe-se que as mães, portanto, as mulheres, continuam com grau de escolaridade menor.

No que diz respeito à origem social de suas respectivas famílias, durante a coleta de dados, foi observado que houve uma grande variedade de respostas em relação às origens familiares. A maioria dos estudantes relatou que seus familiares vêm de regiões situadas no Norte e Nordeste do Brasil, destacando-se o estado do Maranhão. Essas informações nos ajudam a compreender a diversidade cultural e histórica das famílias presentes na sala de aula, o que significa que esses estudantes já têm uma certa bagagem cultural em sua vivência.

Além disso, no tocante ao ensino-aprendizagem de História, todos os 26 estudantes consideraram importante estudar História para entender o mundo em que vivemos. Diante disso, Selva Guimarães Fonseca (2009, p. 89) afirma que devemos “pensar a história como disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora”. No entanto, Fonseca alerta que devemos ter consciência de que o debate sobre o significado de ensinar processa-se sempre no interior de lutas políticas e culturais, que no passado histórico da disciplina de História, predominava uma construção de cidadania a partir dos interesses do Estado nos moldes de uma ideologia de “desenvolvimento” e “progresso”. Sendo assim, cabe reforçar que a principal característica do Ensino de História no Brasil, na atual conjuntura, é a busca incessante do fim da exclusão.

No questionário inicial, colocamos a seguinte pergunta: “27. Você já estudou sobre a História Local?”, com o intuito de descobrir o que os estudantes consideravam como História Local, desse modo, 14 responderam “não” (53,8%), e 12 afirmaram “sim” (46,2%). Nesse ponto, como pesquisador, esperava que os estudantes tivessem a mesma compreensão acerca de História Local que a minha, todavia, são múltiplas as interpretações desse assunto, pois para o educando, a História Local pode ser a história da rua, do bairro, da cidade e da cultura.

Após a sua aplicação do questionário, apresentei um texto aos estudantes com a história da cidade de Guaraí, elaborado e disponibilizado pela prefeitura municipal. De acordo com Marcos L. Martins (2013), o professor pode selecionar esses tipos de textos e submetê-los aos seus estudantes, na íntegra ou parcialmente. A partir de um roteiro mais aberto de leitura, é possível promover na sala de aula discussões, tais como os critérios para a seleção dos fatos narrados, as características das interpretações propostas, as representações contidas no texto sobre os lugares e as regiões abordadas, as relações sociais e as práticas culturais assinaladas. Além disso, é possível desafiar os estudantes a indicar os fatos, pessoas, grupos sociais e processos que ficaram de fora e convidar a turma a refletir sobre as implicações desses ocultamentos na compreensão do passado da região ou do lugar.

Nessa discussão, os estudantes destacaram a presença da narrativa do fazendeiro Pacífico Silva, considerada pela prefeitura municipal, como fundador da cidade. Nesse momento, questionamos se não haveria outras famílias e fazendas naquela época, e quais seriam os interesses de contar a história de apenas uma família, com a exclusão de outras. Em seguida, os estudantes também apontaram a construção da Belém-Brasília (1958-1960) como uma das principais causas para o desenvolvimento do povoado Guará. Contudo, não souberam explicar o processo da construção, o seu contexto social e político, e como ocorreu a transformação social para a emancipação política da cidade em 1970.

Sobre a relação da Rodovia Belém-Brasília com a formação de Guaraí e do CEMOT, foi apresentado aos educandos em quatro aulas, distribuídas em dois dias (27 de março de 2023 e 4 de

abril de 2023). Nessas aulas, foram discutidos temas como “a construção da Belém-Brasília e seus impactos no âmbito nacional e regional”, “a Belém-Brasília e o local: o povoado Guará”, e “um espaço de lutas e interesses: a emancipação política do povoado”. Foram utilizadas como fontes para análise, juntamente com os estudantes, fotografias e manchetes de jornais que cobriram os eventos da época. Isso teve como objetivo provocar um momento de reflexão sobre as transformações políticas e sociais que ocorrem nos âmbitos nacional, regional e local, e como esses eventos históricos moldaram/moldam a vida das pessoas e de suas comunidades.

Na segunda parte do projeto de ensino/pesquisa, na aula sobre “Memórias e Narrativas Locais” (17 de abril de 2023), foi utilizada uma roda de conversa com os estudantes para apresentar e discutir os conceitos de “memória”, “narrativa” e “identidade”, bem como abordar sobre a preservação de memórias. Ressaltamos que as fontes orais são uma das possibilidades de construção e preservação de narrativas, assim como a escrita, fotografias, monumentos e outros meios. Nesse contexto Hoffmann (2008, p. 17) destaca a necessidade de uma preparação teórica para fundamentar as discussões, reflexões e orientações ao longo das etapas da pesquisa histórica, tanto para o professor quanto para os(as) estudantes. Isso permite que discentes adquiram conhecimentos, tanto no aspecto conceitual quanto no viés metodológico, possibilitando-lhe compreender, utilizar e dominar instrumentos básicos da produção do conhecimento histórico.

Em continuação, foi realizada uma oficina (24 de abril de 2023) com o objetivo de capacitar os estudantes para acompanhar as entrevistas com moradores da cidade e registrar seus depoimentos. Nessa parte, organizamos em duas horas aulas, os seguintes aspectos das entrevistas: 1) tema; 2) escolha dos tipos de entrevistas e suas fontes; 3) elaboração dos objetivos; 4) escolha dos participantes; 5) elaboração do cronograma; e 6) Roteiro. Dessa forma, buscamos realizar algo mais técnico com os estudantes.

O tema escolhido foi “Belém-Brasília e memória dos moradores locais”, alinhado com os objetivos da pesquisa e os interesses dos estudantes em ampliar sua compreensão sobre o contexto social e político do povoado Guará durante a construção da rodovia. Em relação aos tipos de entrevistas e suas fontes, consideramos que, entre histórias de vida e depoimentos orais, optamos por depoimentos orais, adequados para a obtenção de dados informativos e factuais, bem como testemunhos de entrevistas sobre determinadas situações vivenciadas pelos narradores. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Ademais, os principais objetivos criados junto com os estudantes no dia 24 de abril de 2023 foram: 1) Conhecer e entender a vida dos moradores da região antes da construção da Belém-Brasília; 2) Compreender como a construção da Belém-Brasília impactou a vida dos moradores locais na época; e 3) Investigar o contexto social, político e educacional daquela época. Sendo

assim, a escolha dos participantes baseou-se nos critérios de moradores locais mais antigos que vivenciaram o antes, durante e o depois da construção da Belém-Brasília (1958-1960), sendo eles Constância Noronha Aguiar, Onildo Pereira de Souza, Izabel Dias Silva e Juceleide Barbosa da Silva.

Nesse ponto, consideramos que, em sua obra *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, Ecléa Bosi (1994) argumenta que a memória não é apenas uma reexperiência do passado, mas um uma reconstrução moldada pelas questões do presente. Bosi (1994, p. 21) enfatiza que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Segundo a autora, embora os idosos tendem a se interessar mais pelo passado do que os adultos, isso não significa que eles estejam necessariamente em melhores condições de evocar lembranças da época, ou que imagens antigas anteriormente enterradas no inconsciente possam repentinamente surgir em sua consciência.

Bosi argumenta que é fundamental que, ao realizar uma entrevista, o roteiro de perguntas seja elaborado de forma a proporcionar um ambiente acolhedor e seguro para o entrevistado, para que ele possa se sentir confortável ao compartilhar sua história de vida. Por conseguinte, será possível obter uma maior compreensão das experiências vividas pelos entrevistados e, conseqüentemente, uma maior riqueza de informações históricas. (BOSI, 1994, p 23).

Nesse contexto, o primeiro roteiro elaborado com os (as) estudantes concentrou-se em obter uma compreensão abrangente da história e origens pessoais do entrevistado. Além disso, buscava-se explorar a vivência do entrevistado na fazenda de origem durante sua infância e adolescência, destacando as relações entre fazenda e cidade, bem como experiências educacionais, profissionais e sociais. A terceira área de interesse visava entender a transição do entrevistado da fazenda para Guaraí, investigando o movimento migratório naquela época, a história do relacionamento com o cônjuge e as mudanças percebidas na cidade ao longo dos anos. Entretanto, reconhecemos que o primeiro roteiro não estava muito adequado e alinhado de acordo com os objetivos apresentados anteriormente.

Após a participação na oficina de História Oral, a turma multisseriada M 112.12 foi dividida em quatro grupos de seis a sete estudantes, e cada grupo me acompanhou durante as entrevistas realizadas entre os dias 19 de maio e 7 de junho de 2023. Diante disso, destacamos dois pontos importantes: 1) devido às experiências vivenciadas por outros estudantes em 2022, percebemos que não seria adequado permitir que realizassem as entrevistas sozinhos, optamos, assim, por acompanhá-los em cada grupo. 2) Devido à correria de final de semestre e à agenda dos moradores de Guaraí, infelizmente, um grupo de estudantes não teve a oportunidade de acompanhar a realização das entrevistas.

A condução das entrevistas com os estudantes e moradores da cidade

No âmbito deste projeto de ensino/pesquisa, estabeleci vínculos significativos com três moradores locais: Onildo Pereira de Souza, Juceleide Barbosa da Silva e Izabel Dias Silva (mais tarde, com dona Constância Noronha Aguiar), bem como com os estudantes envolvidos no processo. Nesta seção, discorreremos sobre os encontros conduzidos tanto com os estudantes quanto com os moradores; além disso, apresentaremos os depoimentos dos estudantes relativos às atividades realizadas.

Dessa maneira, no primeiro contato com o senhor Onildo Pereira de Sousa, realizado em 27 de junho de 2022, eu o visitei sem a presença dos estudantes. Nesse encontro, apresentei os objetivos da pesquisa e expliquei as informações contidas no termo de consentimento para a entrevista. No entanto, Onildo parecia um pouco desconfortável com a entrevista, e o roteiro inicial, composto por cinco perguntas temáticas relacionadas à história da cidade e região, não favoreceu a espontaneidade das respostas. No segundo encontro, que ocorreu em 19 de maio de 2023, juntamente com os estudantes, utilizamos um roteiro com 11 perguntas abertas e direcionadas para a história de vida e depoimentos do Onildo. Durante esse encontro, Onildo foi extremamente amigável e atencioso conosco, demonstrando grande entusiasmo em compartilhar suas histórias. Sendo assim, ele se demonstrou mais receptivo com a presença dos estudantes.

Em seguida, o primeiro contato com a Juceleide Barbosa da Silva foi através de sua filha e estudante do colégio, no qual a convidamos para compartilhar sua história e memórias como moradora da cidade em um evento organizado no dia 12 de abril em comemoração ao aniversário de Guaraí. A partir desse encontro, foi estabelecido um contato e relacionamento de amizade com Juceleide. A realização da entrevista aconteceu no dia 26 de maio de 2023 em sua própria residência, próxima a rodovia Belém-Brasília. Juceleide foi muito atenciosa com o grupo e ficou muito animada em participar da entrevista. Ao final das perguntas do roteiro de entrevistas, as estudantes puderam conversar e perguntaram um pouco mais sobre a vida amorosa de Juceleide.

E por fim, o primeiro contato com Dona Izabel Dias Silva foi realizado em 26 de julho de 2022, quando a visitei sem a presença dos estudantes. Nesse encontro, apresentei os objetivos da pesquisa e expliquei as informações contidas no termo de consentimento para a entrevista. Izabel se mostrou bastante receptiva à entrevista e expressou o desejo de contar mais sobre a história de seu pai, Pacífico Silva. Durante a entrevista, emocionou-se ao lembrar algumas experiências relacionadas ao seu pai. Além disso, comentou que, no passado, alguns pesquisadores vieram, colheram seu testemunho, levaram algumas fotografias e nunca mais retornaram. Isso me fez perceber a importância e o compromisso que temos com os participantes da História Oral, assim como

a necessidade de retorno para compartilhar o que estamos produzindo a partir de suas narrativas. No segundo encontro, que ocorreu em 7 de junho de 2023, juntamente com as estudantes, utilizamos um roteiro com dez perguntas abertas. Durante esse encontro, Izabel estava receptiva com as estudantes e compartilhou suas histórias. Ao final da entrevista, as estudantes ficaram interessadas e pediram para Dona Izabel compartilhar algum álbum de fotografias com elas.

Em todas as entrevistas, os(as) estudantes que acompanharam demonstraram uma boa postura de respeito, escuta atenta e empatia. Minha experiência com eles foi muito prazerosa, gratificante e satisfatória. Após as entrevistas, percebi que meu relacionamento melhorou com os estudantes, fortalecendo os laços de confiança durante o ano letivo.

Portanto, apesar do primeiro roteiro não ter ficado bom, em que as perguntas não estavam totalmente alinhadas com os principais objetivos do projeto de ensino/pesquisa, o resultado das entrevistas foi considerado satisfatório conforme depoimentos dos estudantes participantes. Acompanhar os estudantes durante o processo proporcionou uma experiência mais organizada. Como professor, pude observar uma postura de respeito, empatia e interesse pelos moradores que aceitaram ser entrevistados. Da mesma forma, percebi o entusiasmo dos entrevistados ao receberem os estudantes em suas casas.

Socialização dos resultados: uma reflexão dos desafios e dificuldades

Na última parte deste texto, iremos analisar o processo de transcrição das entrevistas, bem como a postura dos estudantes em relação à identificação de fontes históricas e à seleção de informações. Analisaremos também o processo de socialização dos resultados realizado pelos estudantes em um evento de culminância, juntamente com a necessidade de um retorno para os moradores entrevistados. Por fim, discutiremos sobre os principais desafios e dificuldades enfrentados ao longo de todo o percurso metodológico do projeto de ensino/pesquisa.

De início, José Carlos S. B. Meihy e Fabíola Holanda ao escreverem o livro “História Oral: como fazer, como pensar” (2015, p. 21) afirmaram que “as entrevistas produzem sempre pelo menos um documento material: a gravação”, mas questionam sobre qual é o documento em História Oral, se seriam “a fita gravada, o texto com a transcrição “fiel” ou ainda as modificações pertinentes”. Em consequência, eles afirmam que, apesar de ser um tema amplamente debatido, os produtos das entrevistas em História Oral devem sempre resultar em documentos de base material escrita, mesmo que, em muitos casos, derivados de diálogos verbais.

Essa discussão foi levada aos estudantes, e a partir de um consenso, ficou decidido que, como professor, eu ficaria responsável pela transcrição das gravações, enquanto cada grupo que participou das entrevistas deveria preparar um texto sobre a entrevista. Consciente de suas

responsabilidades em produzir um texto e apresentá-lo no evento de culminância, previsto para o dia 23 de junho de 2023, foi notório observar que cada grupo solicitou a gravação, pois, conforme a fala de uma estudante, “para a gente poder lembrar da entrevista”. Também foi possível perceber que, em cada grupo, eles elegeram um ou dois estudantes que ficariam responsáveis por criar o texto a partir das entrevistas. Vale ressaltar aqui que, como essas atividades eram avaliativas e, por sua vez, valiam pontos, houve interesse dos estudantes em realizá-las.

Sobre a realização da culminância, no dia marcado, o CEMOT tinha três turmas de eletivas multisseriadas da 1ª série que apresentariam suas culminâncias. Sendo assim, houve um rodízio guiando os demais estudantes para visitarem cada uma das salas para prestigiar as apresentações. Nesse contexto, os estudantes da eletiva sob a minha responsabilidade, organizaram suas apresentações e exposição na seguinte ordem: 1) A construção da Rodovia Belém-Brasília; 2) Entrevista com os moradores de Guaraí e 3) vida cotidiana em Guaraí.

A primeira apresentação foi uma exposição verbal e visual sobre a construção da Rodovia Belém-Brasília, enquanto a segunda apresentou trechos em áudio de cada entrevista realizada, acompanhados da apresentação das histórias de cada morador(a). Ambas as apresentações tiveram um desempenho satisfatório, mas a terceira, por sua vez, foi bastante simples, rápida e superficial. No decorrer da culminância, os estudantes foram demonstrando cansaço após várias repetições, mas mantiveram-se firmes durante toda a manhã do evento.

Apesar do aparente sucesso da culminância, alguns estudantes perceberam a ausência física dos entrevistados no evento e sentiram a necessidade de um retorno. Vale ressaltar que, durante a oficina de História Oral, aprenderam sobre a importância de voltar aos entrevistados para realizar as conferências do texto escrito e o diálogo da confecção da narrativa. Entretanto, devido ao prazo curto do final do semestre, ainda ficou em aberto proporcionar o retorno com os estudantes, sendo assim, um ponto que precisava ser melhorado.

Considerações Finais

Em relação à prática da História Oral, apesar do grande entusiasmo em realizar as entrevistas, tive alguns percalços no caminho, como, por vezes, falar demais, não saber reagir quando o entrevistado fica emotivo, não saber lidar com os silêncios que eram comuns, ou com as interrupções imprevistas, mas que de modo geral não comprometeram as entrevistas. De certo modo, a experiência da história oral nos revelou que não devemos apenas “colher” ou “retirar” o depoimento, como se tira “leite de vaca”, e sim que é a construção de um relacionamento social e de confiança. Destarte, sentimos durante o processo a necessidade de um compromisso, responsabilidade diante a história dos moradores que foram tão receptivos à pesquisa.

Por fim, com relação a aprendizagem dos estudantes, eles mantiveram uma postura de interesse durante todo o percurso metodológico do projeto de ensino/pesquisa, sendo a realização das entrevistas o ponto alto da eletiva, de acordo com as falas dos próprios estudantes, onde foi comum ouvir “amei sair da escola”, ou “não esperava que seria tão legal”. Nesse contexto, observamos que na primeira fase do projeto, os estudantes, de modo geral, aprenderam sobre a construção da Belém-Brasília e a sua relação com a formação da cidade de Guaraí, sabendo explicar o processo da construção, o contexto social e político, e como ocorreu a transformação social para a emancipação política da cidade em 1970.

Já na segunda fase, também foi observado que os estudantes se viram como partícipe do processo histórico, tendo sido instigados a desenvolver atitudes relacionadas com a identificação de fontes históricas e com a seleção de informações. Desse modo, o registro da experiência histórica do discente ganhou significado ao ser articulado com o registro da pluralidade de memórias sociais, culturais e populares, influenciando assim, sua própria construção de identidade.

Portanto, apesar dos desafios e dificuldades anteriormente apontados, concluímos que a aplicação do projeto de ensino/pesquisa no Centro de Ensino Médio Oquerlina Torres (CEMOT) com os estudantes da turma multiseriada M.112.12 teve mais pontos positivos do que negativos.

Referências

- ALBERTI, V. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BOSI, E. *Memória e sociedade – lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz; Edusp, 1987.
- FONSECA, S. *Didática e prática do Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2009.
- HOFFMANN, S. *O processo da pesquisa histórica como proposta metodológica para o Ensino de História no Ensino Médio*. Curitiba: SEEP, 2008.
- MARTINS, M. História Regional. In.: PINSKY, C. B. (Org.). *Novos Temas nas Aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2013.
- MEIHY, J.; BARBOSA, F. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2015.
- PORTELLI, A. *História oral como arte de escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- RAMOS JÚNIOR, D. V. Encontros epistêmicos e a formação do pesquisador em História Oral. *História Oral*. São Paulo, v. 22, n. 1, p. 359-372, 2019.
- RIBEIRO, S. Conceitos importantes para pesquisas em história oral. In.: CARVALHO, M. L. M.; RIBEIRO, S. L. S. *História Oral na Educação: memórias e identidades*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.

RICOEUR, P.; BATISTA, G. S. Arquitetura e narratividade. *Geograficidade*. Niterói, v. 11, n. especial, p. 151-160, jul. 2021.

RODRIGUES DE SOUSA, F.; MORAIS GARCIA LIMA, L. História oral e educação popular: reflexões sobre metodologia e práticas de pesquisa pautadas no diálogo e na escuta sensível. *História Oral*. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 135-152, 2022.

ROVAL, M. A ética da escuta: o desafio dos pesquisadores em história oral. *Testimonios*. Córdoba, v. 4, p. 109-120, 2015.

SCHMIDT, M.; CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

AS ILUSTRAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS: O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA ENTRE A (IN)VISIBILIDADE E O ESTEREÓTIPO

Taís Temporim de Almeida
Arnaldo Pinto Junior

Em 2025, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) completa 40 anos de implementação no Brasil¹. Enquanto política pública, pode ser interpretado como herdeiro de uma série de outras ações, datadas ao menos da segunda metade da década de 1930 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL). Considerando particularidades ligadas às suas concepções e aplicações, ao longo do século XX, cada ação governamental nesse âmbito vislumbrou o lugar do livro didático na escolarização, no ensino das futuras gerações e a importância de o Estado estar atrelado (na posição de editor ou indutor) ao livro em uso para tais finalidades.

Nessas quatro décadas de existência, o PNLD gradualmente foi consolidado na qualidade de uma diretriz governamental voltada à avaliação criteriosa da distribuição de livros didáticos que corroborem com a melhora da qualidade do ensino público brasileiro. O decreto-lei n. 7.084/2010², promulgado no segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por exemplo, ao instituir a natureza política de Estado ao PNLD, e não mais uma ação de governo, é um sinal evidente da determinação da relevância do Programa. Para além disso, reforçou o estabelecimento do Brasil face ao *status* de principal comprador de manuais didáticos do mundo, sendo a maior política pública de distribuição gratuita de livros escolares no século XXI. (MUNAKATA, 2012).

Organizacionalmente, o PNLD desenvolve um processo avaliativo destinado às etapas da escolarização da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Cada uma delas com seu próprio calendário de atendimento às escolas e das eventuais reposições posteriores.

-
- 1 O decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985, instituiu o Programa Nacional do Livro Didático, dispôs sobre sua execução e demais providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D91542impressao.htm. Acesso em: 2 jan. 2025.
 - 2 O decreto n. 7.084, de 27 de janeiro de 2010, altera instâncias organizacionais do PNLD e o alça à posição de política de Estado. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7084-27-janeiro-2010-601493-publicacaooriginal-123120-pe.html>. Acesso em: 17 jan. 2025.

Outrossim, os trâmites ocorrem em sequenciamento periódico, iniciado no lançamento do edital, responsável por estabelecer os critérios gerais e os específicos à condução do processo; continuado pela inscrição e recebimento de livros para averiguação das previsões editalícias; “treinamento” dos pareceristas (OLIVEIRA; FREITAS, 2015, p. 63-64); análise dos materiais inscritos e preenchimento de fichas de avaliação; união e consolidação das resenhas de aprovação ou exclusão; constituição da base das resenhas do Guia do PNLD; análises das resenhas por leitores críticos e por um grupo focal de educadores, responsáveis por ratificar a coerência e adequação das resenhas a serem publicadas. (OLIVEIRA; FREITAS, 2015).

Na história do PNLD, o Ensino Fundamental corresponde à etapa de avaliação realizada há mais tempo. Isto é, desde a década de 1990 se avalia os livros dedicados aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental nas escolas brasileiras, enquanto no Ensino Médio remete-se a prática avaliativa apenas a meados dos anos 2000, e na educação de jovens e adultos à década de 2010. (PINTO JUNIOR; ALMEIDA, 2024). O fato de serem trâmites pioneiros nas etapas da escolarização, dialoga diretamente com os intentos de pesquisa estabelecidos neste artigo. Isso porque, se até 2024 tivemos, ao menos, 15 editais lançados destinados aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, invariavelmente falamos de trâmites que mais verificaram processos de mudança na avaliação, em consonância com o maior número de editais, de experiências das equipes de pareceristas e demais determinações consoantes.

Assomado ao entendimento mencionado, também é pertinente de serem discutidos outros vetores que vão ao encontro às prerrogativas debatidas: a) o Ensino Fundamental é a etapa obrigatória da escolarização mais extensa, recebendo o maior número de estudantes; b) da mesma forma, corresponde à formação inicial responsável por subsidiar o desenvolvimento escolar em contato com saberes selecionados para formação individual; c) por fim, mediante às suas características da etapa de ensino, assim como os trâmites avaliativos mais longevos, sinaliza-se em direção a um Programa com rizomas bem firmados, ainda em movimento, que requerem atenção.

Pensando acerca de tais elementos, nos questionamos a respeito de qual o lugar das imagens dentro dos livros didáticos e nos processos formativos de estudantes da educação básica. Isso pois, ao longo das últimas quatro décadas passamos por uma série de reformulações no entendimento de qual posição elas ocupavam dentro dessa narrativa e quais as apropriações pertinentes ao ensino. Substancialmente, aquelas engajadas pelas renovações alicerçadas na história cultural, na ampliação desse debate no Brasil pós-1980 e dos primeiros procedimentos avaliativos do PNLD a que as coleções brasileiras foram submetidas. Evidenciando uma movimentação, verificamos que preocupações similares fundamentaram as avaliações, dentro da estruturação do Programa, bem como passaram a determinar a maior presença de visualidades dentro dos escopos didáticos, o

cuidado com tratamento imagético ao qual seriam submetidos, a qualidade de apresentada de cada materialidade visual e os critérios de seleção mais adequados.

Em termos temporais já nas décadas de 1960/1970 e, com maior ímpeto, nos anos 1980, quando da institucionalização do PNLD, amplo número de imagens dentro das narrativas didáticas eram averiguados. (BUENO, 2011). Entretanto, independente do suporte imagético utilizado (ilustrações, gravuras, fotografias, pinturas históricas etc.), pouca variabilidade analítica era estendida às suas particularidades com fonte. Basicamente, as imagens eram condicionadas à posição subalterna na hierarquia da narrativa, sendo complemento ao escrito, figurando um elemento de verossimilhança/validação dos textos verbais. (BUENO, 2011). Muito atento a tais teores, é apenas no decorrer dos anos, que as análises avaliativas do PNLD foram sendo voltadas à adequação conceitual das imagens visuais e tornando cada vez mais frequente a reprovação daquelas que não exploravam a fonte e suas possibilidades ou reforçassem pelo uso promovido preconceitos ou estereótipos (BUENO; GUIMARÃES; PINTO JR, 2012).

Tendo isso em vista, neste texto, perante o desenvolvimento do PNLD, abordaremos a presença de ilustrações contemporâneas no escopo didático de um título em uso nos anos finais do Ensino Fundamental: *História, Sociedade e Cidadania* (2006; 2015), coleção de autoria de Alfredo Boulos Jr., editorado pela FTD e com ampla distribuição na rede pública de ensino por intermédio do PNLD desde a década de 2000. Para tanto, partimos de uma análise voltada aos trâmites avaliativos do PNLD em duas edições: 2008 e 2017. O recorte temporal é estabelecido entre o período antecessor à publicação da Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008³, e o marco de uma década da promulgação do dispositivo. Nesse ínterim se espera observar as tessituras de movimentações curriculares fomentadas pela legislação, inquerindo a respeito da indução mobilizada pelo PNLD no rompimento de estereótipos e preconceitos vinculados visualmente.

Em termos analíticos, embasamos a investigação na intersecção conotada entre a documentação originada dos trâmites avaliativos do Programa (editais de avaliação, Guia de Livros didáticos, listas de títulos mais distribuídos em cada edição etc.) e as edições de manuais didáticos mais distribuídos pelo PNLD. As intersecções documentais mencionadas nos permitem apreender os esgarçamentos curriculares (ou ausências deles) concernentes ao ensino da história dos povos nativos na narrativa posta em perspectiva e as mobilizações representacionais no que tange o distanciamento dos estereótipos e preconceitos usuais associados a esses grupos. Mediante a seleção do trabalho com as ilustrações presentes na editoria, se espera compor uma necessária

3 A Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, foi responsável por alterar a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 17 jan. 2025.

problematização sobre os sentidos educativos reverberados do uso iconográfico de ilustrações, assim como as significações promovidas por tais apropriações nos discursos. Para apreender os sentidos narrativos pautados, partimos de colóquios de pesquisa remetidos à análise histórica-semiótica (MAUAD, 1996), que nos permite vislumbrar relações estabelecidas entre narrativa, visualidade e o meio social produtor/apropriador dos signos.

A coleção *História, Sociedade e Cidadania* (2006; 2015) no PNLD 2008 e 2017

O título *História, Sociedade e Cidadania* (2006; 2015) é de autoria de Alfredo Boulos Júnior. Editorado pela FTD desde a primeira década dos anos 2000, com amplo uso na rede pública e uma proeminente circulação, dado renome do autor e/ou sua obra, expresso em números expressivos no PNLD (ALMEIDA, 2023). À vista disso, é perceptível o fato de que a coleção segue uma predisposição já antiga no Brasil, de educadores, considerados de sucesso, publicarem livros didáticos com suas contribuições para a área, figurando uma “marca”. (MUNAKATA, 2012b, p. 187). A edição de 2006 da referida editoria foi avaliada pelo PNLD 2008, sendo integrante do Guia do PNLD daquele ano, e distribuída para uso no triênio de 2008-2010. Por sua vez, a editoração de 2015 corresponde aos transcurso de avaliação, divulgação e distribuição compreendido no PNLD 2017, entre os anos de 2017 e 2019.

Em termos de formulação editorial, os livros distribuídos no PNLD 2008 contêm uma média de 267 páginas, com quantidades diferentes de capítulos, variando de 17 a 22 a depender da série. O mais extenso é o volume em uso na 8ª série e o menor o da 5ª série. Já *História, Sociedade e Cidadania* (2015), contém uma média de 324 páginas, sendo o volume do 9º ano o mais numeroso, com 336 páginas, e do 6º ano o de menor número, com 321 páginas. Frente aos indicativos expostos, é possível perceber um aumento relevante no número médio e por unidade das páginas na coleção no intervalo de tempo da análise.

Esse cenário é um indício de que, mesmo homônimas, com a existência de um padrão específico e bastante proximal entre as edições, seguido pelo autor e a equipe gráfica, invariavelmente, há processos de mudanças em andamento de uma edição a outra. Ao serem postas em perspectiva e analisadas em simultaneidade, se vislumbra a padronização da editoria na manutenção de sessões temáticas, de uma abordagem da história e uma forma de exposição dos textos nas páginas. Todavia, em quase uma década entre suas editorações, mesmo ante uma construção base, a equipe por trás do título a reelabora, seja pela influência de vetores de alteração externos ou internos aos processos de editoria do grupo FTD.

Tais mudanças sugerem a faceta de transformação e reformulação gradual durante o procedimento de impressão e reimpressão de coleções didáticas consagradas ao longo do tempo, as

quais também podem ser interpretadas a partir dos indicativos do PNLD alçado à categoria de política pública indutora de modificações na educação e por consequência nos materiais que a acompanham. Porquanto, as próprias reformulações narrativas são diretamente fomentadas pelas induções que cercaram os editais avaliativos do PNLD e o mercado editorial brasileiro. Ademais, a certo ponto, o aprimoramento do projeto gráfico com o tempo, na figuração de prerrogativas de demandas intrínsecas ao âmago socioeducacional, dialoga com a sala de aula no atendimento às diretrizes e normativas legais circunscritas a um ensino disciplinar inclusivo e democrático. (CAIMI, 2010). Especialmente, porque nela estão centrados os usos substanciais desses livros e têm-se nos docentes um dos principais interlocutores no sucesso de distribuição ou não de um título.

No concernente o uso de visualidades aplicadas ao Ensino de História indígena, um *corpus* documental amplo é composto, passando por fotografias, gravuras, ilustrações e pinturas históricas, com suportes, técnicas, autorias, datações e submissão a tratamentos editoriais variados por parte da equipe gráfica responsável pelo setor. A distribuição das imagens de menção às temáticas indígenas nos volumes analisados, veicula um quadro de maior presença de imagens dos povos indígenas nos volumes dedicados à 6ª e 7ª série, para a edição do PNLD 2008, e 7º e 8º ano, para as obras classificadas em 2017. Na organização curricular, em concomitância, ambas as coleções apresentam as temáticas nos espaços em que os assuntos discutidos são atrelados aos anos iniciais da ocupação portuguesa, com outros poucos momentos esparsos de sugestão e indicação da presença nativa.

Invariavelmente, se trata de um modo estrutural bastante comum de exposição da temática da história a ser ensinada, vislumbrada na maioria das coleções didáticas em uso na atualidade. Calcada na tradição disciplinar e em uma vertente de história ligada à linearidade de vieses eurocêntricos, é distanciada de quaisquer padrões não vinculados à sensibilidade e historicidade de bases europeia. Para Rosa (2019), a projeção narrativa oriunda desses vetores configura uma maneira de abordar a história dos povos indígenas na relação com a história do Brasil, estritamente ligada à visão acontecimental da história, centrada na Europa, dispondo de uma alternativa pouco crítica do processo de colonização, que deslegitima a historicidade e ancestralidade indígena, os estereotipa e reduzindo-os culturalmente, ao passo que valoriza unilateralmente as raízes europeias.

A presença visual de gravuras, pinturas históricas, fotografias e ilustrações contemporâneas ressaltam a presença imagética nos livros, sugerindo a importância desses componentes gráficos aos produtores da coleção e aos docentes que a escolheram para material de trabalho no PNLD 2008 e 2017. Ademais, sobrepõem formas de pensá-las dentro dos escopos didáticos analisados, requisitando atenção aos característicos métodos de didatização envolvidos. Ao analisá-las, é

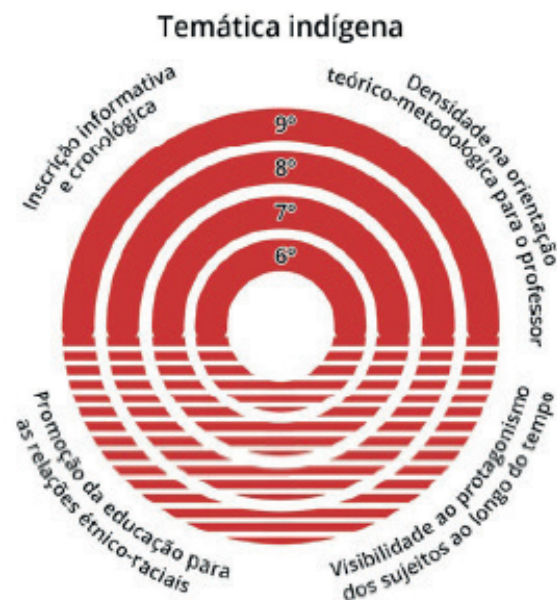
necessário reputar o quadro cultural sob o qual foi concebida, as dinâmicas sociais, os códigos e convenções simbólicas, bem como o contexto sociocultural que se apropria dela na atualidade, a incorporando aos livros didáticos. (MAUAD, 1990). Sobre tudo porque, as reproduções no texto “foram produzidas por um autor, num determinado tempo e espaço e com uma dada intencionalidade” (BUENO, 2011, p. 71) que não necessariamente se liga ao contexto de uso do livro didático.

Para tanto, as contribuições do método histórico-semiótico para pensar as ilustrações contemporâneas editoradas no título analisado nos permitem reconhecer o modo com que as representações visuais permanecem no imaginário social, reverberando ícones de cultura e de estruturas de poder. (MAUAD, 1990). Não obstante, são fundantes à construção de explicações da manutenção de uma série de marcas tradicionais em discursos, trabalhos sociais de produção e reprodução de sentido, a exemplo dos livros didáticos. Especialmente o uso de ilustrações (Figuras 1 e 2), que ressoaram sentidos estritos de uma tradição disciplinar calcada na posição de alheamento estereotipado dos povos originários e seus descendentes no protagonismo da nossa história.

Mesmo ante as referidas significações atreladas à disposição da coleção, no PNLD 2008, entre as determinações de caracterização do título, esse é apreendido pelos avaliadores do PNLD como um manual de história intercalada. Isto é, uma coleção que “ordena a História do Brasil e da América junto com a História Geral, normalmente em ordem cronológica crescente, mas os conteúdos não são relacionados entre estas histórias”. (BRASIL, 2007, p. 12). Ainda, no guia daquele ano é bem avaliada, sendo inserida entre as coleções com linhas de saberes tratados de forma factual, retirando a ideia de encadeamento, tanto quanto a exibição descontextualizada em alguns pontos específicos.

Na mesma premissa, no PNLD 2017 *História, Sociedade e Cidadania* (2015), a coleção possui uma prerrogativa cronológica/linear, mas com um trabalho cuidadoso ao se debruçar sobre a história da África, dos indígenas e de proeminente preocupação com a formação cidadã. No entanto, no Guia de 2017, o diagrama que mensura *a visibilidade ao protagonismo dos sujeitos ao longo do tempo*, no quesito referente aos povos originários não avalia tão bem a promoção da educação para as relações étnico-raciais, podendo ser observado nas hachuras desse item, coloridas em menor densidade.

Figura 1. Diagrama de avaliação – *História, Sociedade e Cidadania*.



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2017: História Ensino Fundamental anos finais/Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

Face às impressões citadas, tanto em 2008 quanto 2017, a coleção é positivamente avaliada, o que pode ser considerado um dos elementos que levam a coleção a estar há quatro editais seguidos no topo da lista dos títulos mais distribuídos pelo PNLD. A sua circulação nos dois editais analisados é ampla e resultado desses vetores, conjecturando uma possível identificação dos docentes com as suas construções narrativas, editoriais e curriculares, fazendo-os optar por tais manuais para trabalho. Todavia, a forma representacional dos povos indígenas é um dos pontos a serem observados com maior atenção em seus escopos. Pois, mesmo entre uma classificação boa, na história recente, escassos são os momentos de acesso a imagens de indígenas, em que o modo representacional é bastante contraditório e associado a estereótipos. Isso nos indica uma setorização dos povos indígenas na narrativa, em uma intencionalidade na promoção e manutenção de ocultamento nas narrativas dos materiais em foco. Nas próximas páginas serão apresentadas exemplificações das conotações mencionadas.

Ensino de História e interfaces indígenas nas ilustrações contemporâneas

As questões imagéticas na atualidade são discutidas por uma série de estudiosos dedicados a pensar a iconosfera. Ao folhearmos os exemplares analisados, entendemos a importância social dessa fonte, especialmente quando notamos poucas páginas sem nenhum recurso imagético editorado.

Para o professor João Batista Gonçalves Bueno (2011), trata-se de uma marca do mercado livreiro brasileiro, em que as visualidades são impressas de modo a serem associadas a um texto escrito, procurando criar uma afirmação não-verbal, responsável por identificar a verbal. Isto é, a ideia de recurso imagético impresso se dá em posição de imitação fiel da realidade, usadas na função de complemento do texto escrito, sem a devida exploração documental. (BUENO; GALZERANI, 2013).

Ao entendermos tal dimensão, essa contestação vai ao encontro dos escritos de Sonia Miranda e Tania de Lucca (2004), em que nos permite enquadrar a obra de Boulos Jr. enquanto um livro de traços tradicionais mesclados a marcas ecléticas na sua editoria. Isso porque, denota recortes já consagrados em termos de literatura didática, (re)produzindo uma verdade pronta e irrefutável, ao mesmo tempo que faz uso da fonte imagética no papel de ilustração, sem maiores explorações da natureza documental da visualidade para a história a ser ensinada. Contudo, ao partir da definição proposta por Miranda e de Luca (2004), os traços ecléticos também nos indicam se tratar de uma produção editorial, que, apesar de delimitada pelos clássicos conteúdos e recursos iconográficos, ao longo do tempo passa a esboçar nesses mesmos espaços movimentos de pensar a renovação historiográfica.

Considerando o avançar dos procedimentos avaliativos do PNLD, dos critérios e aprimoramentos desses, entendemos as mencionadas movimentações narrativas conforme um atendimento expreso às exigências das atuais demandas mercadológicas impostas pelo Estado brasileiro a partir das induções editalícias. Os editais postos em perspectivas, ademais, ao determinarem maior presença de critérios avaliativos direcionados às iconografias, simbolizam um alargamento do cuidado com as questões que circunscrevem seu entendimento como material fundamental no Ensino de História.

Entre as edições, vislumbramos iguais deslocamentos narrativos em direção às premissas de nossa sociedade cada vez mais visual. A título de exemplo, vislumbramos a modificação das técnicas representacionais e o aprofundamento, ao longo do tempo, das discussões das construções imagéticas em nosso meio, as quais compõem um esquema de aliteração sobreposto entre sociedade e educação, salientando as correlações estabelecidas e necessárias entre elas para a pauta da educação étnico-racial. Especialmente porque a iconosfera possui muita potencialidade ao entendimento dos meandros da cultura de que suas materialidades são provenientes, assim como dos modos de apropriação.

Consoante ao mencionado, a visualidade de menção aos povos indígenas é encontrada de forma variada, em distintos suportes materiais, nos quatro impressos, das duas versões, seguindo a tendência dos livros da coleção em geral, exibindo um número considerável de imagens em diálogo ou não entre o texto escrito e o visual. Sob suportes diferentes, o mais comum na iconosfera associada a esses povos são as manifestações frequentes na materialidade de fotografias, gravuras, litogravuras, ilustrações contemporâneas, quadros, mapas, gráficos, tabelas etc. O que chama nossa atenção é o número de ilustrações entre as duas edições.

Quando analisamos as demais coleções distribuídas pelo PNLD, observamos, que, em linhas gerais, tivemos uma diminuição do uso de ilustrações em projetos gráficos de outras editoras. (ALMEIDA, 2023). Notadamente, trata-se de um movimento de diversificação da fonte imagética presente nos títulos, que pode ser interpretado como um produto eminente do aprimoramento dos editais no concernente ao cobrado do tratamento imagético das obras. Isso pois, a busca editorialícia pelo rompimento de padrões de estereotípias e preconceitos configurados a partir das representações visuais é vetor de mudança substancial para isso.

Entre os dois editais do Programa, percebemos o padrão mencionado quando ocorre uma ampliação no cuidado com as fontes visuais, em que essas passam a ser mais exploradas nos critérios de avaliação do edital. (ALMEIDA, 2023).

No edital de 2008, a palavra *imagem* é usada apenas em dois momentos do documento todo: quando se refere à promoção positiva de mulheres, negros e indígenas. A terminologia *visual* e/ou *visuais*, aparece no total 9 vezes no corpo do texto, indicando uma preocupação com a forma da textualidade e sua qualidade dentro do livro. (...) [no edital de 2017 notamos]. Uma mobilização de ampliação de procedimentos de discussão imagética é notada, ao passo que a palavra *imagem* ou *imagens* aparecem 127 vezes no edital e 51 vezes no arquivo do Guia. Outrossim, *visuais* e *visual* são encontrados 11 vezes no edital e 4 vezes em todo o texto do Guia; *imagético* ou *imagética* aparece 4 vezes. (ALMEIDA, 2023, p. 88-96).

Por sua vez, o *História, Sociedade e Cidadania* (2006; 2015), diferentemente do observado nos padrões gráficos das demais coleções, mesmo ante aos critérios dos editais, possui uma relação inversa. Na edição de 2015 passamos a perceber um maior número de ilustrações, em geral, face ao observado na edição de 2006. A Tabela 1, apresentada abaixo, ao fazer um comparativo geral entre as duas edições do título, indica numericamente o dado apresentado, sendo possível notar que, de um ano a outro, o número de ilustração de menção aos povos indígenas quadruplica.

Tabela 1. Comparativo do número total de imagens e o quantitativo de ilustrações no título *História, Sociedade e Cidadania* (2006; 2015).

EDITAL DO PNLD	EDIÇÃO	TOTAL DE ILUSTRAÇÕES*
2008	História, Sociedade e Cidadania (2006)	1
2017	História, Sociedade e Cidadania (2015)	4

Fonte: Autoria.

*O quantitativo diz respeito a imagens de referência aos povos indígenas apenas, não sendo consideradas ilustrações de qualquer outra menção étnico-racial.

Ao escolher usar ilustrações para seus textos, Boulos Jr. conta com uma equipe de profissionais que se encarregam do tratamento dessas fontes, ou seleção de produções assinadas por artistas e agências do ramo. Tais visualidades presentes nas duas edições são compostas sem quaisquer menções mais elaboradas de usos documentais para o trato histórico. Pelo contrário, estão dispostas apenas na posição de recursos visuais do exposto pela linguagem verbal, figurando complementos. Com isso, maiores informações não são fornecidas pela narrativa nesta ocasião, uma vez que as textualidades presentes são genéricas, sem indicativos de etnia, localidade, período analisado.

Conforme é possível constatar na Figura 2, a ilustração reforça um discurso genérico do indígena, em um campo representacional. Na proposta de apropriação imagética, a não exploração da ilustração é ainda mais evidente, pois a retratação de uma criança indígena é tratada sem legenda ou vinculação direta com a textualidade verbal da página. A forma de exposição das ilustrações, em linhas gerais, reforça uma ideia de comprovação entre textos e/ou ilustração. Para além disso, sugere-se uma determinada ideia de memória visual pré-estabelecida postulando releituras, mesclando elementos permeados pelo estereótipo genérico.

A problemática que envolve tal dimensão de significação se conforma no fato de que as representações de imagens dominantes (estereótipo genérico) marcam a memória coletiva de cada sociedade, e mesmo não impedindo outras de serem somadas, faz das primeiras elementos fáceis de serem prevalecidos. Isto é, formam um “núcleo duro” de imagens e conceitos muito arraigados em diferentes esferas e veículos de memória social onde se reproduzem, se recriam. (SIMAN, 2001). O inconsciente genérico a que mencionamos é figurado com grande proeminência nas ilustrações presentes no volume de *História, Sociedade e Cidadania* (2015), usado no PNLD 2017. De acordo com apontado na Tabela 3, o número de ilustrações aumentar em *História, Sociedade e Cidadania* (2006; 2015), mesmo ante a movimentação das ilustrações de um edital a outro, corrobora à aliteração de leitura de sua didatização que permanece a mesma quando se apreende a reprodução do indígena muito similar e calcada mediante um estereótipo.

A Figura 3, usada na sessão *Para refletir*, igualmente, é uma figuração estática e genérica do estereótipo, com um indígena, na lateral esquerda da página, tratando da conceituação de Guerras dos Bárbaros ou Bárbaras Guerras à luz de um texto do historiador Ronaldo Vainfas. A proposição de um texto historiográfico é um ponto pertinente na coleção, em que são verificados usos referenciais potentes ao debate historiográfico e promoção da aprendizagem em vias de problematizações rebuscadas. Na mesma proporção, a exploração nos exercícios analíticos da imagem e do texto em conjunto compõem uma potencialidade para o trabalho da temática indígena. Entretanto, esbarra na prerrogativa imagética na forma de exploração feita.

Figura 2. Página 19 – *História, Sociedade e Cidadania* (2006).



BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, Sociedade e Cidadania*. V. 1, São Paulo: FTD, 2006.

REFERÊNCIA OBRA ORIGINAL: sem informações.

Fonte: Autoria, 2024.

Figura 3. Página 43 – *História, Sociedade e Cidadania* (2015).

Para refletir

"Guerras dos Bárbaros" ou "Bárbaras Guerras"?

Os povos indígenas do sertão nordestino, como os cariris, janduis, paicus, canindês, icós, tocarubas, reagiram ao avanço dos criadores de gado sobre as suas terras; o resultado foi uma série longa de conflitos sangrentos (1650 e 1720) entre os colonos luso-brasileiros e os indígenas; tais conflitos são conhecidos como "Guerras dos Bárbaros". Veja o que se diz sobre o assunto:



Um índio Tapuia na representação de um pintor contemporâneo.

WAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 269-270.

A [...] historiografia [...] divide a Guerra dos Bárbaros em dois conflitos: a Guerra do Recôncavo e a Guerra do Açú. No interior da Bahia, segundo Pedro Puntoni, as disputas ocorreram entre 1651 e 1679, gerando os confrontos da serra do Orobó, Aporá e do Rio São Francisco. A Guerra do Açú, estudada por Maria Idalina Pires, ocorreu no território compreendido por Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí e Paraíba, entre 1680 e 1720. A união de vários grupos muito diferentes demonstra a resistência dos povos indígenas, e sua capacidade de reunir esforços se comprova pela longa duração da Guerra dos Bárbaros, que provocou muitas baixas nos povoados luso-brasileiros e gastos na manutenção das tropas. [...] A Guerra dos Bárbaros resultou no controle luso-brasileiro sobre os sertões nordestinos. Como **butim**, os colonos receberam terras e escravos. [...] Trata-se de episódio fundamental da história colonial, compondo o quadro sangrento da ocupação dos sertões nordestinos.

Historiadores especializados concluíram que a vitória sobre os índios rebelados só foi possível graças à aliança dos colonos com indígenas aldeados e a ajuda dos bandeirantes paulistas contratados pelas autoridades para exterminar índios.

Bárbaros
Nome pejorativo que os colonos davam aos povos indígenas.

Butim
Recompensa.

a) O que o texto permite concluir sobre a expansão da pecuária no sertão nordestino?

b) De que forma os historiadores especializados explicam a vitória dos colonos sobre os indígenas?

BOULOS JR., Alfredo. *História, Sociedade e Cidadania* – nova edição. 8º ano. São Paulo: FTD, 2015.

REFERÊNCIA OBRA ORIGINAL: Um índio Tapuia na representação de um pintor contemporâneo. Ivan Wasth Rodrigues. s/d. Coleção particular.

Fonte: Autoria, 2024.

As legendas são em letras muito pequenas, nas laterais da imagem, e há um *box* inferior afirmando a contemporaneidade do relato. Todavia, a imagem se torna um termo acessório da página ao não ser explorada em sua totalidade material e perante questionamentos da situação. Ademais, ao ser didatizada uma ilustração contemporânea, para se referir a um período longínquo a exemplo do século XVII, (Figura 3), a visualidade empregada corrobora a banalização do uso imagético apenas ilustrativo em complementaridade do texto verbal. Para Bueno (2011), tal tessitura destaca um comprometimento da concepção de narração, pois a imagem é proposta de forma distanciada do tempo do texto que a acompanha, quando a cena representada marca um tempo posterior ou anterior àquele excerto textual posto em observação.

Mesmo similares em termos de recurso imagético optado pela equipe editorial, há pontos de diferença entre as ilustrações. O principal elemento distanciador entre elas é manifesto na apropriação das Figuras pelo escopo, em que são apresentadas com maior ou menor clareza das informações dos indígenas, a temporalidade e localidade da imagem. Enquanto na Figura 2 não há menção quanto às etnias, na Figura 3 há breve digressão. No entanto, ambas as ilustrações compreendem apenas a função de reforçadores à narrativa presente na página, sendo um adereço complementar ao texto verbal.

É válido ressaltar que a problemática central das imagens dirimidas não gira em torno de suas acepções, linguagens e/ou suportes de sua materialização. Muito pelo contrário, a discussão proposta não rechaça a fonte, mas reconhece a potencialidade de cada uma delas dentro da narrativa didática. Gravuras, ilustrações ou fotografias conotam potencial no escopo didático, tecidas por processos de didatização, equacionam passado (concepção) e presente (apropriação) quanto vetores de análise. Na mesma proporção, fornecem informações tangenciadas pelas temporalidades envolvidas, corroborando à construção de sentidos históricos, vinculados à sociedade.

Na verdade, os questionamentos giram em torno da forma de didatização do conteúdo e os tratamentos recebidos no escopo didático enquanto materialidade disponível. Logo, é possível indicar como a apropriação seja das fontes visuais e, sobretudo, das ilustrações na qualidade de imagens coligadas ao ensino têm muitos vértices a serem explorados, visto que são produtos culturais datados, com aspectos de historicidade e com papéis mais específicos, não associados ao servir de complemento de paginação e/ou ilustração.

Nas coleções analisadas, as ilustrações contemporâneas, ao serem didatizadas nos oito volumes analisados em relação ao PNLD 2008 e 2018, sinaliza a já reconhecida tendência de nossa sociedade, margeada pela ascensão das visualidades nas formas comunicacionais. (MAUAD, 2007; BALDISSERA, 2010). No entanto, o aumento do uso de ilustrações no escopo de *História, Sociedade e*

Cidadania (2006; 2015), também nos faz refletir em direção a ausência de exploração documental dessa imagem no livro, posto que na análise feita, as Figuras majoritariamente vislumbram tessituras de composição alinhadas à projeção de complemento textual da narrativa verbal, sendo explorada apenas à luz do elemento ilustrador – caso apresentado nas Figuras 1 e 2 e/ou devido à ausência de indagações mais amplas acerca de sua natureza e potencialidade imagética quando do uso em exercícios, corroborando à perpetuação do estereótipo genérico e do preconceito.

Considerações finais

Desde o PNLD 1999 observamos uma eminente preocupação em barrar a reprodução de estereótipos e preconceitos representados nos livros didáticos. Predominantemente, as ações alçadas sob tais intentos foram manifestadas por meio da criação de critérios de desclassificação de títulos que promovessem tais sentidos narrativos. Entretanto, passados mais de 20 anos desde o início dessas ações, o notado nos oito volumes analisados em relação ao PNLD 2008 e 2017, são narrativas marcadas por uma iconosfera tradicional, cercada de ausências exploratórios das imagem em suas facetas documentais livro, e tessituras de composição alinhadas à projeção visual complementar da narrativa verbal, conotada a elemento ilustrador, com ausência de indagações mais amplas acerca de sua natureza e potencialidade imagética quando do uso em exercícios e reforçando estereótipos, no caso das ilustrações contemporâneas.

As ilustrações trazidas às páginas dos livros analisados, reimpressas sob tonalidades de estereótipos, podem concebidas sob duas égides que se interseccionam: a) perante alternativas ao barateamento do livro, em atendimento a perspectivas de diretrizes públicas educacionais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ou até mesmo o PNLD. À vista disso, ao exigir aprimoramento das edições didáticas frente aos avanços das pautas educacionais e nas ciências de referência, culmina na maior observação ao tratamento das imagens nos livros desde meados dos anos 1990 (induzindo, com isso, à catalisação de discussões de suas potencialidades dentro do ensino); b) representando um mero atendimento de critérios avaliativos, sem aprofundamento e/ou rebuscamento.

Esse tipo de tratamento à imagem é bastante problemático no escopo didático e corrobora a manutenção de uma mitificação da iconosfera tributada a um artefato de verossimilhança e/ou ilustrador de um fato. Pois, no Ensino de História, a potencialidade da visualidade simboliza para além de um item complementar, de ilustração ou afirmação do verbal. E para tanto precisa contar com uma constituição textual abordando uma premissa estruturante a ocasiões e oportunidades de se debater o ensino. Contudo, tal apreensão sinaliza em direção a um necessário redirecionamento das preocupações analíticas dos escopos didáticos para tessituras mais críveis,

em que os critérios avaliativos demandam correspondências além da tecnicidade das atuais fichas de avaliação do Programa, engendradas em simples atendimentos a itens do edital, sem aplicação de critérios mais incisivos e capazes de revitalizar a produção livresca a modos realmente inovadores, para além do atual *modus operandi* vigente, vinculado a um processo que atende requisito a requisito sem maiores aprofundamentos.

Fontes

BOULOS JR., A. *História, Sociedade e Cidadania* – nova edição. 5ª série. São Paulo: FTD, 2006.

_____. *História, Sociedade e Cidadania* – nova edição. 6ª série. São Paulo: FTD, 2006.

_____. *História, Sociedade e Cidadania* – nova edição. 7ª série São Paulo: FTD, 2006.

_____. *História, Sociedade e Cidadania* – nova edição. 8ª série. São Paulo: FTD, 2006.

_____. *História, Sociedade e Cidadania*. 6º ano. 3ª ed. São Paulo: Editora FTD, 2015.

_____. *História, Sociedade e Cidadania*. 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Editora FTD, 2015.

_____. *História, Sociedade e Cidadania*. 8º ano. 3ª ed. São Paulo: Editora FTD, 2015.

_____. *História, Sociedade e Cidadania*. 9º ano. 3ª ed. São Paulo: Editora FTD, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: História*. Brasília: MEC, 2007.

_____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 11 mar. 2008.

_____. Secretaria da Educação Básica. *Edital de Convocação para o processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017*. Brasília: MEC – FNDE, 2014.

_____. Ministério da Educação. *Guia do PNLD 2017: História Ensino Fundamental anos finais*. Brasília: MEC, SEB, 2016.

_____. Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 18 jul. 2017.

Referências

ALMEIDA, T. *Uma história em pedaços: (in)visibilidade e estereótipo imagético da temática indígena em livros didáticos (2008-2017)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2023.

BALDISSERA, J. Imagem e construção do conhecimento histórico. In: BARROSO, V. L. M. et al. (Org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Edições Est; Exclamação; Anpuh-RS, 2010.

BITTENCOURT, C. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

BUENO, J. Imagens visuais em livros didáticos de História. *Revista Resgate*. Campinas, v. 19, n. 22, p. 68-76, jul./dez. 2011.

BEUNO, J.; GUIMARÃES, M.; PINTO JUNIOR, A. Imagens visuais nos livros didáticos de História: formas de controle e avaliação desde 1990 até a atualidade. *Revista NUPEM*. Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 153-176, ago./dez. 2012.

BUENO, J.; GALZERANI, M. Propostas de leitura das imagens visuais em livros didáticos de história: uma incursão possível. In: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J.; PINTO JR., A. (Org.). *Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História*. Jundiaí: Paco; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

CAIMI, F. Escolhas e usos do livro didático de história: o que dizem os professores. In: BARROSO, V. L. M. et al. (Org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Edições Est; Exclamação; Anpuh-RS, 2010.

MAUAD, A. *Sob o signo da imagem: a produção fotográfica e o controle dos códigos de representação social da classe dominante, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1990.

MAUAD, A. O poder em foco – imagens reservadas de homens públicos, uma reflexão sobre a fotografia e representação social. *Diálogos*. Maringá. v. 11, n. 3, p. 119-149, 2007.

MAUAD, A. Sobre as imagens na história, um balanço de conceitos e perspectivas. *Revista Maracanan*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 14, p. 33-48, jan./jun. 2016.

MIRANDA, S.; DE LUCA, T. O livro didático hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MUNAKATA, K. O Livro Didático com mercadoria. *Pro-posições*. Campinas, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012b.

PINTO JUNIOR, A.; ALMEIDA, T. Ensino de História, livro didático e sentidos formativos para as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Cocar*. Belém, n. 26, p. 1-20, 2024.

ROSA, F. O protagonismo indígena nas aulas de história: problemas e desafios no livro didático. *História & Ensino*. Londrina, v. 25, n. 1, p. 203-226, jan./jun. 2019.

SIMAN, L. Pintando o descobrimento: o Ensino de História e o imaginário de adolescentes. In: SIMAN, L.; FONSECA, T. (Org.). *Inaugurando a História e construindo a Nação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

(ANTI)PRÁTICAS NAS (SOBRE) VIVÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA(S) NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA

Giovani José da Silva

Inúmeras obras – além de artigos científicos e capítulos de livros – surgiram nas últimas décadas, no Brasil, referentes a estágios, práticas de ensino e de extensão na formação de professores de História. Dentre elas, destaca-se a de Selva Guimarães (então Fonseca), professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), intitulada *Didática e Prática de Ensino de História*. (FONSECA, 2003). Publicado há duas décadas, portanto, o livro inovou ao apresentar duas partes interdependentes e dialógicas entre si: uma que se referia às “Dimensões do Ensino de História no Brasil” (I) e outra relacionada a “Experiências saberes e práticas de Ensino de História” (II). Em ambas, a autora reuniu “[...] experiências que desenvolvi como professora de história no Ensino Fundamental e Médio, de didática e metodologia de Ensino de História, como formadora de professores e pesquisadora da área”. (FONSECA, 2003, p. 9).

Inspirado nessa obra e em outras tantas (SCHMIDT; CAINELLI, 2010; ABUD; SILVA; ALVES, 2010; FERREIRA; FRANCO, 2013; LEOPOLDINO; LIMA, 2017; OLIVEIRA; CUBAS, 2019) e “[...] nas lutas cotidianas, nos debates realizados em diversos espaços educativos e no atual movimento da produção acadêmica e didática na área da história e da educação [...]” (FONSECA, 2003, p. 9), o autor do presente texto aceitou o desafio de refletir sobre experiências didático-pedagógicas desenvolvidas ao longo dos mais de 30 anos no magistério (da Educação Básica ao Ensino Superior), notadamente nos Estados de Mato Grosso do Sul e do Amapá, com destaque para o último. Trata-se de uma contribuição oriunda de espaços ainda considerados academicamente “periféricos” e, portanto, fora do dominante eixo Centro-Sul brasileiro.

No “coração do Brasil”¹, no Pantanal Sul-mato-grossense, desenvolveu-se uma experiência de Ensino de História junto a indígenas da etnia Kadiwéu (autodenominados *Ejiwajegi*), habitantes

1 O Pantanal Sul-mato-grossense serviu de cenário à telenovela *Pantanal*, tanto em sua primeira versão (Rede Manchete, 1990), como na nova versão realizada pela TV Globo, em 2022. Em ambas as produções a música-tema, de autoria de Marcus Viana, refere-se ao Pantanal, poeticamente, como o “coração do Brasil”: “São como veias serpentes/ Os rios que trançam o coração do Brasil/ Levando a água da vida/ Do fundo da terra ao coração do Brasil...”

de aldeias localizadas na fronteira Brasil-Paraguai, no município de Porto Murtinho. Ao se descobrirem participantes de uma história coletiva que transcende o tempo e o espaço das aldeias onde viviam, indígenas Kadiwéu tiveram a oportunidade, nas aulas de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de “estranhar” a si mesmos e verificar, afinal, o que é ser o Outro em uma relação interétnica. (SILVA, 2015). Já no “meio do mundo”², em Macapá, na disciplina Metodologia do Ensino de História foram experimentadas (anti)práticas de ensino relacionadas aos usos de “objetos biográficos de memória”, que auxiliaram acadêmicos de História em formação docente a se enxergar como sujeitos/agentes históricos. Ambos os “experimentos” receberam importantes premiações nacionais.³

O objetivo do ensaio é, pois, apresentar reflexões acerca de (anti)práticas de professores de História em formação, a partir de “experiências”⁴ vividas, sobretudo, na última década (2013-2022) na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), seja na graduação (Licenciatura em História) e/ ou na Pós-graduação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória). Não se pretende realizar, contudo, como o fez Jaqueline A. M. Zarbato (2017), reflexões curriculares da prática de Ensino de História e a formação de professores. Antes, pretendeu-se apresentar o que se denomina nesse capítulo de “antiprática” de ensino nas (sobre)vivências dos que se aventuram a se tornar professores/ contadores de História(s).

Define-se “antiprática” para além de seu significado como adjetivo (“que não se pode praticar”; “que se opõe à prática”), atribuindo-lhe significados/ sentidos outros. Nesse caso, (anti)prática seria a prática que se opõe “ao que aí está”, ao “mais do mesmo” tão presente em escolas brasileiras de Norte a Sul, de Leste a Oeste. É a prática “que não se pode praticar” se não houver embasamento teórico sobre as aprendizagens. Daí não fazer (mais) sentido referir-se apenas à “Prática de Ensino” como nomenclatura, inclusive de disciplina acadêmica, quando se percebe não existir ensino “descolado” da aprendizagem, não existir, de fato, prática sem teoria.

2 “Meio do mundo” é como Macapá é conhecida em canções como “Meu endereço”, de Zé Miguel. O apelido é dado pelo fato de a capital amapaense ser a única a ser “cortada” pela linha imaginária do Equador, que divide a Terra em hemisférios Norte e Sul: “Meu endereço é bem fácil/ é ali no meio do mundo/ onde está meu coração meus livros/ meu violão meu alimento fecundo...”

3 O experimento entre os Kadiwéu valeu ao autor o Prêmio Professor/ Educador Nota 10, em 2001, na categoria Escola Pública. Para maiores informações a respeito das (anti)práticas de ensino realizadas na Escola Municipal Indígena Ejiwajegi – Pólo, conferir Wittmann (2015). Já o experimento na UNIFAP foi escolhido como uma das cinco melhores práticas de ensino em Licenciaturas no Brasil, em 2016, pela Fundação Carlos Chagas, recebendo o Prêmio Professor Rubens Murillo Marques. (Cf. SILVA, 2016).

4 Considera-se “experiência”, assim como Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21), como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”.

As teorias das aprendizagens nas práticas de professores de História em formação

É (muito) estranho que docentes formadores de professores de História ainda alimentem tantos preconceitos em relação às chamadas “disciplinas pedagógicas”. Afinal, se o curso é de Licenciatura e, portanto, de formação para o exercício do magistério, disciplinas como “Prática de Ensino” e “Estágio Supervisionado”, dentre outras, deveriam ser valorizadas tanto quanto as chamadas “disciplinas teóricas”. No cotidiano acadêmico, não é o que ocorre, infelizmente. Um professor de História Medieval(!), por exemplo, ensinará muito “conteúdo” do Medievo europeu, sem se preocupar com o “ensinar” História Medieval a públicos escolares diversos.⁵

Assim,

O processo de formação do profissional do ensino é decorrência da separação das disciplinas regulares das chamadas “disciplinas pedagógicas”. Isto porque a [...] Licenciatura não foi assumida pelos professores das disciplinas do curso de História, seguindo uma prática que considera que a “prática de ensino” pode/ poderá formar professores e que a dimensão teórica se restringe àqueles que irão se voltar exclusivamente para a pesquisa histórica. Esta separação e falta de direcionamento na formação do futuro professor de História têm sido objeto de discussão [...]. (ZIMMERMANN; RÉCHIA, 1999).

O trecho acima é de um artigo publicado há quase 25 anos por Joseane Zimmermann e Karen Christine Réchia (1999), em que as autoras – então professoras na Educação Básica e no Ensino Superior – fizeram considerações preliminares a respeito da prática de ensino-aprendizagem de História, a partir de suas experiências como formadoras em universidades do Estado de Santa Catarina, região Sul do país. Em que pesem as especificidades regionais/ locais e o tempo transcorrido da publicação do texto, as conclusões a que ambas chegaram continuam válidas para diversos rincões brasileiros, ainda que a Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002, tenha tornado obrigatórias 400 horas de prática como componente curricular (vivenciadas ao longo do curso) e 400 horas de estágio curricular supervisionado (a partir do início da segunda metade do curso).

A dicotomia teoria – prática persiste nos cursos de formação de professores de História, como bem observou Angela Ribeiro Ferreira (2014), em artigo no qual apresenta um panorama sobre a organização da prática de ensino nas Licenciaturas em História – em universidades públicas federais e estaduais brasileiras –, a partir da educação comparada. Uma forma de superação de

5 Essa experiência foi vivida pelo autor, quando estudante da graduação na Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Aquidauana, Pantanal Sul-mato-grossense, entre 1991 e 1995.

tal dicotomia, apontado pela autora, seria a criação de algumas disciplinas de prática e a “diluição” de parte da carga horária de 400 horas em um curso de Licenciatura ideal, em que “[...] estariam garantidos alguns temas caros à formação docente em ementas específicas, e todos os formadores de professores estariam preocupados com o processo de mediação didática e com a prática do futuro professor”. (FERREIRA, 2014, p. 318). Entretanto, a separação entre saber e fazer (e a ausência do sentir) continua marcando (a falta de) direcionamentos na formação docente no Brasil, seja em História ou em qualquer outro componente curricular escolar.

Apontando-se outro caminho possível, preconiza-se que para além da problemática separação entre conteúdo e metodologia(s), a Prática de Ensino-Aprendizagem necessita ser pensada-sentida, também e especialmente, a partir das teorias das aprendizagens. (LEFRANÇOIS, 2019; MOREIRA, 2022). Isso porque se precisa romper, definitivamente, com a perversa ideia de que a aprendizagem é assunto somente para pedagogos e psicólogos e que nada teria a ver, portanto, com o professor de História formador de outros docentes. Afinal, “o que aprendemos? O que sabemos? O que é conhecimento?” são questões que definem não apenas o ramo da Filosofia conhecido como epistemologia, como, também, deve estar no horizonte de todo professor, já formado ou em formação (inicial ou continuada).

Nesse sentido, pensar-sentir a Prática de Ensino-Aprendizagem de História, sem dissociá-la da aprendizagem (como uma criança, um adolescente/ jovem, um adulto/ idoso aprende História?), é um passo importante para se avançar e romper com a dicotomia teoria-prática. Sem saberes sobre as aprendizagens que sustentem os fazeres em sala de aula, fica praticamente impossível se realizar uma “ensinagem”⁶ de qualidade, emancipatória e libertadora. Contudo, o que se lê na maioria dos “manuais” de Ensino de História, em pleno século XXI, ainda é uma preocupação excessiva com metodologias de ensino, por exemplo, em detrimento das aprendizagens e as formas como se processam tais aprendizagens, levando-se em conta os fatores que incidem sobre elas.

Uma das poucas obras a tratar das aprendizagens em História, dedicando um capítulo especificamente a essa temática, é *Ensino de História: fundamentos e métodos*. (BITTENCOURT, 2018). Embora não escape ao tão conhecido “confronto” entre Piaget e Vygotsky, a autora tem o mérito de abordar no capítulo em questão (intitulado “Aprendizagens em História”) a formação de conceitos, os conceitos fundamentais do conhecimento histórico (apresentando-os e discutindo sua apreensão na escola): tempo, espaço e mudança social. Circe Bittencourt (2018, p. 156), assertivamente pondera que:

6 “Ensinagem” é um termo cunhado por Léa das Graças Camargo Anastasiou, em 1994, para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, “englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 15), ocorrida dentro ou fora das salas de aula.

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que os produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis.

Mas, o que afinal está se entendendo por aprendizagem no Ensino de História? Marta Margarida de Andrade Lima (2019, p. 24; grifo no original), em *Dicionário do Ensino de História* (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019), esclarece que aprendizagem é um:

Termo utilizado, de forma geral, para se referir aos processos de transformação do comportamento e capacidade humanos, que ampliam suas possibilidades de atuação e produção. Fenômeno, que comporta múltiplos aspectos, ligado diretamente ao ato de conhecer e à relação do sujeito do conhecimento com o objeto/ problema/ situação a ser conhecido, de acordo com determinadas condições externas, situadas historicamente, a *aprendizagem* é objeto de problematização de diferentes áreas do conhecimento e abordada a partir de variadas perspectivas teóricas.

O verbete Aprendizagem do *Dicionário* se concentra nos representantes mais expressivos do cognitivismo⁷: Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Jerome Bruner (1915-2016) e David Ausubel (1918-2008). Assim, “ao longo do tempo o significado do termo *aprendizagem* esteve associado à capacidade humana de adquirir, atribuir sentidos e transformar os conhecimentos existentes em novas e diferentes formas de pensar, comunicar, aprender e viver”. (LIMA, 2019, p. 29; *itálico no original*). Faz-se necessário destacar, contudo, que o cognitivismo é apenas uma das possibilidades quando o assunto é aprendizagem, havendo vertentes outras, tais como o comportamentalismo e o humanismo. (MOREIRA, 2022).

Assim, em ambos os experimentos realizados pelo autor – seja como professor de Educação Básica entre indígenas Kadiwéu (1997-2004), seja como docente de Ensino Superior na UNIFAP (2013-2021) – foram colocadas em prática as ideias-sentimentos do pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966), notadamente o que ele denominou “Pedagogia do Bom Senso”. Tal pedagogia, ou teoria da aprendizagem, tem como princípios a livre expressão, a vida cooperativa (e não competitiva), a afetividade e o labor pedagógico, dentre outros. Uma “classe Freinet” é, portanto, um lugar de “trabalho” (tomado no sentido de “fazer com afeto/ significado” e não no

⁷ A filosofia cognitivista ou cognitivismo “[...] enfatiza [...] a cognição, o ato de conhecer, como o ser humano conhece o mundo”. (MOREIRA, 2022, p. 4).

sentido estrito dado pelo capitalismo), uma pequena sociedade em que se estimula a liberdade de expressão e o bem viver, com bom senso. (ELIAS, 1997).

(Anti)Práticas e (Sobre)Vivências no meio do mundo contemporâneo

Um dos maiores desafios enfrentados por todos aqueles que se dedicam a formar professores de História é, sem dúvida, obter sucesso em fazer com que os acadêmicos (futuros docentes) se percebam como agentes históricos, que fazem parte de uma trajetória histórica e que essa trajetória precisa ser mais bem conhecida, reconhecida e valorizada. Afinal, eles e elas irão para as salas de aula não apenas transmitir conteúdos históricos escolares, mas, também (e principalmente), realizar as tarefas que se espera de todo professor de História realmente comprometido com a Educação do país: mediar a relação entre estudantes e conhecimento histórico/historiográfico, auxiliando-os a aprender a pensar historicamente, a obter e a praticar noções de cidadania, além de adquirir autonomia de pensamentos-sentimentos e ações.

Tal empreendimento, contudo, não se realiza a contento sem um bom “começo de conversa”, pois:

Não se pode reduzir o saber escolar ao conhecimento acadêmico transposto, aos manuais, nem aos programas, nem aos projetos de ensino, ao conhecimento prévio do estudante, às relações dos professores com a disciplina, mas são esses elementos que contribuem para a sua definição e que serão necessários para que se faça a necessária reformulação curricular, no cotidiano da sala de aula. (ABUD; 2007, p. 115).

Nessa perspectiva, foi desenvolvido o projeto “Objetos biográficos de memória”, no primeiro semestre letivo de 2016, com os acadêmicos do 3º ano do Curso de Licenciatura em História, da UNIFAP, *campus* Marco Zero do Equador. A turma foi estimulada a estudar a disciplina Seminário de Prática de Ensino de História IV a partir da exposição e da problematização dos chamados “objetos biográficos” ou “objetos biográficos de memória”. Da experiência resultaram produções diversas, orais e escritas, em que os acadêmicos puderam conhecer melhor a si mesmos e aos outros, além de elaborarem uma interpretação crítica sobre o seu lugar no mundo no tempo-espaço, em um exercício de alteridade e cidadania.

Como referenciais teóricos foram seguidas, como já referido, as ideias-sentimentos de Freinet, notadamente a de produção do próprio material e do labor pedagógico feito coletivamente, além das de Paulo Freire (1921-1997), especialmente as relativas à emancipação pelo conhecimento; ao tornar-se agente de sua própria história, ser alguém autônomo e crítico. (DAVIS; RIGOLON, 2020). “Objetos biográficos” ou “objetos biográficos de memória” ainda recebem pouca atenção por parte de professores de “Prática de Ensino de História”, uma vez que os “manuais” da área, em geral,

referem-se tão somente a metodologias de ensino que envolvem, por exemplo, os usos das chamadas novas linguagens (Cinema, Teatro, Televisão etc.) em aulas do componente curricular escolar.

Os “objetos biográficos” ou “objetos biográficos de memória” podem ser definidos como:

[...] construções do mundo material sobre as quais são projetadas experiências de vida do seu possuidor. Como fonte de descobertas, o objeto biográfico ancora memórias e representações. O significado biográfico dado ao objeto é efetivado na presença constante desse elemento material na vida de seus proprietários. Pessoas e coisas não existem de forma separada. Os objetos biográficos contemplam significados simbólicos e idiossincráticos: “contam” a história de seus donos. (ALMEIDA; AMORIM; BARBOSA, 2007, p. 102).

A proposta de se trabalhar em sala de aula com tais objetos, junto a futuros professores de História, partiu da ideia-sentimento freinetiana de “exposição” de trabalhos:

[...] os alunos organizam uma exposição dos seus trabalhos. Escolhem o local, planejam a forma de expor, decidem o critério para a seleção e montam a exposição com a ajuda de todos. Durante o evento eles mesmos orientam [...] quanto ao uso do material e às técnicas empregadas, justificando cada detalhe de toda a organização. [...]

A exposição [...] é um trabalho muito sério e importante [...] e leva de dois a três meses para ser elaborada pelos alunos em todos os seus detalhes. (SAMPAIO, 1989, p. 199).

E o que, afinal, os acadêmicos expuseram uns para os outros?

Uma vez explicitados os referenciais teóricos e metodológicos do projeto, os acadêmicos foram convidados a trazer, de suas casas ou das de seus parentes, objetos que traduzissem memórias e sentimentos da vida em família ou que os tivessem marcado individualmente. Tais objetos seriam apresentados aos demais colegas em sala de aula, de forma que as histórias fossem compartilhadas em grupo. Todos os estudantes se dispuseram a trazer os objetos (alguns trouxeram mais de um) e as apresentações foram marcadas por momentos de risos e também de lágrimas, sempre com emoção. Pessoas já falecidas, tais como tios, avós e pais, importantes na formação moral e intelectual daqueles futuros professores, foram recordados por meio dos “objetos biográficos de memória.” (SILVA, 2016, p. 128).

A atividade coletiva/cooperativa ensejou importantes reflexões sobre Eu e Outros, sobre as comunidades de origem dos acadêmicos e as situações vividas ao longo do tempo por homens

e mulheres, no Amapá e pelo Brasil afora. Ademais, os museus foram percebidos a partir de novos sentidos e significados atribuídos a eles (tais como os de espaços de diálogos entre distintas culturas e etnias e não apenas como “depósitos de velharias”), mobilizando os professores de História em formação a repensar diacronicamente as presenças indígenas, negras e de migrantes de diferentes procedências no extremo Norte do país, compondo a atual população de Macapá, capital do Estado, além de outros lugares nas antigas “terras do Cabo Norte”.

Considerações finais

Há muito o que ser feito-pensado-sentido-refletido para se romper com a visão cognitivista de ensinar-aprender História, ainda tão impregnada na escola brasileira. A princípio, é necessário se avançar em relação ao desgastado binômio Piaget *versus* Vygotsky, como se não houvesse maneiras outras de se compreender as aprendizagens, por meio das ideias sentimentos de um Freinet, de um Henri Wallon (1879-1962), de um Carl Rogers (1902-1987) ou outros e outras pensadores. Se o cognitivismo ainda “imperar” nas chamadas “disciplinas pedagógicas” nas universidades, é no “chão da sala de aula” da Educação Básica que se verifica a predominância da filosofia comportamentalista, derivada das nefastas ideias de Burrhus F. Skinner (1904-1990), a partir de experimentos com ratos e pombos em laboratório (jamais com crianças/ gentes de quaisquer idades).

A perversa ideia de que a tônica da “aprendizagem” esteja em comportamentos observáveis e mensuráveis do estudante, ou seja, nas respostas dadas aos estímulos externos, ainda domina mentes e corações de professores de História, já formados ou em formação. Daí haver muita verborragia nas aulas de História da Educação Básica (e no Ensino Superior, também), no Brasil. É como se o fato de conhecer muito “conteúdo” (confundido com erudição) garantisse ao professor estar (bem) preparado para uma (boa) aula. Quando muito, surgem aqui e acolá metodologias de ensino que são tomadas como “inovadoras”, “ativas” etc., que se mostram inócuas/ inoperantes nos processos de ensino-aprendizagem (ou ensinagem). Assim, predomina a tríade behaviorista “Conteúdo + Bom comportamento + Testes de Aprendizagem”.

Para se romper com tal círculo vicioso, tornando-o virtuoso, se faz necessário investir no tripé “Ciência de Referência + Metodologias de Ensino + Teorias das Aprendizagens”. Por Ciência de Referência entenda-se, nesse caso, a História e seus conceitos estruturadores (como tempo, espaço e mudança social, por exemplo) para se compreender a relevância de seu ensino. As Metodologias de Ensino rompem com a ideia de “metodologias de ensino” voltadas somente para o ensinar e pouco (ou nada) preocupadas com o aprender História. Finalmente, as Teorias das Aprendizagens, sejam quais forem adotadas, precisam transversalizar as (anti)práticas de ensino-aprendizagem, de modo que se combata “o que aí está” ou o “mais do mesmo”.

Explorar/Desenvolver, portanto, atividades cooperativas, solidárias, em grupos, respeitando-se as individualidades (sem estimular os individualismos exacerbados) é desafio que se coloca para professores de todos os componentes curriculares, notadamente os das Ciências Humanas. Significa que se fazem necessários pensamentos-sentimentos outros, que permitam a visualização e a realização de cenários outros – inclusivos, igualitários e justos. As aulas de História não podem mais se prestar a mostrar aos estudantes que não há chances fora do capitalismo, que esse sistema econômico excludente e gerador de desigualdades triunfou sobre qualquer outra forma de organização social, econômica, política e cultural.

Ao professor/ À professora de História caberá (sempre) fazer escolhas que possam se revelar as mais acertadas: estudantes autônomos ou autômatos? Aulas “lúdicas”/ “gostasas” ou aulas “comprometidas” com a mudança social, “reflexivas”, “críticas” (lembrando que somente se chega à criticidade após passar pela exploração, compreensão e interpretação de qualquer tema)? Romper com a ideia de que o “conteúdo” é o mais importante em uma aula de História e pensar-sentir as diferentes operações exigidas pela Ciência de Referência – conceituais, procedimentais, atitudinais (ZABALA, 1998) – permitem vislumbrar caminhos outros a serem trilhados por professores e estudantes nas escolas do país. Afinal, aqui não é a Suíça de Jean Piaget, mas, sim, o Brasil de Paulo Freire.

Referências

- ABUD, K. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- ABUD, K.; SILVA, A.; ALVES, R. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- ALMEIDA, J.; AMORIM, M.; BARBOSA, X. Performance e objeto biográfico: questões para a História Oral de vida. *Oralidades: Revista de História Oral*. São Paulo, n. 2, p. 101-109, jul./dez. 2007.
- ANASTASIOU, L.; ALVES, L. (Org.). *Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5. ed. Joinville: UNIVILLE, 2005.
- BITTENCOURT, C. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- DAVIS, C.; RIGOLON, W. Só ensina História quem se sabe sujeito histórico: o trabalho com objetos biográficos. In: MORICONI, G. (Org.). *Ensinando futuros professores: experiências formativas inspiradoras*. Curitiba: CRV; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.
- ELIAS, M. (Org.). *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Campinas: Papyrus, 1996.
- FERREIRA, A. A Prática de Ensino na formação do professor de História no Brasil. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 3, n. 5, p. 301-320, 2014.

- FERREIRA, M.; OLIVEIRA, M. (Coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- FERREIRA, M.; FRANCO, R. *Aprendendo História*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- FONSECA, S. G. *Didática e prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.
- SILVA, G. J. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, L. T. (Org.). *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SILVA, G. J. Objetos biográficos de memória: reconhecendo-se como agentes históricos a partir de aulas de prática de Ensino de História. *Textos FCC*. São Paulo, v. 50, p. 123-147, nov. 2016.
- BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LEFRANÇOIS, G. *Teorias da aprendizagem: o que o professor disse*. São Paulo: Cengage Learning, 2019.
- LEOPOLDINO, M.; LIMA, M. (Org.). *Didática do Ensino de História: teorias, conceitos, práticas*. Curitiba: Prismas, 2017.
- LIMA, M. Aprendizagem. In: FERREIRA, M.; OLIVEIRA, M. (Coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- MOREIRA, M. *Teorias de aprendizagem*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022
- OLIVEIRA, N.; CUBAS, C. J. (Org.). *Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado* (v. 4). Jundiaí: Paco, 2019.
- SAMPAIO, R. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.
- SCHMIDT, M.; CAINELLI, M. *Ensinar História*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- WITTMANN, L. (Org.). *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZARBATO, J. Prática de Ensino de História e formação de professores: reflexões curriculares. *Revista TEL*. Irati, v. 8, n. 2, p. 139-153, jul./dez. 2017.
- ZIMMERMANN, J.; RÉCHIA, K. Prática de Ensino de História: considerações preliminares. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 11, n. especial, p. 65-72, jan./jun. 1999.

ENSINO DE HISTÓRIA DA MÚSICA PARA CRIANÇAS: O ROMANTISMO MUSICAL EM QUADRINHOS

Gislene Danielle de Carvalho
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Uma narrativa envolvente tem o poder de prender a atenção do leitor, a ponto de fazê-lo perder a noção do tempo enquanto se envolve na leitura. Quando um educador consegue integrar uma história cativante ao conteúdo de um livro didático, há uma chance maior de despertar o interesse do estudante pelo aprendizado. No caso do público infantojuvenil, elementos como histórias em quadrinhos, fantasias e personagens que vivem aventuras e se assemelham à sua faixa etária costumam exercer grande atração.

Sob essa perspectiva, este artigo traz à discussão três obras publicadas pela editora Martins Fontes¹, em que os autores utilizaram diferentes recursos para adaptar a História da Música ao público infantojuvenil. Dado o amplo escopo do tema, aqui a análise concentra-se especificamente na abordagem adotada pelos escritores em relação ao período musical conhecido como Romântico.

As obras eleitas para o estudo foram as edições brasileiras de: *História da Música em Quadrinhos* (1997) de Bernard Deyries, Denys Lemery e Michael Sadler; *Uma história da música para crianças* (2011) e *Léxico da Música para Crianças: descubra o mundo da música* (2015) ambos de Monika e Hans-Günter Heumann.

¹ Fundada primeiramente como livraria em 1960 por Waldir Martins Fontes (que na época contava com seis anos de experiência como livreiro de porta em porta), em parceria com Raimundo Rios e Waldemar Martins Fontes (irmão de Waldir). A partir de 1975, a livraria passou a funcionar como editora, inicialmente viabilizando edições portuguesas no Brasil. (SILVA, 2015).

Figura 1. À esquerda, capa do livro *História da Música em Quadrinhos*, no centro *Léxico da Música para Crianças* e, à direita, capa do livro *Uma história da música para crianças*.



Fonte: Editora Martins Fontes. Disponível em: <http://www.emartinsfontes.com.br>. Acesso em: 18 set. 2025.

As capas dessas obras revelam uma escolha estética que privilegia ilustrações coloridas, destacando figuras humanas, instrumentistas e uma variedade de instrumentos musicais, como flauta de pan, corneta, alaúde, flauta, cravo, violino, viola, violoncelos, piano e pandeiro. Esse uso de elementos visuais contribui para tornar o material mais atrativo ao público infantojuvenil, estimulando o interesse pela temática musical.

Além disso, os livros são impressos em papel couchê e possuem dimensões um pouco maiores que uma folha de papel A4 (21 cm x 29,7 cm). Esse formato não apenas facilita o manuseio, mas também permite a inclusão de um maior número de imagens, complementando o conteúdo textual e auxiliam na construção do conhecimento musical de forma mais dinâmica e interativa.

As obras analisadas foram originalmente escritas em francês e alemão. *Histoire de la Musique en B. D.* (1984), traduzido como *História da Música em Quadrinhos*, teve sua primeira publicação em francês, enquanto *Musiklexikon für Kinder: Musikgeschichte für Kinder – Ein spannende Zeitreise* (*Uma História da Música para Crianças*) e *Die Welt der Musik entdecken* (*Léxico da Música para Crianças: descubra o mundo da música*) foram escritos em alemão.

Nenhuma das edições desses livros direcionados ao público infantojuvenil apresenta informações biográficas sobre seus autores. Entretanto, algumas fontes online fornecem dados sobre Bernard Deyries e Hans-Günter Heumann, mas não há registros biográficos consistentes sobre Denys Lemery, Michael Sadler e Monika Heumann.

Bernard Deyries, autor de *História da Música em Quadrinhos* (1997), nasceu em 16 de abril de 1947, em Tours, França. Com formação pela Escola de Belas Artes de Tours, atuou como designer, roteirista e diretor, além de ter sido professor e, posteriormente, diretor da instituição. Em 1975, foi convidado pelas edições musicais de Vandeveld para desenvolver a obra *História da Música em Quadrinhos* em parceria com Denys Lemery, músico e produtor, e Michael Sadler, escritor. (MEUNIER, 2018).

Já Hans-Günter Heumann, compositor, professor de música e autor dos livros *Uma História da Música para Crianças* (2011) e *Léxico da Música para Crianças: descubra o mundo da música* (2015), nasceu em 29 de dezembro de 1955. Ele estudou piano com Hans Priegnitz e Konrad Meister, composição com Einar Steem-Nocleber, além de Educação Musical e Musicologia na Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTM). Também aprimorou seus estudos em composição em Nova York e, em 2001, foi agraciado com o Prêmio German Music Edition. (HEUMANN, 2021).

A *História da Música em Quadrinhos* (1997) trata desde o que seria a música na Pré-história às experiências musicais dos contemporâneos John Cage² (1912-1992), Mauricio Kagel³ (1932-2008), Steve Reich⁴ (1936) e Hans Werner Henze⁵ (1926-2012). No livro, os períodos musicais não estão separados por títulos e nem são apresentados de forma detalhada. As informações encontram-se dispostas nos quadrinhos como sendo narradas para o leitor por um contador de histórias. No início da obra os autores fazem uma observação:

Caros ouvintes, na nossa HQ há muitas IMAGENS e muito pouco TEXTO TEXTO TEXTO TEXTO TEXTO TEXTO. Oferecemos apenas as BASES. Se vocês quiserem aprofundar seus conhecimentos, terão de consultar LIVROS (representados pela imagem de três livros sobrepostos). Mas tem um problema, esses livros contêm muito TEXTO-TEXTO e muito poucas IMAGENS IMAGENS IMAGENS IMAGENS IMAGENS. (DEYRIES; LEMERY; SADLER, 1997, p. 6).

Os leitores, referidos no texto como “ouvintes”, são previamente advertidos sobre a possibilidade de uma abordagem não completa dos conteúdos apresentados na obra. Os autores justificam essa escolha ao enfatizar que o objetivo do livro é fornecer apenas uma base introdutória ao tema, incentivam aqueles que desejarem aprofundamento a buscar outras fontes. Ao mesmo tempo, justificam que a quantidade excessiva de textos nos livros seria um possível “problema” ao considerar o público-alvo.

2 Músico norte-americano, trabalhou com o universo artístico contemporâneo. Fez parte da vanguarda nova-iorquina da segunda metade do século XX. (CUNHA; CORRÊA, 2013).

3 O compositor argentino foi considerado um inovador autor pós-serial da segunda metade do século XX, tendo estudado e desenvolvido o teatro instrumental (o drama operístico é encenado tanto pelos instrumentistas quanto pelos cantores). (LOMA, 2016).

4 Compositor americano; um dos principais expoentes do Minimalismo – estilo baseado em repetições e combinações e motivos e harmonias simples. (BRITANICA, 2020).

5 Compositor alemão que residiu na Itália, teve grande destaque no teatro. Suas composições foram influenciadas por vários estilos: música atonal, dodecafonismo, estruturalismo, música popular, rock e jazz. (VALENTE, 2018).

Parece que para lidar com eventuais críticas quanto à falta de aprofundamento, os autores recorreram ao humor como estratégia discursiva. Dessa forma, ao invés de confrontar diretamente a questão, os criadores dos livros suavizam a percepção do leitor sobre as limitações do conteúdo, tornando a experiência de leitura mais leve e descontraída.

Uma História da Música para Crianças inicia com a apresentação do maestro Isaac Karabthevsky⁶, na qual ele faz uma exposição do conteúdo do livro e aponta que os instrumentos, estilos musicais e compositores são demonstrados de maneira informativa e lúdica. A contracapa da obra expõe que os dois personagens condutores e narradores do texto, Clara e Frederico, conhecem a história da música por meio de uma máquina do tempo e informa que além de quadros, desenhos e fotos, o exemplar oferece anedotas e um jogo da música em um passeio que vai da Idade da Pedra até a atualidade.

O Léxico da Música para Crianças: Descubra o Mundo da Música (2015) traz prefácio de Peter Schreier.⁷ O livro está dividido em 240 verbetes, com ilustrações de Andreas Schürmann em todas as páginas, e alguns símbolos criados para representar as informações do país de proveniência dos termos presentes na edição (norte-americano, árabe, inglês, francês, grego, italiano, latim, mexicano, polonês, português, russo, espanhol e húngaro). Os personagens, Clara e Frederico, da obra *Uma História da música para crianças* são revisitados; e o texto da contracapa é de Michael Schanze.

Algumas questões nortearam o presente artigo: quais os compositores românticos citados nas obras? Quais os recursos utilizados pelos autores a fim de deixar o conteúdo de suas obras mais atrativo para a faixa etária infantojuvenil? Qual repertório do romantismo foi citado nos livros?

Compositores românticos em destaque nas obras

Autores como Grout e Palisca (1994) asseveram que as características estilísticas aceitas para dividir a música em períodos não são adequadas, assim como são arbitrárias as fronteiras cronológicas. No entanto, eles acreditam que exista utilidade didática nessa divisão. Isso posto, atentemos para como Otto Maria Carpeaux conceitua o período Romântico na música:

O romantismo domina toda a música do século XIX. Todos aqueles românticos, tão diferentes, revelam certos traços comuns. Primeiro, a maior liberdade de modulação, o cromatismo cada vez mais progressivo que leva os compositores até às fronteiras do sistema tonal de Bach e Rameau. O cromatismo romântico serve à maior expressividade dessa música subjetivista e individualista. (CARPEAUX, 1998 p. 173).

6 O atual diretor artístico da Orquestra Petrobrás Sinfônica nasceu em São Paulo, em 1934. Estudou harmonia, composição e regência coral e sinfônica com o alemão Hans-Joachim Koellreuter, na Escola Livre de Música em São Paulo. Ficou 26 anos à frente da Orquestra Sinfônica Brasileira, no Rio de Janeiro.

7 Foi um tenor alemão conhecido por suas performances em óperas de Mozart e oratórios de Bach. Durante a carreira, dedicou-se também à Regência. (TOMMASINI, 2019).

A expressividade da música no romantismo é uma observação recorrente entre os analistas deste período. Bennett, ao fazer uma comparação entre o período Clássico (que antecede cronologicamente o romantismo) e o Romântico, aponta aquele como uma tentativa de atingir um equilíbrio entre forma e expressão, esse teria um movimento para “desequilibrar a balança” (BENNETT, 2007, p. 57) com a busca de uma nova expressividade que revelou sentimentos profundos dos compositores, incluindo suas dores.

A música do século XIX de maneira geral vincula-se ao romantismo, logo a quantidade de compositores da época é tal, que dificilmente uma obra poderia contemplar a todos com igualdade em número de informações. Por conseguinte, identificamos quatro músicos românticos que aparecem simultaneamente em destaque nas três obras estudadas. São eles: Franz Schubert⁸ (1797-1828), Frédéric Chopin⁹ (1810-1849), Robert Schumann¹⁰ (1810-1856) e Franz Liszt¹¹ (1811-1886).

Figura 2. Primeiro quadrinho no qual o compositor Schubert aparece no livro *História da Música em Quadrinhos*.



Fonte: DEYRIES; LEMERY; SADLER, 1997 p. 56.

- 8 Franz Peter Schubert nasceu em 31 de janeiro de 1797, em Lichenthal. Dedicou-se inteiramente à composição, mesmo tendo nascido em família sem muitos recursos financeiros e não ter tido amplo reconhecimento público. Lutou contra a pobreza e a doença, vindo a falecer de uma infecção com 31 anos de idade. (GROUT; PALISCA, 1994).
- 9 Frédéric François Chopin nasceu em Zelazowa Wola (Polônia), filho de uma pianista e um professor de línguas e literatura francesa. Estudou música no Conservatório de Varsóvia e estreou publicamente, depois do curso, em 1829, em Viena. Faleceu em Paris, em 1849, com 39 anos. (FRAZÃO, 2019).
- 10 Robert Alexander Schumann nasceu em 8 de junho de 1810, em Zwickow, Saxônia. Começou a ter aulas de música aos sete anos e, por ser filho de um livreiro, teve excelente formação escolar. Casou-se com a também pianista e compositora Clara Wieck. Em 1850, foi diretor musical em Düsseldorf, sendo obrigado a renunciar ao cargo em 1854 por causa do avanço de uma doença mental iniciada em 1833. Faleceu em 29 de julho de 1856, em Endernich, no hospício em que passou seus dois últimos anos de vida. (OLIVEIRA, 2016).
- 11 Franz Liszt foi pianista, maestro, compositor e professor húngaro, nascido em 22 de outubro de 1811, em Raiding. Começou os estudos de piano com o pai, Adam Liszt. De 1848 a 1861, foi diretor musical da corte ducal de Weimar. Ainda em 1861, mudou-se para Roma onde estudou Teologia e recebeu as ordens menores. Faleceu em 31 de julho de 1886, na Alemanha. (MORENO; RAMÍREZ; LA OLIVA; MORENO, 2021).

Na primeira vez que Schubert aparece no livro *História da Música em Quadrinhos* pode-se inferir quatro informações: a escolha profissional pela composição ao invés da docência; o título do seu primeiro *lied*¹²; a idade que ele o escreveu e, por fim, uma ideia de como seria o público desse período: formado por pessoas que ansiavam entretenimento por meio da música, no qual as fizessem transcender à realidade.

O público do período Romântico seria formado em parte por pessoas sem grande preparação literária, com preferência a expressões que remetessem às imagens e símbolos que descrevessem de forma realista o pensamento, ignorando convenções e padrões da literatura clássica. Era uma audiência que precisava ser conquistada por audição, pagava pelos concertos e não procurava nenhum fim extramusical como a religião, dança, festividades cívicas ou vivências sociais na corte. (RIBEIRO, 2010).

Outras informações contidas sobre Schubert em *História da Música em Quadrinhos* detêm-se a respeito da quantidade de obras do compositor e algumas considerações: como o fato de ele não ter conhecido a fama enquanto estava vivo; ter tido uma saúde frágil; sua obra está envolta em melancolia e resignação; da morte ter sido um tema recorrente e, ainda, de o compositor gostar do campo e das noites. (DEYRIES; LEMERY; SADLER, 1997).

As noites apreciadas por Schubert aparecem igualmente em *Uma história da Música para crianças*. São as *schubertiades*: momentos nos quais um pequeno círculo de amigos (músicos, pintores e poetas) tinham lugar em saraus literários e musicais (HEUMMAN; HEUMANN, 2011). A seguir, como as duas obras ilustram as *schubertiades*:

Figura 3. À esquerda, a ilustração das *schubertiades* no livro *História da Música em Quadrinhos* e, à direita, o mesmo tema representado no livro *Uma história da Música para Crianças*.



Fontes: Ilustração da esquerda – DEYRIES; LEMER; SADLER, 1997 p. 57. Ilustração da direita – HEUMMAN; HEUMANN, 2011, p. 122.

12 Modelo de composição musical no qual um poema lírico é adaptado para voz e piano. (MOORE, 2008).

As semelhanças nas duas ilustrações são muitas: o compositor no centro ao piano, uma pessoa ao seu lado virando as partituras e o público rodeando o músico, concorrendo em espaço com o instrumento. Na imagem situada ao lado esquerdo, que é proveniente do livro *História da Música em Quadrinhos*, é pertinente atentar para a linguagem utilizada pelos autores ao informar o apelido de Schubert, “Bola de Banha”; e ainda o seu prato preferido “Vitela de Repolho”, juntamente com mais uma informação sobre o público da época “[...] como estamos longe dos faustos da corte”. (DEYRIES; LEMERY; SADLER, 1997, p. 57).

Uma História da Música para crianças apresenta Schubert de forma mais tradicional, em termos de linguagem, quando comparado à *História da Música em Quadrinhos*. Heumann e Heumann (2011) mostram uma biografia do compositor com eventos citados de maneira cronológica e mencionam suas composições: mais de seiscentos *lieder*, três ciclos de *lieder*, oito sinfonias, música para piano, música de câmara, missas, música coral e óperas.

Heumann e Heumann (2015), em *Léxico da Música para Crianças*, deixam a cargo da personagem Clara, em um diálogo com a sua mãe, a atribuição de descrever Franz Schubert no verbete que leva o seu nome. Clara inicia o colóquio cantarolando *Rosa na Charneca* e explica para a mãe que se tratava de uma canção aprendida na aula de música da escola. Em seguida, Clara pergunta se a mãe sabia que a autoria do texto era de Goethe. A conversa segue sobre os *lieder* schubertianos e os outros tipos de composição que o músico produziu nos seus 31 anos de vida.

Frédéric Chopin é citado em *História da Música em Quadrinhos* como alguém de temperamento eslavo e espírito latino, que nasceu na Polônia e deixou a pátria aos 20 anos levando um pouco da terra natal em uma taça de prata. Chegando em Paris, em 1831, na glória do Romantismo, não custou a tornar-se ídolo nos salões. O livro também menciona o envolvimento de 10 anos de Chopin com George Sand¹³ e da época que eles recebiam convidados famosos em Nohan, no interior da França. Outro aspecto apontado no texto é o virtuosismo do músico em instrumentos de teclas e curiosidades sobre sua morte. (DEYRIES; LEMERY; SADLER, 1997).

Uma História da Música para Crianças apresenta uma biografia cronológica de Chopin, com destaque para alguns pontos: o músico viveu em Paris a partir de 1831 e atuou como professor e pianista; na capital francesa, fez amizades importantes; é citado o relacionamento com George Sand; a criação de um estilo virtuosístico ao piano; a presença da música popular polonesa em suas obras e o fato de suas composições serem exclusivamente pianísticas. (HEUMMAN; HEUMANN, 2011). Duas ilustrações da obra sobre Chopin merecem destaque:

13 Pseudônimo de Aurore Lucile Dupin, nascida em Paris, em 1804, filha de um militar francês e uma camponesa. Casou-se em 1822 para que pudesse assumir a herança da avó, mas se separou em 1831 levando os dois filhos fruto do casamento. Seus dois primeiros romances foram escritos com o pseudônimo de Jules Sand. Praticou a escrita em quase todos os gêneros: peças de teatro, ensaios, artigos de jornais e romances. (GARCIA; MORAIS; LEE, 2017).

Figura 4. À esquerda, ilustração de uma schubertiade e, à direita, uma anedota; ambos do livro *Uma história da Música para Crianças*.



Fonte: HEUMMAN; HEUMANN, 2011 p. 122 e 125.

A ilustração da esquerda exhibe Chopin diante de um público seletivo e traz uma legenda que explica sua predileção por uma audiência pouco numerosa, ao invés das grandes salas de concerto; a segunda à direita tem o título “Um pouco de humor: Chopin”, uma seção recorrente com alguns outros compositores – pequenas anedotas aparecem emolduradas ao longo do livro. Não existe nenhuma referência histórica da proveniência das piadas, do que se entende ter sido um artifício dos autores para aproximar os biografados do público infantojuvenil.

No livro *Léxico da Música para Crianças*, a figura de Chopin é introduzida por meio de um diálogo entre os personagens Clara e Frederico. Durante a conversa, as crianças comentam sobre uma composição do pianista que Clara escutou na rádio. Além disso, compartilham informações sobre o compositor que aprenderam em formato de notícia pela transmissão radiofônica, nessa conversa mencionam que o músico foi uma criança prodígio, dedicou sua obra exclusivamente ao piano e faleceu aos 39 anos após enfrentar uma longa enfermidade.

As informações sobre Robert Schumann são praticamente as mesmas nas obras *História da Música em Quadrinhos* e *Uma história da Música para Crianças*: o início da faculdade de direito depois da morte do pai, as aulas de piano com Frederic Wiek, pai de Clara que veio a tornar-se sua esposa, a fundação de uma revista de música com amigos, os problemas mentais e a morte no hospício.

No *Léxico da Música para Crianças*, o diálogo entre Clara e Frederico enfatiza o trabalho da musculatura dos dedos. Frederico faz um julgamento dessa ação: “Schumann, quando jovem, destruiu sua carreira como pianista por causa de muita ambição. Para deixar os dedos da mão direita mais flexíveis, ele construiu para si um aparelho de exercício. Assim, ele exigiu demais dos músculos e teve paralisia permanente”. (HEUMANN; HEUMANN, 2011, p. 147). Além da fala de Frederico, o livro exibe uma ilustração do aparelho.

Outro compositor, que assim como Chopin foi uma criança prodígio, trata-se de Liszt. É dessa forma que o músico é apresentado na primeira vez que aparece em *História da Música em Quadrinhos*. Na obra, também é citado o momento em que Beethoven subiu ao palco para abraçar Liszt, após um concerto, então com 11 anos de idade. É enfatizado o fato de que Liszt queria ser o Paganini¹⁴ do teclado e que o compositor teria sido rejeitado pelo Conservatório de Paris, em 1823, porque o diretor da instituição não gostava de crianças prodígio não francesas, apesar de esse fato não ter impedido Liszt de tornar-se o bem-amado dos salões de mulheres. (DEYRIES; LEMERY; SADLER, 1997).

Uma história da Música para Crianças segue com Liszt o mesmo padrão dos compositores anteriores, uma biografia tradicional e cronológica. Alguns fatos em destaque: o músico recebeu a primeira aula de piano aos seis anos, do pai; são citados outros professores de piano; a influência de Paganini sobre o seu estilo pianístico; os concertos triunfais que deixavam o público atônito ao perceber que o piano soava como uma orquestra; o fato de Liszt ter tido inúmeros estudantes; sua ordenação no ano de 1861 como “Abade Liszt”, e sua morte a 31 de julho de 1886, em Bayreuth. (HEUMMAN; HEUMANN, 2011).

Em *Léxico da Música para Crianças*, Heumman e Heumann (2015) mais uma vez colocam os personagens Clara e Frederico para dar notícia do compositor. As informações não diferem daquelas que os autores já haviam colocado na obra anterior, *Uma história da Música para Crianças*. O único dado novo foi o fato de Liszt ter transcrito para o piano as obras de outros compositores, como as sinfonias de Beethoven e as óperas de Wagner.

A abordagem do Ensino de História da música para crianças nas obras analisadas demonstra uma tentativa de equilibrar informações biográficas e musicais dos compositores românticos com uma linguagem acessível ao público infantojuvenil. A inclusão de anedotas, ilustrações e diálogos entre personagens fictícios facilita a assimilação dos conteúdos, tornando-os mais envolventes e didáticos. No entanto, percebe-se que algumas obras enfatizam certos aspectos pessoais e curiosidades dos compositores, como as “schubertiades” e a personalidade de Chopin.

14 Niccolò Paganini foi um compositor e violinista italiano que nasceu em 27 de outubro de 1782, em Gênova, e morreu em 27 de maio de 1840, em Nice, na França. Ficou conhecido como instrumentista de inigualáveis recursos técnicos, dos quais resultaram composições complexas e lendas em torno de sua habilidade. (FRAZÃO, 2019).

A escolha de apresentar biografias em ordem cronológica e destacar características estilísticas fundamentais dos compositores contribuem para a compreensão do romantismo musical. Ao enfatizar a expressividade e a subjetividade da música desse período, as obras fornecem um panorama da transformação da escuta e da performance musical no século XIX, quando os concertos passaram a atrair um público mais amplo e pagante. A abordagem pedagógica utilizada também demonstra um esforço em tornar a música um elemento próximo do cotidiano infantil, seja por meio de relatos narrados por personagens, seja pela introdução de elementos gráficos e humorísticos. Contudo, a ausência de uma contextualização mais ampla sobre o impacto histórico e social desses músicos pode limitar o entendimento das crianças sobre o papel da música romântica na cultura e na construção da identidade artística da época.

Entre Valsas, Scherzo, Lieds e Sinfonias

No que diz respeito à forma como o repertório do período romântico é apresentado nas três obras estudadas neste texto, algumas considerações devem ser feitas. No livro *História da Música em Quadrinhos* não houve um padrão; isto quer dizer que, em alguns casos, apenas uma peça foi citada na narrativa sobre determinado compositor, ou mesmo nenhuma; caso a história tenha seguido por um caminho no qual os autores preferiram destacar outros acontecimentos sobre o músico em questão.

Heumann e Heumann seguiram o mesmo padrão em ambos os livros: *Uma História da Música para Crianças* e *Léxico da Música para Crianças*. Em ambos, apresentam um quadro informativo que detalha a produção do músico, incluindo a quantidade de composições por estrutura da obra e algumas de suas peças mais famosas. As mesmas composições são mencionadas nos dois livros e, em diversas ocasiões, os autores destacam uma ou outra obra dentro do texto ou do verbete.

Analisando as peças que receberam destaques nos três livros, separamos uma de cada compositor mencionado ao longo deste artigo para fazer menção mais detalhada. São elas: *O Rei dos Elfos* (Schubert), *Valsa do Minuto* (Chopin), *Renana* (Schumann) e *Liebestraum n. 3* (Liszt).

Der Erlkönig – *O Rei dos Elfos* foi o primeiro *lied* escrito por Schubert tendo por base um poema de Goethe. Braga (2013) nos auxilia na compreensão dessa composição. O texto de Goethe narra a história de um pai e filho cavalcando em uma floresta, à noite. O menino acredita que está sendo perseguido pelo Rei dos Elfos, um espírito da floresta. Porém, o pai, partindo de um pensamento lógico, refuta o relato da criança que, ao final do poema, está morta. Não existem explicações para o óbito: se foi realmente um assassinato, ou se o menino estava tendo alucinações. (BRAGA, 2013).

Outro ponto apresentado por Braga (2013) é sobre a dificuldade para cantar esse *lied*, visto que são quatro personagens (narrador, pai, filho e o Rei dos Elfos) pensados para quatro cantores

distintos; mas que na prática é interpretado por apenas um. Cada personagem foi escrito para uma extensão vocal diferente; além disso, cada voz tem nuances rítmicas próprias. (BRAGA, 2013).

A *Valsa em Ré bemol menor, opus 64 n. 1*, ou *Valsa do Minuto* de Chopin, inicialmente ficou conhecida como a “Valsa do cachorro” e foi escrita em 1847. O compositor criou a peça enquanto observava um cachorrinho chamado Marquis perseguindo o próprio rabo. Embora seja chamada atualmente de *Valsa do Minuto*, a composição leva mais de um minuto para ser tocada e ganhou fama com essa alcunha por causa do seu tamanho. A peça tem duas seções, A e B, e forma ABA. (PRATHER, 2018).

Die Rheinische ou *Renana* é a terceira sinfonia de Schumann, tratando-se de uma obra com cinco movimentos, sendo do quarto ao quinto sem interrupção. O primeiro movimento, *Lebhaft*, tem forma de sonata; o segundo é um *Scherzo* com andamento que sugere um minueto; no terceiro, *Nicht schell*, pode-se notar a influência de Mendelssohn, com uso limitado da orquestra (sem metais e percussão); no quarto aparecem os trombones e inspirou-se na comemoração de investidura do cardeal de Colônia; e no último movimento, *Lebhaft*, nota-se a tradução musical do que seria a percepção do compositor das águas do rio Reno. (REYNER, 2021).

Liebestraum n. 3 baseou-se em um poema escrito pelo alemão Ferdinand Freiligrath intitulado *O lieb, so lang du lieben kannst*, que versa sobre amor e perda. A peça começa em Lá Bemol Maior, com frases arpejadas largamente na mão direita do pianista, o que representaria a angústia presente na poesia. Nos 12 primeiros compassos, o refrão do poema é repetido duas vezes. Embora Liszt tenha utilizado estruturas harmônicas complexas, as melodias são, de certa forma, simples. (BURNS, 2020).

A apresentação do repertório romântico nas obras analisadas oferece diferentes formas de aproximar as crianças da música desse período. Enquanto *História da Música em Quadrinhos* adota uma abordagem mais flexível, mencionando peças apenas quando se encaixam na narrativa dos compositores, os livros de Heumann e Heumann seguem um padrão estrutural, com quadros informativos detalhando as composições mais importantes de cada músico. Essa diferença de método reflete estilos distintos de ensino: um mais voltado para o envolvimento lúdico com a história dos artistas e outro que busca fornecer uma visão mais sistemática do repertório romântico. Ambas as abordagens possuem seus méritos, pois, de um lado, a narrativa mais solta pode despertar a curiosidade espontânea das crianças, enquanto a estrutura mais informativa permite um conhecimento mais aprofundado sobre a produção musical dos compositores.

A escolha das peças destacadas nas obras contribui para um panorama variado do romantismo musical. O *Rei dos Elfos*, de Schubert, apresenta a conexão entre música e literatura, tornando a experiência musical ainda mais expressiva e envolvente. *Liebestraum n. 3*, de Liszt, carrega um

forte apelo emocional, característico do período, enquanto *Renana*, de Schumann, ilustra bem a grandiosidade das sinfonias românticas. Já a *Valsa do Minuto*, de Chopin, exemplifica a leveza e a sofisticação das peças para piano. Essa seleção ajuda a demonstrar como os compositores românticos exploraram diferentes formas e estilos musicais, permitindo que as crianças tenham contato com a diversidade sonora desse período.

Embora algumas obras se concentrem mais nos aspectos biográficos dos compositores do que em suas composições, isso não impede que as crianças se familiarizem, de maneira natural, com o repertório romântico. O uso de ilustrações, diálogos e anedotas torna o aprendizado mais dinâmico e acessível, facilitando a assimilação das informações. Ainda que uma contextualização mais ampla sobre o impacto cultural e social dessas obras pudesse enriquecer ainda mais a experiência dos pequenos leitores, as diferentes abordagens adotadas cumprem o papel de introduzir a música romântica de forma cativante. O equilíbrio entre informações técnicas e narrativas envolventes contribui para despertar o interesse das crianças, incentivando-as a explorar esse universo musical com curiosidade e entusiasmo.

Considerações finais

As três obras sobre as quais nos debruçamos neste artigo têm em comum a temática “história da música” e o público-alvo infantojuvenil. Em vista da quantidade de informações, optou-se por fazer um recorte considerando como os autores abordaram apenas o período romântico. Ainda assim, trata-se de praticamente um século de música. Isto posto, selecionamos os quatro compositores que tiveram igual destaque nos três livros, além de uma obra de cada músico para ser analisada com mais vagar.

Percebemos que os autores lançaram mão de vários artifícios em comum para direcionar seus textos ao público infanto-juvenil, como ilustrações em todas as páginas, linguagem acessível e narrativas bem-humoradas que propiciam uma leitura simples, que tanto pode ser feita de forma linear quanto por partes específicas. Os três livros são úteis em sala de aula como auxiliares didáticos, possibilitando que crianças e adolescentes conheçam a história da música universal.

Um adendo precisa ser feito: nas três obras, só tem lugar para o que é visto como história da música ocidental e tradicional, necessitando de outros suportes para o estudo da música brasileira e regional, por exemplo. Entretanto, isso não desmerece em nada o valor das três publicações. Outra observação refere-se ao fato de as crianças que protagonizam os livros dos autores Heumann e Heumann (2011; 2015) terem aula de música na escola, além de estudarem instrumentos musicais como piano; realidade que não encontramos entre a maioria dos meninos e meninas do Brasil.

Acreditamos que as três obras servem também como ponto de partida para futuros consumidores de um tipo de música nem sempre disponível midiaticamente, indo além do público-alvo; pois são livros que podem ser lidos sem ressalvas por adultos que encontrarão uma leitura agradável e até mesmo instigante. Como apoio ao professor de música na sala de aula, os três livros também têm potencial para ser um bom auxílio, já que trabalham todos os períodos em que a história da música se encontra didaticamente dividida.

Referências

BENNETT, R. *Uma Breve História da Música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRAGA, F. O pensamento alemão, a descoberta da cultura germânica e novos apontamentos sobre o lied “Rei dos Elfos”, de Franz Schubert, sobre o poema do poeta Johann Wolfgang von Goethe. *Revista da Academia de Letras de São João del Rei*, v. 7, n. 7, p. 15-40, nov. 2013.

BURNS, A. *Frank Liszt Liebestraum n. 3: the purest kind of love*. 2020. Disponível em: <https://classicalexburns.com/2020/09/22/franz-liszt-liebestraum-no-3-the-purest-kind-of-love/>. Acesso em: 2 dez. 2024.

CAPEUX, O. *Uma Nova História da Música*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

CUNHA, E.; CORRÊA, P. Arte e Vida: um estudo a partir da obra de John Cage. In: *ECOSSISTEMAS ARTÍSTICOS*, 22., 2013, Belém. *Anais [...]*. Belém: Anap, 2013. p. 4063-4070.

DEYRIES, B.; LEMERY, D.; SADLER, M. *História da Música: em quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FRAZÃO, D. *Frédéric Chopin: pianista e compositor polonês*. 2019. Disponível em: https://www.ebiografia.com/frederic_chopin/. Acesso em: 22 out. 2024.

FRAZÃO, D. *Niccolò Paganini: compositor e violinista italiano*. 2019. Disponível em: https://www.ebiografia.com/niccolo_paganini/. Acesso em: 1 out. 2024.

GARCIA, D.; MORAIS, S.; LEE, H. Autobiografia de George Sand: uma mulher à frente de seu tempo. *Revell: Revista de Estudos Literários da UEMS*. Campo Grande, v. 1, n. 15, p. 341-353, jan. 2017.

GROUT, D.; PALISCA, C. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1994.

HEUMANN, H. *Piano: gute noten für klavier*. 2021. Disponível em: <https://heumannpiano.de/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

HEUMANN, M.; HEUMANN, H. *Léxico da Música para Crianças*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

HEUMANN, M.; HEUMANN, H. *Uma História da Música para Crianças*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ISAAC K. In: *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa456682/isaac-karabtchevsky>. Acesso em: 18 dez. 2024.

- LOMA, M. *A atuação multifacetada do percussionista: desafios de performance em três obras para percussão solo*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.
- MEUNIER, C. *La Planète Magique de Bernard Deyriès*. França: Espe, 2018.
- MOORE, D. *Guia dos Estilos Musicais*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- MORENO, V.; RAMÍREZ, M.; LAOLIVA, C.; MORENO, E. *Franz Liszt*. 2021. Disponível em: <https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/3289/Franz%20Liszt>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- OLIVEIRA, R. *Variações schumaniannas: música e loucura no campo da recepção estética*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.
- PRATHER, M. *Learn about Chopin's Minute Waltz*. 2018. Disponível em: <https://www.squiltmusic.com/blogs/news/learn-about-chopins-minute-waltz>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- REYNER, I. *Sinfonia n. 3 em Mi Bemol Maior*, p. 97 "Renana". 2021. Disponível em: <https://www.filarmonica.art.br/educacional/obras-e-compositores/obra/sinfonia-no-3-em-mi-bemol-maior-op-97-renana/>. Acesso em: 2 fev. 2024.
- RIBEIRO, R. *Romantismo: contextualização histórica e das artes*. Dissertação (Mestrado em Violoncelo). Instituto Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco, 2010.
- SILVA, B. *As tiras de Mafalda no Brasil: tradutores e traduções*. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.
- SILVA, N. *O que é papel couchê?: aprenda a definição e as principais aplicações*. 2020. Disponível em: <https://www.futuraexpress.com.br/blog/o-que-e-papel-couche/>. Acesso em: 2 jan. 2025.
- STEVE R. In: *Enciclopédia Britânica*. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Steve-Reich>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- TOMMASINI, A. Elegant German Tenor Who Also Conducted, Dies. *The New York Times*. Nova Iorque, p. 22-22, 31 dez. 2019. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2019/12/31/arts/music/peter-schreier-dead.html>. Acesso em: 17 mar. 2021.
- VALENTE, A. 1926: nasce o compositor Hans Werner Henze. 2018. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/1926-nasce-compositor-hans-werner-henze/a-3466921>. Acesso em: 8 fev. 2025.

PROCURANDO RAFAEL: PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO EM PROL DE UMA HISTÓRIA PÚBLICA SOBRE O PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO DOS ESCRAVIZADOS DE MOSSORÓ/RN

Aryana Costa
João Paulo de Souza
João Victor Pinheiro da Silva
Pedro Henrique da Silva Pereira

Este ensaio dedica-se a discutir o princípio de indissociabilidade em que se assentam as universidades brasileiras na articulação entre atividades de extensão, ensino e pesquisa. Partindo da experiência de seus autores com o projeto de extensão intitulado *“Procurando Rafael: a quem pertence o 30 de setembro em Mossoró?”*, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e coordenado pela professora Aryana Costa, procuramos apresentar um exercício de história local da cidade de Mossoró/RN, dialogando também com a história pública e digital, focando na produção do saber histórico, a intervenção em processos sociais e na construção do conhecimento por meio da educação e das redes sociais da página do *Instagram*: @procurandorafael.

Partindo do entendimento de história na dimensão de uma disciplina escolar, entendemos que o Ensino de História tem como finalidade a constituição da cidadania entre os jovens e adolescentes. Nesse sentido, desde o surgimento da disciplina ela está associada ao objetivo de construir na sociedade uma ideia de identidade nacional do que é ser brasileiro, permitindo aos estudantes exercerem a cidadania, conforme o período vigente.

Ministrar aulas de História Local para a educação básica nem sempre é fácil, e diversas são as dificuldades enfrentadas pelos professores de História na aplicação de aulas sobre a sua localidade.

Entre esses desafios pode-se mencionar a falta de material didático apropriado ou, por exemplo, os próprios Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das instituições de ensino, que muitas vezes escolhem priorizar os conteúdos previstos pelas avaliações nacionais. Mesmo com a obrigatoriedade prevista na legislação competente¹, o lecionar a História Local tem uma importância fundamental no cotidiano da produção de conhecimento, pois seu ensino e aprendizagem permitem que o professor se utilize da interdisciplinaridade para explorar a sala de aula com materiais que vão além do livro didático, permitindo a utilização de várias fontes históricas da realidade dos estudantes e que valorizem os patrimônios, as expressões sociais e as manifestações artísticas da cultura local. Com isso, a história local ganha uma nova dimensão na sala de aula, sendo

[...] uma ótima oportunidade para a atuação dos próprios professores e estudantes como sujeitos produtores do conhecimento eleito como objeto de estudo, atendendo também as discussões psicopedagógicas que prezam por uma educação centrada na promoção da autonomia, da responsabilidade e da proatividade dos estudantes. (COSTA; 2019. p. 134).

De nosso interesse, para além da conexão entre ensino e pesquisa, no âmbito universitário tem-se também a importância de articular elas com as práticas de extensão. Como defende Paulo Freire (1983), em seu ensaio *Extensão ou comunicação?*, a extensão deve ser entendida como uma situação educativa dialógica, em que os educadores e educandos assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto em que ambos buscam conhecer. (FREIRE, 1983, p. 16). Assim, professores e estudantes estariam em um processo de aprendizagem, adquirindo conhecimento a partir do objeto ou grupo social que dialogam.

Com isso, a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão surge como maneira de democratização do conhecimento, pensando diferentes sujeitos e formas de se construir o conhecimento. Essa construção deve ser pensada também na perspectiva dos meios de comunicação contemporâneos, possibilitando que as pesquisas historiográficas sejam compartilhadas com o público não acadêmico. É dessa necessidade que surge o Projeto de Extensão do “*Procurando Rafael: a quem pertence o 30 de setembro em Mossoró?*”, que vem desenvolvendo atividades que articulam práticas de ensino, pesquisa e extensão.

Por meio da problematização de um dos principais acontecimentos históricos em que a memória da cidade de Mossoró/RN é construída, o projeto de extensão vem fazendo uma reconstrução do processo de abolição da escravidão da cidade que ocorreu em 30 de setembro de 1883, cinco anos antes da assinatura da Lei Áurea. Desvinculando de uma narrativa abolicionista

1 Como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

embranquecida, que destaca e glorifica apenas a atuação da elite branca e maçônica da época, o "Procurando Rafael" vem destacando, por meios das redes sociais, a participação e agência da população negra local em todo esse processo abolicionista, que por tanto tempo foi invisibilizada na memória histórica da cidade.

Com isso, partindo dos princípios do desenvolvimento de uma História Pública e Digital, o projeto tem como objetivo construir uma narrativa com base na atuação desses grupos que foram marginalizados, apagados e esquecidos da história de Mossoró, dando visibilidades a pessoas como Rafael Mossoroense da Glória² (que dá nome ao projeto), Antônia Rita da Silva³, Joana do Bulbo⁴, Francisco Izódio⁵, José Boi⁶ e diversas outras pessoas negras da cidade. Assim, ao longo do texto será relatado a experiência do projeto na sua articulação entre pesquisa, ensino e extensão no desenvolvimento de uma nova história local pautada nos princípios de uma história pública. Em um primeiro momento deste texto, será apresentado como se deu a construção do 30 de Setembro na cidade de Mossoró; em um segundo momento, o leitor será apresentado às ações de extensão do projeto em meio a reflexões de usos e possibilidades que a história pública proporciona com o uso das redes sociais; e, por último será relatado a experiência e visibilidades do "Procurando Rafael" nas redes sociais, apresentando as diferentes estratégias utilizadas para a divulgação científica na esfera pública mossoroense.

Um novo olhar sobre a Abolição Mossoroense

Referenciado na nomenclatura de ruas, bairros, apresentações teatrais, e desfiles da cidade, o processo abolicionista mossoroense de 1883 vai ser um acontecimento fundamental na formação da identidade da população local, pois Mossoró é a primeira cidade potiguar, e a primeira fora da província do Ceará, a emancipar seus escravizados. A construção do discurso oficial que marca as narrativas históricas de Mossoró foi feita pelas mãos de variados atores e grupos sociais encabeçados pelas principais oligarquias políticas da localidade, e consolidadas pelos escritos dos memorialistas e historiadores clássicos da cidade, como Vingt-Un Rosado (2014), Câmara Cascudo (2010) e Raimundo Nonato (1983), que concretizam as glórias do processo abolicionista

2 Nascido em 1859, era um ex-escravizado que ao ser liberto em 10 de junho de 1883 vai ser alçado a presidente do Club dos Spartacus, uma agremiação de libertos que funcionava como braço armado do abolicionismo mossoroense. Faleceu em 1907 em Mossoró.

3 Esposa de Rafael Mossoroense da Glória, Antônia Rita nasceu aproximadamente em 1863, e faleceu em 1953. Já foi eleita Rainha do Rosário em Mossoró. Com Rafael, teve quatro filhos: Luiza, Francisca, Josefa e Sebastião.

4 Antiga liberta que vendia doces em tabuleiros na praça do mercado público de Mossoró.

5 Nascido em 1867 na cidade de Apodi-RN, Francisco Izódio foi Presidente da Intendência de Mossoró no triênio 1911-1913, o primeiro negro a ocupar esse cargo na cidade, que hoje corresponderia ao de prefeito.

6 Ex-escravizado, era uma figura conhecida na cidade no início do século XX, trabalhando em padarias e sendo um dos organizadores do Baile dos Negros, importante sociabilidade da população negra da época.

no imaginário popular do município. Além do abolicionismo, a construção da memória histórica de Mossoró é erigida sobre outros três acontecimentos fundamentais: o motim das mulheres (1872)⁷, o primeiro voto feminino da América Latina (1927)⁸ e a resistência ao bando do cangaceiro Lampião (1927).⁹

Atualmente, a rememoração desses acontecimentos é efetuada principalmente através de desfiles cívicos no dia 30 de setembro e por espetáculos teatrais como o *Chuva de Bala no País de Mossoró*¹⁰, e o *Auto da Liberdade*¹¹, que são encenados anualmente para toda a população. Com isso, a cidade constrói e mantém para si uma alcunha de *Terra da Liberdade*, adjetivando a si própria e a população como pioneira, resistente e desbravadora. Contudo, para entender como essas celebrações foram cooptadas pelo poder público, primeiro deve-se contextualizar esse processo e as diferentes formas que ele foi narrado para a posteridade.

De acordo com a narrativa memorialista local, o processo abolicionista em Mossoró foi encabeçado pela maçonaria em conjunto com a Sociedade Libertadora Mossoroense, cujas principais estratégias para alcançar a liberdade aos escravizados era o convencimento dos senhores ou a aquisição de alforrias por via da cotização de seus membros, à época, a elite política e econômica da cidade. A natureza dessa escravaria, assim como a sua quantificação, vai ser motivo de desacordo entre alguns memorialistas e historiadores.

Para Câmara Cascudo (2010), a ausência de engenhos de açúcar, a propensão do interior potiguar à criação de gado e o fortalecimento do comércio como atividade econômica mais rentável na cidade de Mossoró teriam feito com que não houvesse um número elevado de escravizados na região. Além disso, o aumento do tráfico interprovincial nos anos finais do Império, e o alto custo da mão de obra escravizada em comparação com a mão de obra retirante advinda da seca de 1877¹², fizeram com que esse número diminuísse ainda mais, com o presidente da Libertadora Mossoroense destacando em uma carta para os abolicionistas pernambucanos o

7 Revolta feminina encabeçada por Ana Floriano e que tinha como objetivo rasgar os livros de alistamento da Matriz de Santa Luzia, em ato contrário a Guerra do Paraguai.

8 Graças a uma Lei estadual, Celina Guimarães Viana consegue o direito ao voto nas eleições locais, sendo considerada pela narrativa oficial a primeira mossoroense a ter tal feito.

9 Resistência da população da cidade a um ataque que seria efetuado pelo cangaceiro Lampião e outros bandos aglutinados.

10 Espetáculo teatral ao ar livre, que acontece anualmente durante o mês de junho e que narra a resistência ao ataque do cangaceiro Lampião.

11 Espetáculo teatral, que acontece anualmente nos dias anteriores ao dia 30 de setembro, dividido em quatro atos que narram em um formato musical os quatro principais eventos históricos que Mossoró é construída. Um dos seus principais atos é a encenação das narrativas do processo abolicionista da cidade em 1883, o que acaba por consolidar no imaginário da população a narrativa oficial que destaca quase que unicamente as ações da elite branca maçônica da época.

12 Também chamada de seca dos “dois sete”, foi uma das maiores estiagens da história do Nordeste Brasileiro, com centenas de retirantes saindo das zonas rurais e de cidades menores e indo para os centros econômicos. Aproximadamente 40 mil retirantes vieram se refugiar em Mossoró/RN.

número “mágico” de 86 escravizados ainda matriculados na Mesa de Rendas local e que seriam libertos no movimento de 1883.

Entretanto, a visão cascudiana sobre a brandura da escravidão norte-rio-grandense, principalmente a interiorana, vai ocasionar num apagamento racial do indivíduo negro da identidade social e cultural do estado. Ao analisar a obra de Câmara Cascudo sobre a abolição mossoroense, Bruno Costa (2011) aponta que, para Cascudo, “o Rio Grande do Norte se tornara um espaço onde a violência da escravaria não existia e nem formas de resistência por parte dos escravos [...] o objetivo de Cascudo era o de enfatizar a “generosidade” e o humanismo do homem branco em libertar seus cativos”. (COSTA, 2011, p. 166).

Essas estratégias discursivas vão estar presentes não somente na escrita cascudiana, mas se farão predominantes nas obras memorialistas que tratam sobre a história mossoroense, e principalmente o fenômeno abolicionista. Em seu livro *História Social da Abolição*¹³, Raimundo Nonato (1983) vai fazer o esforço de construir uma obra mais completa, se afastando do seu estilo cronista em obras passadas e buscando um rigor metodológico mais aprimorado com a ciência histórica, trazendo o que Kycya Silva (2023) aponta como uma participação mais ativa das pessoas negras tanto na luta emancipacionista quanto no comemoracionismo posterior ao 30 de setembro. (SILVA, 2023, p. 94-95).

Além disso, outros aspectos da obra de Nonato vão ser elencar as diferentes estratégias de convencimento da Libertadora, pequenas biografias dos indivíduos que participaram daquele processo histórico e as datas marcantes. Um desses destaques vai ser o dia 10 de junho de 1883, onde foram libertados 40 escravizados em uma grandiosa cerimônia. Nela, um dos alforriados foi Rafael Mossoroense da Glória, única pessoa negra que vai aparecer nas fontes com nome e sobrenome.

Para Emanuel Braz (1999), a escolha de Rafael e seu batismo como *Mossoroense da Glória* foi a tentativa de assemelhar a luta local com a cearense, expressa na figura do Dragão do Mar. Sua aura de liderança vai ser utilizada pelo poder público à época ao alçá-lo à presidência do *Club dos Spartacus*, agremiação formada por negros libertos e que tinha como objetivo servir de braço armado da Libertadora, afugentando os capitães do mato que chegavam nas terras mossoroenses e protegendo escravizados que fugiam em busca do Ceará (NONATO, 1983, p. 182).

Mais à frente na obra, Nonato representa Rafael Mossoroense por uma imagem caricaturizada e sem feições, sendo a única pessoa negra no capítulo que traz as imagens dos “Próceres da Abolição”, demonstrando a folclorização que a sua figura vai sofrer em prol da narrativa gloriosa mossoroense.

13 Encomendado para o centenário do 30 de setembro de 1883.

Figura 1. Representação do Rafael Mossoroense da Glória.



Fonte: NONATO, R. *História Social da Abolição em Mossoró*. Mossoró. Coleção Mossoroense. v. CCLXXXV, 1983, p. 251.

Recentemente, pesquisas como a de Kycya Silva (2023), Marcílio Falcão (2017) e Jefferson Silva (2022) trouxeram uma nova perspectiva sobre o processo abolicionista local. Para Silva (2022), o principal feito dos mossoroenses não foi a abolição em si, e sim o fato de terem mantido a municipalidade livre do retorno da mão de obra escrava até a promulgação da Lei Áurea, em 1888. Para atingirem esse objetivo, uma outra organização foi fundada: a Sociedade Antiservil Trabalhadores do Mar; também inspirada nos esforços do aracatiense Dragão do Mar¹⁴ em sua greve dos jangadeiros. A agremiação servia para proibir a ancoragem de navios com cativos na barra de Areia Branca, onde se localizava o porto de Mossoró à época, além de dar passagem a embarcações que levavam fugitivos oriundos do porto de Recife. Com isso, as três organizações se tornam parte de uma importante rota de fuga interprovincial de escravizados, com os mossoroenses receptando e auxiliando na passagem desses grupos fugitivos oriundos de Pernambuco para o Ceará.

Pela natureza clandestina do Clube, assim como a ausência de uma política sólida de preservação de documentos em Mossoró, muitas das pesquisas sobre esse período existem num limiar de hipóteses e vácuos, ocasionando em uma frustração constante dos setores intelectuais da cidade ao buscar as fontes primárias sobre esse evento, já que quase todas elas não possuem um paradeiro conhecido. Documentos como os livros de atas da Sociedade Libertadora, dos Spartacus e da Sociedade Antiservil nunca foram encontrados. O livro de matrículas de escravizados mossoroenses

¹⁴ Francisco José do Nascimento (1839-1914) foi um jangadeiro de Aracati e a liderança que levou a cabo uma greve da categoria em 1881 com o objetivo de impedir a entrada e a saída de escravizados pelos portos cearenses.

se perdeu no tempo, assim como as cartas de alforria e os inventários, que são mantidos pelas instituições cartoriais locais de onde não se é possível ter acesso. Tudo isso vai colaborar para que, num primeiro momento, as informações referentes a esse acontecimento permaneçam obscuras; baseadas em grande parte nas recordações e depoimentos dos memorialistas que vivenciaram aquele dia.

A memória em disputa: as ações do "Procurando Rafael" no ambiente urbano e virtual

A dimensão pública da história e a atuação profissional de historiadores e historiadoras para além dos limites acadêmicos não é uma novidade. Desde o final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, o termo "história pública" passou a ser adotado para se referir à divulgação do conhecimento histórico, principalmente no âmbito local, envolvendo diversas camadas da população, que vai além do sistematizado pela ciência acadêmica tradicional, relacionando o uso político do passado no presente para um público não-acadêmico. Segundo Juniele Almeida e Marta Rovai (2011, p. 7) a história pública pode ser definida não apenas como uma possibilidade de conservação e divulgação da história, mas sim como a construção de um conhecimento pluridisciplinar atento às mudanças dos processos sociais e históricos. Ao tomar a esfera pública, a História pode valorizar o passado para além da academia, auxiliando na democratização do conhecimento histórico sem perder a seriedade ou o poder de análise histórica.

Assim, nos últimos anos, com o desenvolvimento tecnológico e a forte presença das redes sociais e mídias digitais no cotidiano das pessoas, os usos da história pública vêm se intensificando e suas possibilidades sendo ampliadas. Nessa perspectiva, surge o projeto de extensão intitulado "Procurando Rafael" que inicialmente tinha apenas o objetivo de criar rotas virtuais e históricas da cidade de Mossoró no aplicativo *IziTravel*¹⁵, com ênfase nas narrativas do processo abolicionista da cidade, ocorrido em 30 de setembro de 1883.

Inicialmente, foi realizada a reconstrução histórica do percurso feito pelos abolicionistas no próprio 30 de setembro de 1883. Entretanto, logo percebemos que essa reconstrução iria somente reforçar as narrativas da branquitude mossoroense já estabelecidas. Assim, era preciso a contraposição de uma narrativa preta que desse destaque à participação da população negra, não somente no percurso festivo, mas como sujeitos ativos na obtenção da própria liberdade e na construção da cidade. Alinhado com a consulta da bibliografia sobre o processo de emancipação dos escravizados de Mossoró, principalmente os memorialistas e historiadores clássicos da cidade, foi possível já neste primeiro momento identificar alguns dos potenciais locais de memória negra

¹⁵ Uma plataforma global, aberta e gratuita de guias turísticos. O site permite a criação de rotas turísticas por meio de mapas de localização, além de descrição por meio de textos, imagens, áudios ou vídeos. Pode ser acessada através do link: <https://izi.travel/pt>.

na cidade que haviam sido excluídos das narrativas oficiais sobre a abolição, com muitos deles não fazendo parte do percurso de 1883.

No segundo momento, o nome do projeto, “Procurando Rafael”, foi definido por ampliar o significado simbólico de Rafael Mossoroense da Glória para a narrativa oficial. Com isso, o projeto passa agora a associar sua figura e seu nome como símbolo dessa busca de toda e qualquer presença preta na cidade de Mossoró ao longo da História; indo além do recorte abolicionista de 1883, e buscando quebrar as noções cascadianas hegemônicas que corroboram com o apagamento da população negra e sua participação na formação da identidade cultural potiguar.

Como uma atividade de extensão universitária, era também necessário o estabelecimento de um público alvo para a construção de uma educação dialógica. Assim, ajustamos inicialmente o público escolar como prioritário para nossos percursos históricos. Depois disso, era preciso estabelecer um recorte: quais escolas de Mossoró seriam selecionadas? Como dito anteriormente, a organização urbana de Mossoró é repleta de lugares como ruas, bairros, praças e órgãos que homenageiam pessoas, datas e acontecimentos do processo abolicionista na cidade. Foi pensando nisso que escolhemos quatro escolas, de níveis de Ensino Fundamental II e EJA, localizadas em espaços cujos nomes fazem alusão ao acontecimento. As escolas escolhidas foram: o CEJA Professor Alfredo Simonetti, cujo fundo do prédio dá na Rua 6 de Janeiro¹⁶; a Escola Estadual Cunha da Mota, localizada no bairro Paredões¹⁷; a Escola Estadual 30 de Setembro, localizada no bairro Abolição III; e, a Escola Estadual Professor Solon Moura, localizada ao lado da Praça da Redenção, no centro de Mossoró, em que aconteceu todo o processo abolicionista.

Nessa perspectiva, com o objetivo de identificar e realizar um diagnóstico do que os estudantes e professores da educação básica sabiam sobre a História de Mossoró e, especificamente, sobre o 30 de setembro, foi realizada uma pesquisa por meio de questionários. Apesar de serem questionários diferentes para professores e seus estudantes, neles havia perguntas que buscavam saber se eles conheciam a narrativa oficial do processo de emancipação dos escravizados da cidade, levando em conta que essa é anualmente comemorada pela prefeitura, pelo espetáculo teatral ao ar livre *Auto da Liberdade*, e pelos desfiles que acontecem anualmente no 30 de setembro; se conheciam alguma participação da população negra nesses acontecimentos; e, se conheciam alguma organização ou participação de pessoas negras em ocasiões da história da cidade que vão além do 30 de setembro.

16 Referência a data da fundação da Sociedade Libertadora Mossoroense.

17 Referência a Luís Francisco Paredões, ex-escravizado que tinha o ofício de ferreiro e morava naquela região, o que fez com que o espaço ganhasse tal nomenclatura.

Nessa experiência foram aplicados 64 questionários, com estudantes cuja idade variava de 11 aos 23 anos, mantendo uma média de 14 anos de idade. Os resultados dessa pesquisa revelaram lacunas significativas no conhecimento histórico local, com grande parte dos estudantes (51,6%) alegando desconhecer a história da cidade. Quanto ao fenômeno abolicionista local, 75% alegaram não saber nada, e quando questionados diretamente sobre os instrumentos de rememoração dessa memória (feriado, espetáculo e desfile cívico-militar), 48,4% alegaram não saber o significado da data, em contrapartida aos 39,3% que reconheciam somente sua referência a libertação dos escravizados; 70,3% alegaram nunca terem assistido ao espetáculo do *Auto da Liberdade*; e, 54,7% nunca assistiram o desfile cívico-militar que ocorrem todo dia 30 de setembro.

Com isso, através de outras perguntas focadas na natureza das narrativas apresentadas pelo poder municipal, vai ser evidente a associação do 30 de setembro apenas à libertação dos “escravos” e com o feriado municipal em que acontecem os desfiles cívico-militar, sem conhecer de fato o processo abolicionista, nem mesmo a narrativa embranquecida difundida oficialmente. Além disso, os poucos que diziam conhecer a História da cidade associaram quase que exclusivamente as narrativas da resistência da cidade à invasão do bando de Lampião, ocorrida em 1927, associando locais de memória do cangaço (como o “Memorial da Resistência” presente em uma das principais avenidas da cidade), como se fosse um local de memória da Abolição da escravatura.

Esses resultados refletem como é construída a identidade social e histórica da cidade de Mossoró, que apesar de se construir em cima do discurso de *Terra da liberdade*, dá uma maior presença e centralidade à memória do cangaço no imaginário popular da cidade. Como consequência, outras narrativas igualmente importantes, como aquelas relacionadas à abolição e à contribuição da população negra na construção da cidade acabaram sendo relegadas ao esquecimento. Não se ter monumentos que representam essas narrativas nos principais espaços da cidade pode ser uma das razões para a ausência dessas temáticas no imaginário dos estudantes.

O diagnóstico dos questionários dos professores evidenciou outros motivos que justifiquem o desconhecimento dos estudantes sobre o assunto, pois mostrou que apesar dos professores conhecerem as narrativas abolicionistas da cidade, focada na atuação e participação da elite mossoroense na época, eles desconheciam a participação dos sujeitos negros ao longo da história da cidade. Ficou evidente, também, os desafios e dificuldades de trabalho de conteúdos de história local em sala de aula, com empecilhos como a falta de espaço na grade curricular ao longo do ano letivo e a escassez de materiais didáticos específicos, que poderiam apoiar professores na abordagem de temas históricos locais. Além disso, uma questão central do questionário era para saber se o professor, ao longo de sua formação, teve acesso a disciplinas e conteúdo da história de Mossoró. E, como resultados, obtivemos que os quatro professores que preencheram

o questionário não tiveram disciplinas sobre a História Local ao longo de sua formação, ou que elas não eram voltadas para as temáticas que saíssem do âmbito do cangaço.

A pesquisa revelou resultados que reforçam a importância de estreitar a parceria entre a universidade e as escolas, ampliando o alcance de projetos que fomentem o debate histórico e a valorização de narrativas marginalizadas. Além disso, percebemos, que a criação apenas de uma rota histórica virtual não seria suficiente para a construção de uma narrativa negra e antirracista sobre os acontecimentos do 30 de setembro. Era necessário mobilizar um público que fosse para além do público escolar em que havíamos definido no início do projeto. Daí surge, então, a necessidade de criação do perfil do “Procurando Rafael” no *Instagram* (@procurandorafael), que serviria como meio de divulgação científica dessa nova narrativa histórica da cidade de Mossoró.

Mas por que o uso das redes sociais e da internet seriam importantes para o historiador? Segundo Bruno Leal Carvalho (2016) as redes sociais reúnem milhões de pessoas, e conseguem alcançar um público amplo e diversificado; ao divulgar a ciência histórica para esse público, estamos valorizando não só “o trabalho desenvolvido em nossos centros de pesquisa, mas porque acreditamos que, ao compartilhar esses saberes, podemos contribuir para formar uma sociedade mais crítica, esclarecida e democrática”. (CARVALHO, 2016, p. 41). Além disso, as redes sociais possibilitam um grande poder de colaboração popular, algo que a história pública possui muito interesse, pois possibilita com que os diversos segmentos da sociedade participem da construção desse conhecimento, estabelecendo uma História Pública que se faz para e com o público.

Apesar dessa construção dialógica entre historiador e público, como o próprio Bruno Carvalho (2016) reflete, isso não quer dizer que a história seja uma mera produção de narrativas que qualquer pessoa, independente de formação, possa fazer com base em suas próprias opiniões e experiências. Assim, a presença dos historiadores nas redes sociais

[...] é ainda mais desejável porque esses espaços são frequentemente inundados por conteúdos de história de má qualidade, incompletos, imprecisos, errôneos e até mesmo mal-intencionados. Ocupar estes espaços com editores comprometidos com a circulação e a recepção responsável do saber histórico é fundamental para combater a entropia que ameaça boa parte da Internet. (CARVALHO, 2016, p. 41).

Por isso a importância dos próprios historiadores e historiadoras usarem as redes sociais para a divulgação científica histórica, pois é preciso entender que fazer História é uma produção intelectual sobre o tempo, feita principalmente por historiadores profissionais que seguem pressupostos científicos e metodológicos de produção historiográfica. Assim, no momento em que as redes sociais são usadas para compartilhar saberes produzidos no âmbito acadêmico

“ele possibilita ao grande público produzir críticas, elaborar falas e até mesmo contribuir para a construção continuada deste saber, afinal de contas, as redes sociais, mais do que meros pontos de difusão do conhecimento, permitem o diálogo, a interlocução, o contar histórias e “estórias”. (CARVALHO, 2016, p. 42-43).

Além disso, conforme aponta Anita Lucchesi (2014), com o desenvolvimento tecnológico, assim como a ampliação de aplicação das tecnologias digitais, bem como a profusão de dados eletrônicos no ciberespaço, cresce a percepção que os pesquisadores tinham da própria tecnologia. E, “aos poucos, a tecnologia digital começa a deixar de ser vista puramente como ferramenta/meio para a realização de pesquisas, e passa a ser interrogada enquanto conjunto de fatores capaz de gerar um completo e novo ambiente de trabalho”. (LUCCHESI, 2014, p. 47).

Nessa perspectiva, entendemos a importância desse espaço virtual para a continuidade do projeto, com o objetivo de ser o meio com o qual seria feita a divulgação científica dessa nova construção narrativa sobre o 30 de setembro em Mossoró. Entretanto, a utilização das redes sociais como instrumento de história pública trouxe à tona outros desafios para nós, que nos vimos em um espaço de trabalho totalmente novo e diferente ao que estávamos acostumados. Perguntas inéditas surgiram, pois afinal, como transformar esse conteúdo acadêmico em um conteúdo ensinável nas redes sociais? Como configurar essas informações em “postagens” do *Instagram* sem perder o rigor científico? Qual design e identidade visual adotar? Como se adaptar à modalidade do ciberespaço e da cibercultura do *Instagram*, com diferentes algoritmos completamente novos para o ofício do historiador?

Como aponta Bruno Carvalho (2016) é preciso com que o historiador público domine a linguagem das redes sociais para se fazer presente, entendendo “desde a composição do conteúdo até o discernimento de perfis de comportamento e demanda dos usuários, passando por elementos tão diversos quanto fundamentais para quem se debruça sobre esse universo, tais como design, monitoramento e estratégias de divulgação”. (CARVALHO, 2016, p. 46). Apenas dominando essas linguagens o historiador consegue entender o funcionamento da difusão que o algoritmo da própria rede, e alcançar a visibilidade.

É com esses desafios que o “Procurando Rafael” vem, há quase um ano, se desdobrando e tentando desenvolver sua página no *Instagram* com o objetivo de divulgação do conhecimento histórico. Diversos são os desafios enfrentados, principalmente por não possuir uma equipe interdisciplinar (com jornalistas ou outros comunicadores, editores, especialistas em marketing, designers e programadores), afinal uma das maiores dificuldades é justamente essa adaptação da linguagem acadêmica para um formato acessível e envolvente para as redes sociais, sem comprometer o rigor histórico.

Para superar essa barreira, nossas postagens tentam fazer uma estruturação que fique mais acessível à linguagem das redes sociais, sem parecer chato e tedioso para um público das redes. Assim, as postagens na página vêm explorando diferentes formas de comunicação, sendo feitas principalmente de duas formas: a primeira através de posts com textos pequenos, linguagem simples, além do uso de fontes históricas, como recorte de jornais, certidões e fotografias.

Figura 2. Post do perfil do “Procurando Rafael”.



Fonte: Recorte de postagens feita pelo projeto no Instagram do “@procurandorafael”, que retratam o uso de diversos tipos de fontes históricas.

O segundo formato é através de vídeos curtos que acabam por gerar um maior alcance e visibilidade, e que seguem as mesmas premissas das outras postagens, com linguagem acessível, mas agora explorando as espacialidades de Mossoró, sendo gravados em locais do centro histórico mossoroense que são monumentalizados como locais de memória sobre a abolição da escravidão em Mossoró. Todos esses esforços não apenas ampliaram a visibilidade do projeto, mas também incentivaram um envolvimento ativo da comunidade em reflexões sobre a memória e identidade dos mossoroenses.

Visibilidade do “Procurando Rafael”

Segundo dados do Censo Demográfico feito pelo IBGE em 2022, a população de Mossoró/RN é composta por: 48,47% de pessoas que se autodeclararam pardas; 9,28% de pessoas que se reconhecem como pretas; e, 41,96% de pessoas que se definem como brancas (IBGE, 2022). Isso significa dizer que 57,75% da população mossoroense se autodeclarou como negra (que engloba a categoria pretos e pardos), mas ainda assim, ao longo de praticamente toda historiografia

mossoroense escrita até então, a participação da população negra como sujeitos históricos foi marginalizada e esquecida das narrativas locais.

Existe atualmente, não somente em Mossoró, mas também no Rio Grande do Norte, um grande número de páginas e projetos de divulgação histórica, científica ou não, que alcançam sucesso com o resgate de imagens e causos do passado das urbes potiguares. Como exemplo, pode ser citado o projeto da UFRN “Aqui já existiu cinema”, a página “O que Natal tem?”, ou a multiplicação de grupos memorialistas de postagens de fotografias no ambiente online; demonstrando que existe um interesse da população em se ver nas narrativas e nos processos históricos da sua municipalidade.

Sendo assim, com o surgimento da página do “Procurando Rafael”, não é de se estranhar o engajamento de diversos setores da sociedade mossoroense com o perfil. Afinal, nos propomos a problematizar essa branquitude mossoroense em uma perspectiva pública, uma vez que o *Instagram* do projeto objetiva tornar o conhecimento mais acessível para essas camadas não acadêmicas. E, além disso, a inovação vai se fazer presente por, além de nomear esses indivíduos e grupos, darmos também uma face e uma identidade a eles, apontando costumes, festividades e sociabilização da população negra de Mossoró que por tanto tempo foram invisibilizadas das narrativas da cidade.

Para atingir esse objetivo, o Projeto primeiramente se debruçou na discussão bibliográfica de outras pesquisas que já vinham problematizando a construção narrativa do processo abolicionista da cidade, sendo fomentadas rodas de conversas, divulgadas no perfil do *Instagram* e aberta para todos. Com isso, buscamos realizar um debate sobre as diferentes visões apresentadas pelos autores já citados, Marcílio Falcão, Kycya Silva e Jefferson Silva, assim como a metodologia utilizada nas pesquisas e seus resultados.

Junto a essas discussões, foram também realizadas as análises de diferentes tipos de fontes. Como uma boa história-problema, é com perguntas a essas fontes que se inicia o trabalho do historiador, e como poucas eram as sobreviventes sobre o processo abolicionista de 1883 disponível, tivemos que nos debruçar principalmente em fontes que já foram catalogadas e monumentalizadas¹⁸ pelo poder público, usando o acervo disponível no acervo do Museu Histórico Lauro da Escóssia e da Biblioteca Pública Ney Pontes, ambos localizados em Mossoró. Entre essas fontes estavam: o acervo do jornal *O Mossoroense*; as obras literárias produzidas pela Coleção Mossoroense, registros de batismo, óbitos e de casamentos de escravizados feitos pela Matriz de Santa Luzia cuja digitalização está disponibilizada no *site* genealógico *FamilySearch*, e a leitura

18 Sobre a monumentalização, cf. LE GOFF, 1992.

das atas da Câmara de Mossoró. Contudo, apesar de serem as mesmas fontes já conhecidas, a análise foi feita com novos olhares e diferentes perguntas.

Assim, foi possível identificar sociabilidades, vivências e espaços de memória negra que haviam sido excluídos das narrativas oficiais sobre a abolição. Essa descoberta permitiu com que fizéssemos um remapeamento da cidade de Mossoró, propondo agora uma rota histórica alternativa ao percurso tradicional realizado em 1883, destacando a presença, a existência e a resistência da população negra na história local. Isso nos permitiu descobrirmos mais sobre as informações pessoais de alguns escravizados e libertos, além de traçar pequenos ramos de suas linhas genealógicas.

Nisso voltamos a Rafael Mossoroense da Glória, a única pessoa negra que aparece nas fontes com nome e sobrenome, o que permitiu com que conseguíssemos acompanhar suas ações ao longo do tempo. Foi possível encontrar outras pessoas ligadas a ele, como familiares e afilhados. Entre essas pessoas estão: Antônia Rita da Silva, esposa do Rafael Mossoroense; Luiz Francisco Paredão, um liberto que exercia o ofício de ferreiro, sendo considerado um dos melhores da época da cidade, e que foi homenageado com a nomeação de um bairro em sua homenagem, o bairro “Paredões”, em que ele vivia com sua família; Joana do Bulbo, uma ex-escravizada que vendia bolos e doces na calçada do mercado público que ficou tão conhecida na cidade que ganhou até mesmo o nome de uma rua em sua homenagem; Francisco Isódio, o primeiro intendente negro da cidade (1911-1913); Francisca Maria da Conceição, ex-escravizada que percorreu 60km a pé até Mossoró para conseguir sua liberdade; assim como sua filha, Izabel Maria da Conceição; José Boi; Israel e vários outros.

Além de pessoas, também encontramos espaços referentes a essa população negra, como a existência e possível localização do Club dos Spartacus, uma Igreja de Nossa Senhora do Rosário, e também uma Irmandade do Rosário (fundada aproximadamente em 1786, sendo mais velha até que a Igreja de Santa Luzia, padroeira da cidade). Além desses exemplos, festividades negras também foram encontradas, como a festa do Rosário e o Baile dos Negros, esse último que ocorria anualmente todo 30 de setembro em homenagem a emancipação dos escravizados na cidade.

Atualmente, o perfil do nosso *Instagram* (@procurandorafael) faz a divulgação dessas informações encontradas, contando essas histórias e conectando o projeto a diversos segmentos da população mossoroense. Esse alcance se intensifica com a chegada dos meses de setembro e novembro, respectivamente, quando a proximidade entre o dia 30 de setembro e o mês da Consciência Negra, que em 2024 acabaram por fazer o projeto tomar proporções inesperadas. O que vai levar a uma outra categoria de postagens que se encontram no perfil, que são as participações em outras atividades e meios de comunicação.

Com a atuação do projeto ao longo do mês de setembro, que repercutia de forma pública a participação ativa da população negra em todo esse processo abolicionista, convites e interações começaram a surgir na página do *Instagram*. Em um primeiro momento, percebemos que o perfil estava começando a atingir e articular com uma parcela da classe artística mossoroense. Articulação esta que foi revelada na sequência da apresentação do espetáculo *Auto da Liberdade* 2024, quando o ator André Lima, que interpretava o Rafael Mossoroense da Glória, comenta que a leitura das nossas postagens o ajudou a se preparar para interpretar o próprio Rafael Mossoroense da Glória, que nesse ano apareceu na encenação como um dos principais personagens do ato abolicionista, retirando a centralidade das ações da elite maçônica. Com isso, foi gratificante ver a apreciação e a ótima recepção pela população das narrativas que vínhamos postando em nosso *Instagram*.

Essa recepção positiva com a classe artística vai fomentar ainda mais a visibilidade ao “Procurando Rafael”, com a atuação nas mídias tradicionais trazendo uma nova dimensão na divulgação do projeto. Através do convite do canal de televisão local, realizado pela TCM, para que participássemos de um quadro no programa vespertino *Entre no Clima*, foi possível divulgar e transmitir nossas pesquisas colhidas até então. Além disso, a emissora ainda convidou a professora coordenadora do “Procurando Rafael”, Aryana Costa, para participar da transmissão da cobertura ao vivo do desfile cívico-militar do dia 30 de setembro de 2024, permitindo comentários históricos sobre a celebração e uma evidência para as redes sociais do Projeto.

Um dos resultados deste trimestre que foi de setembro a novembro de 2024 foi a socialização de conhecimentos e o intercâmbio de ideias, o que destacou a importância em fortalecer nosso vínculo com outros setores da comunidade. Assim, houve uma aproximação do projeto com o “Coletivo Pretos de Mossoró”, possibilitando a consolidação de laços com a negritude mossoroense, por meio da participação em saraus, exposições, mesas redondas e outros momentos socioculturais, permitindo o contato com esferas diversificadas da comunicação, como a *Rádio Sarjeta*, um projeto de rádio online que tem como público alvo a juventude mossoroense, e cuja apresentadora era uma ex-estudante do curso de história da UERN.

Com toda essa exposição, colocamos em prática a organização de um percurso histórico presencial baseado nos espaços identificados durante as pesquisas, indo além da ideia inicial de ser somente virtual. O objetivo era que fossem realizados diversos desses percursos: com as escolas que havíamos estabelecido contato, com o público universitário e com o pessoal do Coletivo Pretos Mossoró. Entretanto, devido a questões de agenda, finalização de calendário escolar, ENEM e a organização de outros projetos, nesse primeiro momento, só foi possível realizar um percurso histórico presencial, com os estudantes universitários. Essa experiência demonstrou a necessidade

de permanecer com a realização desses percursos de forma presencial em outros momentos, pois ela proporciona uma imersão histórico-espacial para os participantes, permitindo a percepção de como as espacialidades da cidade também podem ser um lugar educativo. Além disso, permitem ajudar os participantes na ressignificação dos locais urbanos, incentivando reflexões sobre as narrativas predominantes e as marginalizadas.

Já se preparando para a urgência histórica que a população negra mossoroense merece, e a possível visibilidade que as narrativas desenvolvidas pelo "Procurando Rafael" teriam ao longo do Mês da Consciência Negra, organizamos uma exposição itinerante de banners, resultado de uma parceria com a artista mossoroense Geovana Coelho, egressa do curso de História da UERN e que realiza colagens virtuais por meio de seu perfil do *Instagram* @coladapreta. O objetivo era expor alguns dos resultados que obtivemos em nossas pesquisas, com nomes, fotos de libertos e narrativas de luta e resistência.¹⁹

Figura 3. Banners da Exposição organizada pelo "Procurando Rafael".



Dois exemplos de colagens feitas por @coladapreta para a exposição: uma que representa o Rafael Mossoroense, já que não temos uma foto dele; e outra com de Francisca Maria da Conceição, umas das libertas da cidade, a qual o "Procurando Rafael" encontrou sua fotografia.

19 A exposição foi produzida com o apoio da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FAFIC), que ficará a cargo de expor as obras em suas instalações quando a exposição parar de rodar.

Por ser o resultado do alinhamento de uma série de pesquisas históricas que vêm sendo feitas por professores e estudantes do curso de História da UERN, o impacto trazido com os banners foi extremamente positivo, com sua inauguração sendo feita no Centro de Convivência da UERN, para que seu conteúdo atingisse o máximo de pessoas possíveis. Esse impacto também foi divulgado no *Bom dia RN*, programa de televisão matinal da InterTV Cabugi²⁰, onde pudemos apresentar numa plataforma mais ampla as descobertas e ações do projeto. Todo esse impacto e tráfego de informações fez com que conseguíssemos estabelecer contato com ações e indivíduos da alçada legislativa, municipal e estadual, interessados no projeto e na divulgação científica e cultural.

Com isso, foi possível construir uma ponte com a Câmara Municipal de Mossoró, o que representou outro marco significativo para a difusão dessas narrativas e a articulação de novos projetos voltados para o âmbito histórico da população negra mossoroense. Ou seja, ao longo do mês de novembro, o “Procurando Rafael” foi um dos convidados pela Câmara para participar da organização do *IV Seminário Vidas Negras de Mossoró*.²¹ Nessa ocasião, o projeto foi homenageado com uma premiação pelo seu impacto social, abrindo caminhos para a institucionalização do projeto e ajudando a promover discussões sobre políticas públicas voltadas à valorização de memórias marginalizadas e à pluralidade histórica, além de ampliar as possibilidades para futuros desmembramentos para o projeto.

Nessa perspectiva, o primeiro ano do “Procurando Rafael” funcionou como um aprendizado; testando as narrativas, as discussões e as diferentes formas que essa mensagem pode ser transmitida para o público. Além disso, o estabelecimento de contatos com as esferas culturais e políticas da cidade permitiu um maior entendimento para a construção de intervenções no espaço público, buscando financiamentos culturais e apoio logístico para concretizá-las; propondo sempre uma construção colaborativa entre o conhecimento acadêmico, escolar e da comunidade.

Considerações finais

O historiador hoje se encontra enredado na disputa de narrativas pelo espaço público, com o passado e o uso dele sendo instrumentalizado, quando não negado, por forças dominantes. Nessa perspectiva, em um mundo marcado pelo rápido desenvolvimento tecnológico e na constante evolução das mídias digitais, surge a necessidade do historiador de se adaptar a essas tecnologias e aderir o uso delas nas práticas de seu ofício. Nesse cenário, surge a importância da História Pública e Digital como possibilidade da criação desse novo ambiente de trabalho.

20 Afiliada potiguar da Rede Globo.

21 Na qual são distribuídas premiações em busca de reconhecer a importância de pessoas, grupos e instituições negras da cidade, assim como o trabalho que elas vêm desenvolvendo na luta contra as desigualdades e o racismo existente.

Com isso em mente, nossa intenção nesse texto foi a de promover um diálogo sobre as diferentes possibilidades que a História Pública proporciona para moldar e transformar narrativas, seja trazendo à tona aquelas que não existiam ou aquelas que eram coadjuvadas em prol de um projeto político para a memória. Além disso, ressalta que apesar dos desafios advindos dos desdobramentos que o historiador tem que fazer para se adaptar e dominar o ciberespaço, ele também tem capacidade de se reinventar na produção e transmissão do conhecimento histórico. Para isso, o uso das redes sociais e suas possibilidades é uma via importante para a democratização desse conhecimento científico, permitindo o exercício da criatividade na hora de fazer postagens e vídeos que podem engajar a população; suscitando um debate e o compartilhamento de experiências na comunidade digital.

Assim, por meio da articulação entre pesquisa, ensino e extensão, o "Procurando Rafael" vem reconstruindo narrativas da história local de Mossoró por meio do desenvolvimento de uma História Pública e Digital. Todavia, procuramos não esquecer a importância do conhecimento construído em sala de aula, que permite ao projeto se articular com os discentes da rede básica, seus docentes, a comunidade acadêmica e os produtores culturais do município em prol de uma identidade social que possa representar a pluralidade étnica e racial da cidade nos seus espaços públicos. Atualmente, um de nossos princípios é entender, por fim, a cidade como um espaço pedagógico heterogêneo, que passa por mudanças constantes, e cujos cidadãos são os agentes dessas transformações.

Com isso, ao propormos a discussão da relação entre História Pública, ensino, pesquisa e extensão nas mídias digitais, esperamos que a nossa experiência possa contribuir para que outros projetos possam se aventurar pelas diferentes narrativas do passado, reconstruindo de maneira coletiva as histórias das urbes e trazendo para o holofote os grupos marginalizados que ajudaram a construí-las, mas que são esquecidos quando o poder público vai narrar sua história "oficial".

Referências

ALMEIDA, J.; ROVAI, M. *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BRAZ, E. *A Abolição da Escravidão em Mossoró: Pioneirismo ou Manipulação do Fato*. Mossoró: Fundação Vingt-Un Rosado, 1999.

CARVALHO, B. História Pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. *Revista Transversos*. Dossiê: História Pública: escritas contemporâneas de História. Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 35-53, set. 2016.

CASCUDO, L. *Notas e documentos para a história de Mossoró*. 5. ed. Mossoró: Fundação Vingt-Un Rosado, 2010.

COSTA, A. História Local. In: FERREIRA, M.; DIAS, M. (Coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

COSTA, B. “*Mossoró não cabe num livro*”: Luís da Câmara Cascudo e a produção historiográfica do espaço mossoroense. Dissertação (Mestrado em História e Espaços). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

FALCÃO, M. *No labirinto da memória*: fabricação e uso político do passado de Mossoró pelas famílias Escóssia e Rosado (1902-2002). Tese (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Brasileiro de 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LUCCHESI, A. *Digital History e Storiografia Digitale*: estudo comparado sobre a Escrita da História no Tempo Presente (2001-2011). Dissertação (Mestrado em História Comparada). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

NONATO, R. *História social da abolição em Mossoró*. Mossoró: Coleção Mossoroense, v. CCLXXXV, 1983.

ROSADO, V. *Mossoró*. 3. ed. Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado, 2014.

SILVA, J. *Legisle o povo para si*: registros, recortes e reminiscências da idealização, instrumentalização e subversão do direito numa cidade livre da escravidão no Brasil imperial. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal Rural Semi Árido. Mossoró, 2022.

SILVA, K. *Dia branco*: comemoracionismo e apagamento racial no 30 de setembro em Mossoró (1902-1983). Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2023.

DA SALA DE AULA À COMUNIDADE: O PIBID INTERDISCIPLINAR E A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL NA AMAZÔNIA EM CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Sueny Diana Oliveira de Souza
Wesley Garcia Ribeiro Silva

Refletir sobre o espaço escolar, o conhecimento nele produzido e as metodologias aplicadas no Ensino de História constituem inquietações centrais para os discentes em formação no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Ananindeua. Nesse contexto, a aprovação e implementação de bolsas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), entre outubro de 2022 e março de 2024, possibilitaram a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas públicas de educação básica, contribuindo para o aprimoramento da formação docente em nível superior. Como destacam Pimenta e Lima (2012), o PIBID se configura como um espaço privilegiado para a articulação entre teoria e prática, permitindo que os licenciandos vivenciem os desafios da profissão docente ainda durante sua formação. O projeto, de caráter interdisciplinar, envolveu as áreas de História, Geografia e Pedagogia, contando com três coordenadores de área efetivos, três voluntários, dez supervisores da Educação Básica e 80 bolsistas. Foi implementado em quatro escolas da rede estadual de ensino no município de Ananindeua, na região metropolitana de Belém, sendo uma delas localizada em espaços de privação de liberdade para adolescentes entre 12 e 18 anos que cometeram atos infracionais.

Trabalhar com jovens em situação de privação de liberdade exige uma abordagem pedagógica sensível e crítica, como apontam Arroyo (2012) e Julião (2013). Esses autores ressaltam a importância de reconhecer esses sujeitos como produtores de conhecimento e de valorizar suas experiências e saberes, superando visões estigmatizantes. Nesse sentido, a atuação dos

licenciandos no PIBID buscou repensar o Ensino de História, a sala de aula e o contexto escolar a partir de uma perspectiva crítica sobre a produção do conhecimento e as escolhas metodológicas. Essas escolhas privilegiaram temas relacionados a problemáticas sociais, visando à formação de sujeitos históricos que construam uma leitura do mundo de forma crítica e sistematizada.

Com o intuito de efetivar a interdisciplinaridade proposta, o projeto intitulado “Educação e Formação Cidadã: Leitura e Escrita do Tempo e do Espaço” foi estruturado em três eixos temáticos: 1) Relações étnico-raciais; 2) História local, patrimônio e territorialidades; e 3) Questões ambientais. Partindo da premissa de que a formação do profissional de História inclui a sua capacitação para produzir conhecimento, posicionar-se criticamente frente à produção científica e transmitir aos educandos não apenas um saber determinado, mas, sobretudo, desenvolver lhes uma postura crítica diante da realidade que os cerca (FONSECA, 2009), a atuação dos licenciandos no PIBID buscou repensar o Ensino de História, a sala de aula e o contexto escolar a partir de uma perspectiva crítica sobre a produção do conhecimento e as escolhas metodológicas. Essas escolhas privilegiaram temas relacionados a problemáticas sociais, visando à formação de sujeitos históricos conscientes e críticos.

Neste ensaio, abordaremos as atividades desenvolvidas no âmbito do núcleo de História, com ênfase no eixo temático História local, patrimônio e territorialidade, que contava com vinte e sete bolsistas, quatro supervisores e dois coordenadores de área e desenvolveu atividades em três escolas das quatro envolvidas no projeto. Serão destacadas as perspectivas de trabalho adotadas nas diferentes escolas, os recursos didáticos produzidos e as metodologias de ensino aplicadas, com o objetivo de promover maior integração dos estudantes da educação básica, sua identificação com os temas abordados e seu reconhecimento como sujeitos ativos na produção do conhecimento histórico. O texto foi escrito a partir do acompanhamento das atividades nas escolas, apresentação do desenvolvimento das atividades em reuniões, assim como a partir dos relatórios dos licenciandos e supervisores de História.

Além disso, ressaltamos a relevância das atividades do projeto para a formação dos licenciandos, que vivenciaram experiências múltiplas ao atuar e acompanhar o envolvimento e o desenvolvimento dos estudantes nas escolas. Essas vivências permitiram aos bolsistas observar de perto os processos do trabalho docente, propor metodologias inovadoras e produzir materiais didáticos que foram aplicados em sala de aula, consolidando assim uma formação docente mais crítica e reflexiva, conforme proposto por Nóvoa (2009), ao defender que a formação de professores deve ser entendida como um processo contínuo, marcado pela reflexão sobre a prática e pelo diálogo com os contextos educativos reais.

Escola, sociabilidade e socioeducação

O espaço escolar, enquanto ambiente de produção de conhecimento, apresenta desafios específicos para o desenvolvimento do trabalho docente. Ao selecionar as escolas que integrariam o PIBID, tínhamos como objetivo proporcionar aos licenciandos a experiência de atuar em diferentes contextos educativos, ampliando sua compreensão sobre a diversidade de realidades escolares. Para isso, realizamos reuniões com os licenciandos e supervisores, nas quais foram apresentadas as propostas de ensino e a organização das atividades nas escolas. Além disso, promovemos momentos formativos com discussões de textos relacionados aos eixos temáticos norteadores do projeto, sempre com a participação integrada das três áreas envolvidas: História, Geografia e Pedagogia.

Sabíamos que a execução das atividades de iniciação à docência em uma escola localizada em espaço de privação de liberdade traria desafios adicionais, especialmente no que diz respeito à implementação curricular e às características do ensino ali desenvolvido. Enquanto as escolas regulares seguem o currículo estabelecido pelo governo do estado, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e utilizando os livros didáticos distribuídos pelo governo federal, a escola situada em espaço de privação de liberdade – parte das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990) e da Lei n. 12.594, de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) para jovens entre 12 a 18 anos que cometerem ato infracional –, destinada a adolescentes em conflito com a Lei, e suas várias unidades, divididas por gênero, faixa etária e característica da internação¹, adota a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa escolha se justifica pelo fato de muitos desses adolescentes não estarem em sintonia entre idade e série escolar, exigindo uma abordagem diferenciada.

No caso paraense, semelhante ao modelo mineiro analisado por Andréa Sannazzaro Ribeiro (2020), o Ensino Fundamental é organizado de forma acelerada, com cada ano letivo concluído em um semestre. Essa estrutura busca aproximar os estudantes do ambiente escolar, cativá-los e, ao mesmo tempo, garantir a aplicação dos conteúdos curriculares estabelecidos. No entanto, essa aceleração exige que os professores selecionem e adaptem os conteúdos a serem trabalhados, assumindo a responsabilidade pela reestruturação curricular necessária para atender às especificidades dos estudantes.

1 Trata-se de uma única unidade escolar, mas cujos espaços letivos são os espaços socioeducacionais da FASEPA, espalhados em cinco unidades: Centro Socioeducativo Feminino (CESEF), Centro Socioeducativo Masculino (Cesem), e as Unidade de Atendimento Socioeducativo: UASE 1, UASE 2 e UASE 3. Existem as unidades de caráter provisório, na qual o menor está aguardando a sentença e as unidades para cumprimento da sentença estabelecida.

Essa realidade evidencia a necessidade de pensar os espaços escolares escolhidos para a implementação do projeto considerando suas particularidades. No caso das escolas em espaços de privação de liberdade, é fundamental levar em conta não apenas os sujeitos envolvidos, mas também a espacialidade em que as atividades são desenvolvidas. Como em qualquer escola, é preciso problematizar o contexto e adotar metodologias de ensino que reconheçam as particularidades dos estudantes, integrando-as ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é importante destacar que, em muitos casos, o percurso escolar dos adolescentes em socioeducação é marcado por interrupções e deslocamentos, com matrículas realizadas em qualquer período do ano letivo. Diante disso, a legislação estadual deveria prever perspectivas curriculares e de atuação mais alinhadas às Diretrizes Nacionais para a socioeducação, buscando formas distintas de organização curricular que promovam um impacto mais significativo no processo formativo desses adolescentes.

Para atender às particularidades das escolas envolvidas no projeto, organizamos o planejamento a partir de três eixos temáticos: 1) Relações étnico-raciais; 2) História local, patrimônio e territorialidades; e 3) Questões ambientais. A proposta era que os licenciandos passassem seis meses em cada escola, desenvolvendo atividades relacionadas a um dos eixos temáticos, o que permitiria a rotatividade entre os espaços escolares e a diversificação das experiências docentes. Durante a execução do trabalho decidimos não realizar o rodízio previsto para os últimos seis meses do projeto, tendo em vista que várias atividades estavam em andamento e o período de execução do mesmo não seguia necessariamente o calendário escolar, tendo havido quebras em virtude de a implementação ocorrer no mês de outubro e o encerramento em março. Por isso optamos por dar prosseguimento às atividades em andamento nas escolas e relacionamos a discussão das questões ambientais com o eixo temático que estava em curso sobre História local, patrimônio e territorialidades.

O projeto, que tinha como um de seus objetivos “proporcionar espaços e experiências de aprendizagem da ação docente de modo interdisciplinar, colaborativo e contextualizado nas demandas latentes da escola de educação básica contemporânea”, adotou como pressuposto metodológico a perspectiva de Paulo Freire (2019). Utilizamos os “temas dobradiças” e “temas geradores” como base para o planejamento, integrando as propostas do projeto aos conteúdos já contemplados no currículo escolar. Essa abordagem permitiu ampliar e potencializar a prática pedagógica, científica e política nas escolas, transformando os desafios enfrentados em oportunidades de êxito.

Ao valorizar os saberes locais, integrar temas étnico-raciais e incluir questões ambientais, o projeto promoveu uma educação mais ampla e contextualizada, capaz de atender às necessidades

específicas dos estudantes e da comunidade escolar. A prática educativa dialógica e contextualizada fortaleceu a relevância e a eficácia das atividades realizadas, criando um ambiente de aprendizado mais significativo e transformador.

História local, patrimônio e territorialidades

As atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID, no eixo temático História local, patrimônio e territorialidades, tiveram início em abril de 2023, marcado pela transição de bolsistas para novas escolas e pela incorporação de novos supervisores e supervisoras, licenciandos e licenciandas, em decorrência da expansão do número de bolsas disponíveis. O projeto iniciou as atividades com 24 bolsistas das três áreas integradoras. Sendo oito bolsistas de cada área. Na ocasião trabalhávamos com três escolas e um supervisor em cada uma delas.

Nessa fase, as ações foram planejadas com o intuito de articular os conceitos de História local, patrimônio e territorialidade a partir de três dimensões interligadas: os espaços escolares, as vivências dos estudantes da educação básica e os contextos urbanos das cidades onde as escolas estão inseridas. Cada uma das três instituições participantes do projeto elaborou seu planejamento de forma autônoma, considerando tanto a proposta geral do PIBID quanto as especificidades de seu contexto educacional e comunitário. Essa abordagem permitiu que as atividades fossem adaptadas às realidades locais, promovendo uma conexão mais significativa entre o Ensino de História e as experiências cotidianas dos estudantes.

Minidocumentários e peça de teatro: do material de apoio à avaliação

Dentre as atividades desenvolvidas no eixo temático História local, patrimônio e territorialidades na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Luiz Nunes Direito, destacam-se aquelas direcionadas às turmas do 7º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio, com ênfase na produção de minidocumentários como recurso complementar ao livro didático. Esses minidocumentários foram concebidos para abordar as dimensões curriculares a partir de uma perspectiva regional, explorando temas como “A chegada dos africanos na Amazônia”, “As ordens religiosas no Grão-Pará” e a “Cabanagem”. O objetivo era evidenciar os patrimônios construídos pela mão de obra negra escravizada, muitos dos quais atendiam às demandas das ordens religiosas durante o período colonial na Amazônia e hoje integram o centro histórico de Belém. Esse espaço, inicialmente ocupado durante a colonização, foi palco de diversas revoltas, sobretudo a Cabanagem, permitindo uma abordagem que relaciona espacialidades e temporalidades históricas, além de fomentar a discussão sobre patrimônio.

A escolha pela temática das revoltas regenciais, com foco na Cabanagem, partiu da premissa de que esse evento seria um “estopim” para despertar o interesse dos estudantes pela história local e suas reverberações no presente, além de incentivá-los a investigar outras revoltas desse período conturbado. Contudo, a proposta enfrentou limitações práticas, como a impossibilidade de levar os estudantes ao centro histórico devido à falta de recursos. Como alternativa, optou-se pela produção de vídeos que trouxessem o centro histórico para a sala de aula, utilizando a tecnologia como ferramenta pedagógica.

Os licenciandos envolvidos no projeto ressaltaram a importância de “ressignificar a sala de aula com o apoio da tecnologia”, uma vez que o modelo tradicional de ensino muitas vezes não atende às expectativas de uma geração conectada à internet e habituada a consumir conteúdos de forma interativa e lúdica. Inspirados pelo formato de *reels* do *Instagram* e *TikTok*, produziram minidocumentários com duração entre cinco e sete minutos, gravados em locais emblemáticos do centro histórico da cidade de Belém, como a Igreja das Mercês, a Igreja de Santo Alexandre e o Solar Barão do Guajará. Essa estratégia não apenas forneceu material de apoio para as aulas, mas também permitiu que os licenciandos experimentassem metodologias que integram tecnologia ao ensino, reconhecendo a necessidade de oferecer recursos diversificados para engajar os estudantes.

Os temas selecionados para os minidocumentários buscaram aproximar os estudantes da história local, conferindo protagonismo a sujeitos históricos frequentemente marginalizados, como indígenas, negros e mulheres, e destacando as interconexões entre história, patrimônio e territorialidade. Essa abordagem permitiu transcender os limites do livro didático, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica dos processos históricos. Os licenciandos destacaram em seus relatórios que esse processo interdisciplinar entre História e Arte só foi possível devido às professoras voluntárias de fora do programa que atenderam ao pedido para participarem da atividade, o que os possibilitou vivenciar conceitos das duas áreas e assim adquirir suporte para a etapa final da metodologia.

Como parte da avaliação, os estudantes foram desafiados a criar e apresentar uma peça teatral, rompendo com métodos tradicionais que, segundo os licenciandos, “engessam o estudante em sala de aula”. Nessa atividade, os licenciandos assumiram o papel de orientadores, auxiliando os estudantes na elaboração de roteiros e na construção de personagens, por meio de monitorias presenciais e *on-line* via *WhatsApp*. O resultado foi marcante: algumas equipes incorporaram em seus roteiros vivências contemporâneas, como a resistência negra contra o racismo, homenageando figuras como Anita Garibaldi, Georg Floyd e Marielle Franco, e destacando a luta contra a opressão de corpos negros.

Dessa forma, a partir de perspectivas locais e de espaços conhecidos pelos estudantes, e ao utilizar metodologias inovadoras e linguagens próximas ao seu cotidiano, o projeto permitiu um Ensino de História que interrelacionou temáticas históricas e demandas sociais. Além disso, as atividades proporcionaram experiências avaliativas que transcenderam as provas tradicionais, envolvendo diálogos interdisciplinares, pesquisa e criatividade, enriquecendo as discussões iniciadas em sala de aula e ampliadas pelos minidocumentários.

Problematizando a escola e seu entorno

As atividades desenvolvidas no eixo temático História local, patrimônio e territorialidades na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Zulima Vergolino Dias enfrentaram uma série de desafios, especialmente no que diz respeito aos espaços físicos. A escola passava por reformas durante o período de execução do projeto, o que exigiu a adaptação das atividades a um contexto de rodízio de turmas, aulas remotas e interferências sonoras provenientes das obras. Apesar dessas dificuldades, as discussões sobre História local, patrimônio e territorialidades foram conduzidas de forma a problematizar os conteúdos curriculares a partir da espacialidade da escola, de seu entorno e do município de Ananindeua. Paralelamente, desenvolveu-se uma pesquisa documental e etnográfica sobre a instituição, incluindo entrevistas com estudantes e servidores, com o intuito de compreender suas experiências e utilizá-las como base para as reflexões em sala de aula.

A abordagem de pensar a escola como patrimônio, suas histórias e suas relações com o entorno permitiram debater as transformações ocorridas no bairro e no interior da instituição. A escola está localizada em um bairro comercial e em seu entorno se encontra estabelecimentos, lanchonetes, bares e a praça mais frequentada da cidade de Ananindeua: a Praça da Bíblia. O grande movimento ao entorno da escola causa alguns problemas, como a infraestrutura é prejudicada devido ao uso indevido do muro da escola para estrutura de pontos comerciais e a presença de bares no entorno da escola. Essa perspectiva buscou fazer com que os estudantes relacionassem questões conceituais à sua realidade e ao contexto escolar, promovendo discussões motivadas por temáticas variadas. Para tanto, foram utilizados materiais de apoio produzidos especificamente para abordar essas dimensões, intercalando debates com a exibição de filmes, o uso de apostilas, músicas e memes. Esses recursos visavam estimular o engajamento dos estudantes tanto nas aulas presenciais quanto nas atividades remotas.

Durante a execução das atividades, o supervisor de História da escola produziu um artigo sobre culinária indígena na Amazônia, que posteriormente foi adaptado para uma linguagem acessível aos estudantes. Essa iniciativa permitiu relacionar a pesquisa histórica sobre alimentação e as diferentes populações da Amazônia com o entorno da escola, marcado pela presença

de restaurantes, bares e trailers que refletem uma diversidade culinária e identitária. Além disso, problematizou-se o entorno como um patrimônio da cidade, reconhecendo-o como espaço de lazer e alimentação e, ao mesmo tempo, como ponto de partida para diálogos sobre a história local e suas dimensões culturais.

Em virtude das limitações impostas pelas obras na escola, o desenvolvimento de um jogo digital sobre a temática ficou pendente. Essa ferramenta, quando finalizada, será utilizada como recurso didático em sala de aula, visando incorporar metodologias inovadoras que reforcem a abordagem sobre História local, patrimônio e territorialidades. O objetivo é fortalecer os laços entre a escola e sua comunidade, promovendo um sentido de pertencimento e valorização da memória local. No final do primeiro eixo temático, sobre Relações étnico-raciais os bolsistas, com o supervisor Francídio Abbate produziram um jogo de tabuleiro intitulado “Trilhas das relações étnico-raciais” que apresenta, discute e reflete na descrição das casas e cartas do jogo diferentes momentos da história indígena e africana no Brasil e uma coletânea intitulada *Histórias Negras: breve coletânea de personalidades afro-brasileiras*, que visa explicar sobre a vida de oito personalidades afro-brasileiras que contribuíram para a história do Brasil.

A Cartografia da liberdade na socioeducação

A experiência na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio Carlos Gomes da Costa destacou-se pela realização da oficina “Cartografia da Liberdade”, uma proposta interdisciplinar entre História e Geografia, idealizada e desenvolvida em todas as suas etapas. A atividade consistiu na criação de histórias em quadrinhos pelos próprios estudantes, cujo processo de elaboração envolveu a narração de suas vivências e histórias de vida, promovendo uma conexão entre o conteúdo curricular e suas realidades. Esse projeto foi desenvolvido e aplicado nas unidades feminina e masculina.

A oficina foi direcionada às turmas do Ensino Fundamental, todas inseridas no contexto da socioeducação. O eixo temático “História local, patrimônio e territorialidades” foi trabalhado de forma a permitir que os estudantes percebessem como esses conceitos se relacionam com suas vidas cotidianas. Para isso, buscou-se compreender melhor a realidade dos educandos, incentivando-os a refletir sobre essas questões a partir de suas trajetórias pessoais e locais de origem.

A execução da oficina contou com a divisão dos licenciandos em grupos, cada um responsável por uma etapa específica. O primeiro grupo ficou encarregado da elaboração e aplicação do material didático sobre patrimônio cultural, adaptando-o para uma linguagem acessível e conectada à realidade dos estudantes. O segundo grupo dedicou-se à modelagem, criando personagens, construções e elementos naturais (como rios) que pudessem ser identificados

pelos estudantes. Nessa etapa criaram roupas, cabelos, acessórios que pudessem ser usados pelos estudantes para construir personagens, caso não quisessem fazer seus próprios desenhos. Caso o estudante não desejasse criar sua própria história em quadrinhos, ele teria a opção de montar sua narrativa por meio da colagem desses elementos disponibilizados. O terceiro grupo assumiu a confecção das bandeiras dos municípios dos estudantes, contando com o apoio do Núcleo de Meio Ambiente (NUMA) da UFPA. Por fim, o quarto grupo ficou responsável por aplicar o conteúdo sobre território por meio da elaboração de croquis nas unidades.

Para ampliar a compreensão dos estudantes sobre a pluralidade de patrimônios no Brasil, foi desenvolvido um material didático que apresentava, de forma lúdica, diferentes tipos de patrimônio. As imagens selecionadas refletiam a diversidade de realidades dos educandos, muitos dos quais provinham de diversas regiões do estado do Pará. O material incluía exemplos específicos de Belém, como o patrimônio arquitetônico da cidade, e aspectos mais gerais, relacionados ao patrimônio nacional, sempre com o objetivo de aproximar o conteúdo da vivência dos estudantes.

Na construção do material, foram abordados conceitos como patrimônio pessoal, público, imaterial, material, alimentar, arquitetônico e ambiental, fundamentados em pesquisas realizadas junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). A aplicação em sala de aula baseou-se em um diálogo horizontal entre professor e estudante, favorecendo a troca de saberes e a valorização das experiências dos educandos. Os debates promovidos permitiram reflexões sobre a diversidade de patrimônios presentes nas cidades de origem dos estudantes, destacando-os como protagonistas e agentes históricos em seu processo de aprendizagem.

Durante a aplicação do material, as discussões buscaram interligar o conteúdo com a realidade dos estudantes e seu cotidiano fora do contexto de privação de liberdade. Esse aspecto foi particularmente relevante, pois permitiu que os estudantes se sentissem à vontade para compartilhar suas vivências, interagir com o conteúdo e se perceberem como personagens centrais do processo de ensino-aprendizagem. Esse momento inicial foi crucial para que os estudantes relacionassem os patrimônios discutidos com seus municípios de origem, sejam praças, igrejas ou lendas amazônicas, fortalecendo seu sentimento de pertencimento e ampliando seu conhecimento sobre suas localidades.

Nos relatórios, os licenciandos destacaram que “diante da aplicação desse material, puderam ver na prática o desenvolvimento dos meninos e das meninas falando sobre a questão patrimonial, o que foi muito gratificante”. Essa perspectiva de ensino, segundo eles, pode ser aplicada em outros contextos escolares, permitindo que os estudantes utilizem suas vivências para refletir sobre os diferentes tipos e conceituações de patrimônio, a partir de suas territorialidades e histórias locais.

A etapa subsequente da oficina consistiu na construção das histórias em quadrinhos, desenvolvida de forma gradual e segmentada. Todas as fases ocorreram em sala de aula, com os estudantes assumindo o papel de criadores do produto final. A primeira fase envolveu a narração das histórias pelos estudantes, com ênfase nos eixos temáticos que buscavam promover o sentimento de pertencimento à sua história local. A segunda fase consistiu na construção dos cenários das narrativas, por meio de desenhos e colagens, utilizando personagens, tipos de cabelo, roupas e paisagens previamente elaborados. A terceira fase dedicou-se à pintura dos cenários, personagens e bandeiras dos municípios. Por fim, a última etapa foi dedicada à organização e finalização dos quadrinhos, com os licenciandos auxiliando na estruturação e apresentação visual das histórias.

Ao final do processo, os estudantes participaram da apresentação do material desenvolvido para a comunidade escolar, servidores da UFPA e representantes do Ministério Público do Estado. Eles destacaram que a construção da “Cartografia da Liberdade” foi fundamental para conhecerem melhor seus locais de origem e vislumbrarem novas possibilidades quando não estivessem mais em restrição de liberdade.

Considerações finais

O projeto PIBID Interdisciplinar (Geografia/História/Pedagogia), implementado na Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Ananindeua, gerou impactos significativos em diversas dimensões da formação educacional. No que se refere à formação de professores, especialmente na área de História, o projeto promoveu uma integração enriquecedora entre licenciandos e docentes das escolas participantes, incluindo aqueles não contemplados com bolsas. Essa interação facilitou a troca de saberes e metodologias pedagógicas, ampliando tanto a prática docente quanto a formação dos futuros professores de História. Além disso, o projeto fortaleceu a aproximação das escolas com suas comunidades, estendendo seus impactos para além das salas de aula.

Os materiais didáticos desenvolvidos ao longo do projeto destacaram-se como uma contribuição relevante para a compreensão e valorização da História local, dos patrimônios e das territorialidades em Ananindeua, na região metropolitana de Belém e em outros municípios do estado do Pará. Esses recursos, utilizados como ferramentas pedagógicas, possibilitaram um Ensino de História mais contextualizado e significativo, integrando o conteúdo curricular às realidades locais dos estudantes.

Cada escola participante trouxe leituras diversas sobre a História local, identificou patrimônios específicos e propôs metodologias distintas para o desenvolvimento das atividades. Essa pluralidade de abordagens reforçou a centralidade da escola e dos estudantes como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Tal dinâmica evidencia a importância de preparar

licenciandos para atuarem em diferentes contextos educacionais, implementando metodologias que atendam às particularidades e complexidades dos estudantes.

Referências

ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M. G.; NOSELLA, P. (Org.). *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 14. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990).

BRASIL. *Lei n. 12.594/2012*, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

FONSECA, S. *Didática e prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

JULIÃO, E.; RODRIGUES, F. *Reflexões curriculares para a educação de jovens e adultos nas prisões*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, A. A Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional Brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? *Revista Tempos e Espaços em Educação*. São Cristovão, v. 11, n. 24, p. 245-252, jan. 2018.

PIMENTA, S.; LIMA, Maria S. *Estágio e Docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRIORI, A.; BRUNELO, L.; PAIXÃO, L. História, ensino e aprendizagem: a experiência do PIBID de História da Universidade Estadual de Maringá/PR. *Diálogos*. Maringá, v. 16, supl. espec., p. 319-329, dez. 2012.

RIBEIRO, A. Ensino de história no sistema socioeducativo: desafios e possibilidades para problematização da consciência histórica. *Transversos*. Rio de Janeiro, n. 18, p. 200-215, abr. 2020.

COMPOSIÇÕES E DERIVAÇÕES NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM HISTÓRIA

Nilton Mullet Pereira

Este texto brota das frestas de uma aula de estágio de docência em História. Uma aula que se desenvolve como uma serpente, fazendo curvas por entre questões, temáticas e teorias que dão corpo ao Ensino de História, na escola básica. Serpenteando por entre tais frestas e fissuras dessas aulas, muitos argumentos foram elaborados, muitas inquietações surgiram e algumas derivações atinentes à aula de História foram se tornando visíveis. São essas derivações que quero apresentar neste texto e que passo a descrever a partir da problematização de uma pergunta.

A pergunta sobre que passado ensinar e como ensiná-lo não é algo surpreendente em uma aula da disciplina de estágio de docência em História. Essa pergunta, quem sabe, já é uma boa amiga de todos os dias de professoras e de professores de História.

O passado é sedutor, porque é misterioso e, aparentemente, distante. Deixar-se levar pelo seu jogo é parte da tarefa da docência em História. Não se trata, entretanto, de um jogo banal, fútil ou fácil, mas de alta complexidade e de grande responsabilidade. Como jogar é uma das tarefas centrais do estágio supervisionado em História. Mas não é apenas o passado que faz parte dessa trama, tem o presente e tem o futuro ou qualquer outra dimensão temporal que um dia, porventura, venhamos a conhecer. Então, permito-me reformular a pergunta, pois se trata de ensinar sobre o tempo e de como ensinar sobre o tempo. Complexificando ainda mais esse questionamento, podemos dizer que se trata de ensinar sobre as relações entre os seres do mundo, cada um em seu tempo, cada um ao seu modo, em uma infinidade de encontros que criam histórias.

Nesse sentido, tornar-se professora de História pode muito bem consistir em aprender as muitas e infinitas composições que os seres realizam para dar continuidade ao tempo, ou seja, à vida. Nesse sentido, a docência consiste em se tornar cada vez mais suscetível a encontros que potencializam a vida e a relação afirmativa entre os seres. Aprender a ser professor ou professora de História, hoje, exige encontrar-se com epistemologias, cosmologias e metafísicas não brancas, a fim de aprender muito mais do que a ideia de humano legada pelos modos de vida eurocentrados.

Eis um dos maiores desafios que nosso tempo exige da docência em História, pensar a multiplicidade, aprender com ela e se abrir ao infinito das vozes do mundo. O desafio de ensinar para relações entre os seres, que sejam generosas e solidárias, implica um duplo sentido: por um lado, hesitar em relação a tudo o que nos constitui e, por outro, abrir-se para modos de vida e de pensamentos dos mundos não brancos e de mundos, ainda que europeus, que existiram nas fissuras das metafísicas predominantes.

A seguir, apresento diferentes derivações que, conjugadas, oferecem uma compreensão de questões centrais para o Ensino de História hoje.

As vozes do mundo

Uma primeira derivação é a ideia de imaginar uma aula de História que não seja habitada apenas pela narrativa historiográfica. Essa afirmação, feita em uma sala de aula cheia de futuros historiadores e historiadoras, pode soar bem estranha. Afinal de contas, sustentar a ideia de que uma aula de História não é apenas habitada pela narrativa historiográfica, traz uma série de implicações. Vamos resumir apenas uma. Não se trata de pensar que tal aula seja também um lugar de pessoas, de classes, cadeiras etc., mas sim, supor que a sala de aula de História, além da historiografia, é lugar de outras formas de relação com o tempo e com o passado. E é essa uma das questões mais recorrentes nos debates que envolvem as aulas de estágio de docência em História, pois significa que, além de reconhecer a pluralidade historiográfica (ÁVILA, 2021), deve-se supor, ainda, a pluralidade das formas de acesso ao passado, suas representações e as relações com o tempo, sem fazer da historiografia o tribunal, a partir de onde, cada uma das diversas formas, através das quais o passado e o tempo se dão às pessoas, sejam julgadas. A dificuldade está em diminuir a força do pensamento julgador e abrir a historiografia ao diálogo com outras formas de contar histórias, de dizer o passado e de representar o tempo.

Desse modo, com a retração da sanha julgadora, a sala de aula de História pode se tornar um lugar onde transitam muitas histórias e onde se ensina e se aprende sobre a vida, através de outras formas de conhecimento que não apenas a historiografia. Entretanto, há um duplo cuidado e hesitação nesse processo: se, por um lado, a ideia é de que professores e professoras de História considerem a importância das outras vozes do mundo – sem reduzi-las ao julgamento da ciência histórica – por outro lado, é preciso revigorar essa ciência diante dos negacionismos de toda ordem. Então, o desafio maior é considerar a importância do relato de um Babalorixá, sobre o Batuque, ou a memória viva de Mestre Borel (2010), por intermédio de um vídeo, sobre a história de Porto Alegre, sem julgar, tendo a paciência de apenas aprender e, ao mesmo tempo, não dando espaço a discursos como os de que não houve uma ditadura ou que esta teria sido

apenas uma resposta a uma suposta revolução comunista. Enfrentar de uma só vez o negacionismo e a nossa herança de uma narrativa histórica eurocêntrica, eis o primeiro dos maiores desafios da docência em História nos dias de hoje.

Esse debate, em torno da pluralidade historiográfica e do negacionismo, tem mobilizado o pensamento histórico no sentido de reafirmar a importância do trabalho sério com os documentos e os vestígios do passado, com as metodologias de pesquisa e com a teoria da História. Esse movimento contesta formas nada acadêmicas e sem qualquer referência em dados empíricos, recursos dos quais os negacionistas se utilizam para negar a escravidão, o holocausto ou mesmo a ditadura. Logo, é uma questão para a sala de aula de História e para os debates no âmbito do estágio de docência, pois, tais formas de imaginar o passado têm se entranhado na vida dos jovens, encontrado eco e espaço de enunciação, sobretudo na *internet*. Não foram poucos os relatos de estagiários que têm se deparado com discursos negacionistas enunciados por estudantes do Ensino Médio e, às vezes, até mesmo do Ensino Fundamental. Importante dizer que eles não são nem predominantes, nem hegemônicos, sequer conseguem interpelar parcela significativa de turmas de estudantes da escola básica. Entretanto, a parcela diminuta que enuncia os discursos negacionistas faz muito barulho e precisa ser problematizada.

A forma de combater o negacionismo em sala de aula é sempre uma pergunta recorrente. E a resposta quase sempre é a aprendizagem. Os estudantes que enunciam esses discursos devem ser chamados à atenção, no sentido de que o negacionismo não pode ser enunciado, tanto porque há uma legislação que não o permite e aí se incluem os Parâmetros Curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Constituição Federal; quanto porque tais discursos não se baseiam em princípios de pesquisa científica, capazes de construir suas versões sobre o passado e o presente. A crença é, como disse, na aprendizagem. Isso significa pensar estratégias pedagógicas para recriar, de um ponto de vista historiográfico, aqueles acontecimentos contrariados por vieses negacionistas, de forma a envolver as estudantes em uma conversa franca e significativa sobre como se constrói o conhecimento sobre a realidade, particularmente sobre o passado. Desse modo, a ideia é aprender desaprendendo, é ensinar a hesitar diante do que se escuta, do que passa nas redes sociais, na *internet*, do que se apresenta como verdade única sobre a realidade e sobre a vida.

Eis uma necessária discussão recorrente nas aulas de estágio de docência, pois enseja que os estagiários possam pensar, de uma só vez, a crítica à historiografia eurocêntrica, afirmando a pluralidade historiográfica e combatendo as diversas formas de negacionismo, reafirmando os princípios teóricos e metodológicos de estudo do passado e da realidade em geral.

A escuta como o em si da aula de História

Uma segunda derivação dos debates nos estágios de docência é imaginar uma aula de História que seja o nome da escuta. Vamos pensar alguns elementos da aula até chegarmos na escuta.

Este mundo, que supomos ser um dos piores para se viver, seria ainda pior, se não fosse por algumas razões como os movimentos sociais, as aprendizagens possíveis com diferentes povos e modos de vida, os conhecimentos das ciências etc., mas, também, as aulas de História que tornaram o mundo um pouco mais habitável, as nossas relações menos hierárquicas e mais solidárias. A aula de História tem seu grau de participação para que o mundo seja hoje, menos pior do que ele poderia ter sido se não ela existisse; que os genocídios sejam menos presentes em nosso mundo. A aula de História funciona como uma porta sempre aberta, sem fechaduras ou travas, apenas uma porta para a “eterna novidade do mundo”, para a diferença, para o estranhamento e também para o pertencimento. Aulas que desequilibram as formas cristalizadas de pensamento, enfrentam os universalismos, resistem às tentativas de silenciamento dos seres e seus modos de vida e têm produzido a dúvida, colocando-a em nosso cotidiano, nas pesquisas de cientistas, fazendo com que duvidem de si mesmos e do modo como se relacionam com as pessoas e com os seres em geral.

As aulas de História são responsáveis, junto a outras formas de pensar, outras identidades, outros movimentos, outras ciências. São esponsáveis, tanto pela denúncia das injustiças quanto pela distribuição da beleza, ou seja, das diferenças, das histórias que podem adiar o fim do nosso mundo. (KRENAK, 2020). Sim, a aula de História é responsável, do jeito que ela está, não do jeito que os arautos do saber acadêmico dizem que ela deveria ser, mas como ela é e tem sido, com seus erros e acertos. Com suas tentativas, cada professora, cada professor, todos os dias, alimenta o mundo de histórias e de alegrias, sem deixar de mostrar o que nos faz tristes, tudo isso porque escutam.

Enfim, quero afirmar a escuta como o gesto simples da aula de História, das avaliações que fazemos, das lutas cotidianas de professoras e professores da escola básica, com gestos simples de grande complexidade. Por isso, a aula de História é o nome da escuta.

Tudo se passa como se a escuta fosse o “em si” da aula de História. Ideia que me passou com a difícil, sedenta e incrível leitura de *A queda do Céu* (KOPENAWA; ALBERT, 2015), a fala e a escrita do pensamento de Davi Kopenawa Yanomami. Os voos rasantes na filosofia e no pensamento leve, denso e complexo de Ailton Krenak, também fizeram irresistível uma experiência com mundos tão próximos e que sempre foram dispostos em tempos e “lugares” tão distantes. Quando há escuta, não há distâncias nem proximidades, só há relações e aprendizagens.

De certo que, quando alguém pronuncia “vou dar uma aula de História”, estará, ao mesmo tempo, dizendo “vou escutar”. Mas não se trata de uma escuta frívola, como alguém que simplesmente escuta os sons, fonemas, tons, melodias, ritmos ou timbres de uma voz, ainda que,

evidentemente, trate-se também de escutar vozes, como corpos e materialidades. Importa escutar as vozes do mundo e do seu infinito recital, que impede a solidão porque conecta os seres do mundo em relação e faz a natureza se expressar e diferenciar-se continuamente. Não se trata, portanto, de escutar apenas aquelas vozes que se jogam adiante e em frente, pretendendo levar de arrasto todos que concordem ou não com seu discurso, emudecendo outras vozes, de tal modo que o seu brilho dependa do silenciamento das outras, como se o seu grito funcionasse como uma metralhadora a procurar dissipar e mortificar inimigos.

Foram e são ainda vozes da corrente colonialista que criaram as hierarquias entre europeus e não europeus. Vozes diagramáticas (DELEUZE, 2005), que estabelecem e estabilizam formas de poder. Vozes dos saberes da instituição, que definem formas de dizer. Antes, trata-se de apurar o ouvido e todas as sensações do nosso corpo ou do corpo “aula de História”, para escutar os rumores que escapam da ofuscação promovida pelas vozes colonizadoras e diagramáticas. Tudo se passa como se, como diz Deleuze, as vozes da vida sempre encontrassem uma saída por fora dos diagramas, pelas bordas dos saberes instituídos, pelos furos feitos nos estratos e nas memórias, e fizessem brotar vida em solo árido. E fizessem música – *jazz, blues, rap, samba, funk, rock*. . . – onde havia apenas sons de tiros.

Uma aula de História é o nome da escuta ou a escuta é o nome da aula de História. Se pudéssemos fazer poesia em favor dos sons quase inaudíveis das vozes da vida, de maneira a fazê-los brotar como raízes e troncos de mata nativa, novos, irresolutos, serenamente brutais, dos lugares originários da criação, desde a energia vital (Bergson), que cria e que resiste, certamente, o mundo soaria na sua bela inutilidade, a vida se daria em sua inteira frugalidade e as existências se afirmariam em sua eterna necessidade. Pois, a vida não é útil. (KRENAK, 2019). Há mais vida e mais histórias no mundo, como diz o pensador, do que podemos imaginar com nossos ouvidos severamente educados pela aridez de uma educação do lucro e para o lucro, e por uma vaidade de supormos ser “as pessoas mais interessantes do mundo”.

Ora, a existência persiste e persevera pelo ato contínuo de afirmação que as vozes da vida materializam em corpos e ideias, forças que se atualizam em movimentos que não cessam de dizer sim à vida. Estivemos limitados por uma escuta colonizada, diagramática e instituída. Quem sabe agora, depois de longo tempo apenas à espera, arredios aos sussurros das singularidades que chamavam insistentemente, podemos estar à espreita e, finalmente, aprender que as vozes colonizadoras, autoritárias e perversas criaram um mundo onde o genocídio é o ato dos poderes sobre e contra a vida. Escutar, existir, resistir: o “em si” da aula de História e a profusão infinita das vozes do mundo.

Escutar é como estar de volta ao acontecimento, podemos diminuir nossa obsessão pelos substantivos, pelos nomes que definem o existir, antes de experienciá-lo. Quem sabe agora sejamos capazes de, estando à espreita, deixando-nos experimentar um mundo menos limitado –

ainda que habitado pelo genocídio e pela violência – cavar fundo, duvidar da nossa memória, estilhaçar o que somos, esse 'eu mesmo', revoltantemente prepotente, que diz de si mesmo pela diminuição da potência do outro. Um sim a si, por um não ao outro. Quem sabe agora dizer sim ao verbo do acontecimento seja falar menos do 'eu' e escutar mais a multiplicidade da vida.

Desse modo, se estivermos dispostos e à espreita do que passa, do passar, do acontecer, posamos escutar o grito do povo Yanomami, um genocídio que, a olhos vistos, passa apenas como muitas marcas vermelhas no verde da floresta ou o genocídio dos meninos negros, que morrem quase todos os dias, sem que escutemos o choro das suas mães. A música suave que brotava dos campos, pelas vozes dos Vissungos. As representações dramáticas do Teatro Experimental do Negro (TEN); a Declaração dos Direitos da Mulher, em plena revolução francesa, antes vista tão masculina. As cantigas das *trobairitz*, mulheres trovadoras da Idade Média, agora protagonistas na corte amorosa. Cartola e as mil histórias do Samba. Enfim, o menino Alisson, que pergunta, insistentemente, em um dos períodos da aula de História do sétimo ano, em uma bela tarde de outono, sobre por que não realizamos uma viagem no tempo e impedimos os humanos de dominar o fogo, pois que, uma vez que não dominem o fogo, não poderão criar tanto sofrimento e tantas histórias tristes. (TOLDO *et al.*, 2023). Ou, da menina Alice, que pergunta “pela toca do coelho”, ou seja, por que falamos DEUS, quando há tantos Deuses por aí?

E a escuta, substância da aula de História, revela a complicação temporal, o acontecimento que corta a sonolenta cronologia, para permitir a criação, o pertencimento, a autoestima e a afirmação de si, o estranhamento e as aprendizagens com o alheio. Aula-Caos. (TORELLY; PEREIRA, 2021). Aula-Fora. Aula-Energia Vital.

Que aula é essa que faz dialogar com o pertencimento e o estranhamento, a revelar um paradoxo que lhe dá movimento?

Que olhar e que escuta é essa que ouve e que vê um estudante, que tem cor, que tem gênero, que tem sexualidade, que tem riqueza ou pobreza, que reside aqui ou ali, que se alegra com isto ou com aquilo, que sofre e que sorri, que chora e que se entristece, que tem esta ou aquela deficiência, que aprende mais lendo ou escutando, que gosta mais de rock do que de funk. Uma estudante que tem rosto, faixa etária, filiação, carteira de identidade. Ao mesmo tempo, que olhar é esse e que escuta é essa que, por um procedimento breve e instantâneo de esquecimento, olha e escuta uma estudante como uma singularidade sem rosto, sem marcas, sem identificação, sem definições, sem limitação, sem gênero nem espécie. Sobretudo, sem limitação. Vê e ouve apenas uma potência ilimitada de criação e de autocriação. Esse paradoxo permite que os encontros nessa aula de História se deem por um jogo aberto entre os pertencimentos e as potências ilimitadas de vida de cada estudante.

Escutar o grito de um modo de ser singular, definido por situações e contextos histórico-sociais específicos, que atravessa o seu corpo e as suas ideias, que o faz sofrer ou sorrir, mas, ao mesmo tempo, escutar a pura potência que possibilita a essa estudante ser o que ela quiser, que pode o que ela quiser nas relações que estabelece com o mundo, sem que meu ouvido e meus olhos limitadores lhe impeçam de sonhar e de aprender.

Que escuta é essa? É a escuta talhada pelo eterno paradoxo do acontecimento, que se insinua, transitando entre o atual e o virtual (DELEUZE, 1996), entre as definições e as limitações da vida e o campo aberto de possibilidade de ser e de existir.

Avaliar, portanto, em História, nessa aula de História que é o nome da escuta, não consiste em criar juízo que define de antemão a experiência possível, mas uma avaliação que percebe o elemento imanente desse paradoxo: avaliar consiste em marcar e não marcar; dizer e escutar. Tudo de uma só vez, de tal modo que se possa dar os nomes, os conceitos e as definições, mas perceber o aumento da potência de ser e de existir de cada estudante. Se os nomes atualizam e definem os contornos das nossas forças, a escuta virtualiza e amplia a potência ilimitada, levando-nos sempre a perguntar e perseguir: o que pode um estudante em uma aula de História? Como poderá ele viver mais sob o conhecimento das causas do que solto ao acaso dos efeitos? A resposta a essa pergunta é eternamente recuada, sem métrica, sem nota, sem 8,3 ou 5,2.

Eis o que acontece em uma aula de estágio de docência em História, um verdadeiro drama que insere a escuta no centro da peça, no lugar mais destacado do palco, para nunca esquecermos que, como professoras e como professores, somos seres de relações, constituídos de relações, composições é o que somos.

A obsessão pela pergunta

Esta mesma aula de História, tematizada ao longo de um ou dois semestres de estágio de docência, que problematiza o lugar da História e suas relações com outras formas de pensar o tempo e que também compreende uma sala de aula como sendo o nome da escuta, envolve-se em um jogo com o tempo que se dá sempre pela via incerta e hesitante da pergunta. De tal forma que perguntar se torna uma obsessão da aula de História. Tudo se passa como se perguntar fosse o elemento que nos insere de vez no acontecimento. A dinâmica e o movimento da aula de História se iniciam e se mantêm com a pergunta, que pode se apresentar de diversas formas.

A pergunta é o elemento-chave do conhecimento histórico. É a partir dela que tensionamos as fontes para imaginar o passado, mas, sobretudo, é a pergunta que revela a complexidade do passado. Isso porque sempre se trata de pensar o que está fora dos limites do pensável. Tudo

se passa como se o pensamento tivesse que pensar o impensado (DELEUZE, 2005) e, para fazer isso, fosse necessário sempre uma pergunta a mais, como que uma provocação que enseja uma resposta muito além do que os arquivos existentes poderiam supor. A pergunta leva a história contada e narrada para um flerte com as forças e com as energias do Fora, do Caos, de onde as matérias ainda não estão formadas, da qual os conceitos ainda não conseguem explicar ou interpretar. Se interpretar é como uma sina da história escrita e contada, duvidar dessa interpretação é o ato supremo de toda a historicidade. E é aí que as coisas – todas as matérias formadas e todos os conceitos – assumem e se desnudam como tendo um começo, um início, quase sempre insidioso, produtos de complexas relações de poder. (FOUCAULT, 1988). A pergunta leva a história para o início de todas as coisas. Ao invés da tranquilidade e do contentamento pelo saber sobre as características de um Deus Zoroastro, a pergunta sempre inquietante, de porque esse Deus Zoroastro existe tal como existe. Ao invés da resposta tranquila e certa sobre as características do capitalismo, a pergunta sempre inquietante, de porque esse sistema é desigual, produz a pobreza e a iniquidade. Na aula de História, a sina se repete.

A pergunta é o elemento da aprendizagem em História. É ela que envolve a sala de aula em um jogo de provocações que desafia e acende a curiosidade. Não se trata de formar mini historiadores (PEREIRA; SEFFNER, 2008), trata-se antes de se desafiar a reconstituir a operação historiográfica no interior da sala de aula (GIACOMONI, 2018), para que se possa ensinar às novas gerações a interpretar o passado, a compreender o presente e a imaginar e sonhar com futuros.

Uma aula como exercício da democracia e da diferença

De muitas derivações que os debates em uma aula de estágio de docência em História podem ter, como as que expus nas páginas anteriores, a ideia de uma aula na escola básica, como exercício de democracia e de diferença, parece ser aquela que incorpora as outras. Incorpora a ideia das vozes, da escuta e da pergunta.

Uma aula de história hoje ou em qualquer época é sempre um exercício de democracia e de diferença, ou seja, ainda que o ambiente social que a acolha não seja exatamente democrático, ainda assim ela é um exercício de democracia; ainda que o ambiente social que a acolha não valorize e respeite a diferença, ela, a aula de História, assim mesmo, é um exercício de diferença.

Afinal de contas, sempre estamos dispostos a mostrar, dialogar, escutar e, sobretudo, aprender com modos de vida, culturas, saberes, práticas, cosmologias, cosmogonias, metafísicas, temporalidades, formas de contar histórias, formas de relação com o passado, enfim, tudo o que as relações podem oferecer em um espaço e tempo alargado ao infinito.

No entanto, fazer isso incomoda. E incomoda muito. Tanto porque uma aula de História está sempre a mostrar o início, as vezes nada pacífico ou generoso das coisas, quanto porque uma aula de História tira dos discursos universalistas, e também dos negacionistas, sua armadura enganadora, seu suposto valor universal e sua alegada necessidade.

Entretanto, essa história como exercício de democracia e de diferença está, hoje, bastante fragilizada, perante um presente que parece eterno, sufocante, impassível, imediato, sempre conectado a modos de dizer e de ver fugazes, que resolvem os problemas em breves postagens de uma rede social, que aparecem em um dia e no outro já se tornam verdades inquestionáveis. As discussões nas salas dos professores parecem intermináveis, como verdadeiros lamentos sobre como não tem sido fácil exercer a docência em tempos de ataque à democracia e ao livre pensamento.

Desse modo, parece estarmos perdendo o futuro. Eu diria de outro modo, parece que o futuro está nos sendo roubado, a tal ponto que, tudo o que ele poderia ser e que poderíamos dele imaginar, está contido e definido por esse presente sufocante. Viver sem perspectiva de um futuro parece se tornar uma sina em um tempo no qual o presente tem recolhido para si tanto a aprendizagem com a diferença do passado, quanto a ética de um futuro construído pela ação humana. Perdemos, de uma só vez, o passado (como repositório inesgotável da diferença e de pertencimentos de modos de resolver problemas e de pensar a vida) e o futuro (como imaginário infinito de possibilidades de criação de novos mundos).

E o que conseguimos conversar ao nos pormos, na aula de estágio de docência, a pensar a sala de aula, é que o Ensino de História para a democracia e para a diferença tem, diante de si, duas grandes questões: a afirmação de uma aula de História como puro exercício de democracia e de diferença e um enfrentamento do peso e do fardo desse presente sufocante. Eis a dupla tarefa que se impõe, que parece termos ao mesmo tempo, talvez exequível por gestos simples, mas complexos, que nos farão retornar à tríade anterior, as vozes, a escuta e a pergunta. Trata-se de criar e pensar pelas frestas, por dentre as amarras do poder. Trata-se de repensar as narrativas históricas que contamos em sala de aula.

Há sempre uma pergunta recorrente sobre como dar conta do conteúdo, pouca carga horária e cada vez mais exigências curriculares. Contudo, se estamos em uma época de problematizarmos a nossa própria aula, a própria ciência histórica e sua narrativa, então é momento de deixar de lado tal pergunta e mais, deixar de lado a ideia de uma aula que tenha um compromisso pétreo com os chamados conteúdos canônicos, como Grécia e Roma antigas e a Revolução Francesa. Não resta dúvida que são conteúdos importantes e necessários, mas também o são todos os outros que nosso presente, nossa vontade política, nossos compromissos éticos nos levam a dizer que são. O enfrentamento da questão democrática e da diferença nos faz rever nossas prioridades de

inserções curriculares. Se ficamos tanto tempo ensinando a história da Revolução Francesa como sendo o ato fundador do mundo em que vivemos, por que não problematizar a historicidade dessa ideia, desse ato fundador? E se o ato fundador fosse a Revolução Haitiana ou os movimentos grevistas dos XIX? A democracia e a diferença nos exigem ensinar conteúdos e histórias ainda não contadas, e, quanto mais histórias poderemos contar, mais experiências podemos ter com os seres do mundo.

A primeira versão da BNCC, Ensino Fundamental, foi acusada de brasilcentrista (PEREIRA; RODRIGUES, 2018). Mas, se pensamos em nossos currículos de História, vemos que, ainda que a gente viva na América, ainda que aqui existem inúmeros modos de vida, que nem conhecemos, que nem sabemos a existência, estivemos presos ao centro dos europeus, suas filosofias, suas histórias, suas metafísicas. Então, esse processo de inversão não requer simplesmente abandonar toda a centralidade. Um currículo é um conjunto de escolhas políticas. Mesmo com as definições e determinações da BNCC, temos larga margem para problematizar e repensar esses currículos. A nossa escolha, neste momento, e não sei até quando, é, sim, privilegiar as histórias americanas, a história brasileira e as histórias africanas, suas alteridades e suas convergências. Então, sim, menos tempo para a Revolução Francesa ou Renascimento (e sua importância) e mais tempo para a Revolução Haitiana. Menos tempo para o Expressionismo alemão e mais tempo para o Muralismo Mexicano. Menos tempo para as formas de organização política dos grandes impérios e estados-nação e mais tempo para os modos de organização dos povos amazônicos.

Uma aula de História, como espaço de debates sobre democracia e diferença, implica o desafio de problematizar o banal. Uma das formas de expressão desse presente que vivemos é o que temos chamado de dispositivo de banalização. (PACIEVITCH; PEREIRA, 2021). Trata-se de um processo de desvalorização das narrativas disciplinares e da própria produção científica em geral e uma valorização excessiva da opinião comum. Nesse sentido, banalização e pensamento são considerados estranhos e contrapostos, porque a banalização é incapaz de constituir um lugar de criação, de democracia e de liberdade. A marca mais significativa do banal é a negação do pensamento. Ele sequer supõe que seja possível pensar; ao contrário, desdenha do pensamento, da pesquisa, das ciências e até mesmo das razões ou dos argumentos. Qualquer coisa, que implique uma atividade conceitual, tornou-se uma prática considerada ideologicamente comprometida.

Dar aulas de História, portanto, passou a ser não mais um exercício de criação conceitual, mas de doutrinação. O que temos, então, é um novo estatuto à opinião comum, levada ao extremo da banalização de afirmações e concepções deslocadas em relação a qualquer forma de pesquisa científica, metodologia de análise ou mesmo do uso de evidências e de base empírica. Campo aberto, portanto, para todos os negacionismos. É por isso que a aula de estágio de docência tematiza os embates entre o banal e o pensamento, no sentido de combater os negacionismos e a ideia de uma história única,

elementos que diminuem o caráter público e plural da democracia e a ideia de um mundo múltiplo, que aceita e convive com as diferenças. Reafirmar as histórias de brasileiros e de brasileiras, de povos africanos e americanos, diminuindo o espaço das histórias europeias, é um dos modos pelos quais podemos, como um sopro tépido de vida e ânimo que penetre pelas frestas, capaz de com sua força abrir janelas e portas, pensar de forma complexa a existência e os modos de vida que, por muito tempo, impedimos, por desprezo ou subserviência, que fizessem parte das aulas de História.

Conclusão

Eis a chave: pensar o nosso próprio pensamento. Essa é, talvez, a forma mais importante de valorização das ciências, mas também de outras formas de conhecer e de se relacionar com o passado que transitam pelas nossas aulas de História, ou pelo menos deveriam. As derivações, que decorrem das longas e instigantes conversas com futuras professoras e futuros professores, nas aulas de estágio de docência, consistem em riqueza do pensamento sobre a história e o seu ensino, sobre como a aula de História pode abrir e manter aquela porta aberta, por onde passa a diferença, a democracia e as vozes do mundo.

Afinal de contas, é em uma aula de História que se pode aprender sobre o caráter particular, contingente e histórico do Deus Cristão. E saber que sua suposta universalidade criou julgamentos morais: que faz do Universal o bom e belo e, do particular, o mau ou uma cópia malfeita. Isso provocou uma série de consequências terrificantes, que se estendem aos dias de hoje, como justificativas para perseguições, mortes, torturas, discursos de ódio, sobretudo hoje, por exemplo, contra outras religiões.

Uma aula de História ensina o diálogo, a escuta, o respeito em um mundo onde, em nossa perspectiva e em nossa metafísica, não existem cópias ou modelos (ainda que sim, concretamente esses modelos existam em uma forma política, imposta, cruelmente imposta, e que por isso precisamos imaginar um mundo sem eles – as cópias e os modelos). É na aula de História que esses mundos podem ser imaginados, e que aí se possam criar estratégias políticas, educacionais, culturais do enfrentamento a esses modelos.

A aula de História não deve ter medo, mas sim a ousadia de mostrar a historicidade de tudo no que acreditamos. Também não se pode esquivar em mostrar os pactos que fizemos para construir um “bem-viver”: pactos pelos direitos humanos, para impedir tiranias, ditaduras, genocídios. Pactos que fazem com que nossas aulas de História se recusem a abrir portas para qualquer tempestade de preconceito e discriminação, bem como a qualquer discurso de ódio. Então, não se quer enganar: sim, a história constitui-se de uma produção de interpretações sobre o passado, alguns preferem chamar mesmo de ficções, que se constroem segundo, sim, vontades, políticas,

estéticas ou éticas, mas que, além de mapear seu enredo ficcional em vestígios, documentos ou fontes, faz-se desde um estudo teórico e conceitual, pavimentado numa longa caminhada de construção de um campo de pesquisa e ensino. E isso não é tudo pois, ao combater os universais, não nos perderemos no *laissez faire*, onde qualquer opinião pode ter visibilidade. Não, a aula de História não permitirá a entrada, como já dissemos, de opiniões, interpretações ou ficções que violem os direitos da existência plural da vida e a diferença (sua razão de existir).

Referências

- ÁVILA, A. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 41, n. 87, p. 161-184, 2021.
- DELEUZE, G. O atual e o virtual. In: ALLIEZ, É. (Org.). *Deleuze Filosofia Virtual*. São Paulo: 34, 1996.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GIACOMONI, M. *Ensino de História, retórica e narrativas: o professor-orador na sala de aula* 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.
- KOPENAWA, D; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MESTRE BOREL: a ancestralidade negra em Porto Alegre*. Direção: Anelise Gutterres. Roteiro: Ana Luiza Carvalho da Rocha. Realização: Banco de Imagens e Efeitos Visuais (BIEV) – PPGAS – ILEA/IFCH – UFRGS. Porto Alegre, 2010. Vídeo, mini-DV, NTSC, 55 min.
- PACIEVITCH, C.; PEREIRA, N. Linhas de criação em uma aula de história: o paradoxo do pensamento diante do dispositivo de banalização. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 47, e226080, 2021.
- PEREIRA, N.; RODRIGUES, M. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no Ensino de História. Arquivos analíticos de políticas educativas. *Tempe*. [s.l.], v. 26, n. 107, p. 1-22, set. 2018. Disponível em <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3494/2119>. Acesso em: 12 dez 2024.
- PEREIRA, N.; SEFFNER, F. O que pode o Ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.
- TOLDO, A. et al. *Imaginação e Ensino de História*. Porto Alegre: UFRGS, 2023.
- TORELLY, G; PEREIRA, N. Um mergulho no silêncio: o mistério da aula de História. *Acta Scientiarum*. Education. Maringá, v. 43, e48735, 2021.

PROJETO CUCO: A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO PASSADO-PRESENTE-FUTURO NA INTERAÇÃO INTERGERACIONAL

Márcia Elisa Teté Ramos

O Projeto Cultural Comunitário (Projeto CUCO) foi criado em 1987 por Wilma de Oliveira César, estudante de biblioteconomia na Universidade Estadual de Londrina (UEL), como parte de uma iniciativa de extensão universitária. Em abril de 1994, o Projeto foi formalizado por meio de um convênio entre o Departamento de História do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL, Secretaria Municipal de Educação de Londrina e Museu Histórico de Londrina Pe. Carlos Weiss. Após 16 anos de atividades, o Projeto foi encerrado em 2003, devido ao fim do convênio com a Prefeitura de Londrina, cujo papel foi o fornecimento de transporte para os estudantes das escolas municipais até o Museu.

O foco principal deste Projeto consistia na realização de entrevistas com pessoas que, de alguma forma, participaram da formação da cidade de Londrina, hoje com 90 anos de história.¹ As entrevistas realizadas envolviam estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental I, com idades entre 8 e 10 anos. Organizava-se segundo certas etapas: sorteava-se uma escola municipal para participar; uma pessoa com vivências relacionadas à história da cidade era convidada a ser entrevistada; os professores do Departamento de História da UEL, integrantes do Projeto, elaboravam o perfil autobiográfico do entrevistado, contendo informações como data e local de nascimento, período de chegada a Londrina, profissão e detalhes familiares como filhos, netos e bisnetos, entre outros aspectos; esse material era enviado aos professores das escolas que, junto com os estudantes, criaram um roteiro de entrevistas que servia para elaborar o questionário da primeira parte da entrevista e, paralelamente, os conteúdos de história regional ou local eram trabalhados em sala de aula. As entrevistas ocorriam mensalmente, durante os meses letivos e eram realizadas no Museu Histórico de Londrina ou, durante períodos de reformas, no Auditório da Supercreche,

¹ Londrina, no Paraná, a 381 km de Curitiba, tem cerca de 588.200 habitantes (IBGE, 2022). Fundada em 1934, se destacou como Capital do Café no século XX. Nos anos 1970, diversificou sua economia, tornando-se um importante polo industrial e regional.

próximo ao Museu. As sessões eram registradas em fitas cassete, VHS e fotografias por técnicos do Museu e, depois, as entrevistas eram transcritas por estagiários do Projeto, utilizando técnicas da História Oral. Esses registros integravam um banco de dados no Centro de Documentação e Pesquisa Histórica, atualmente conhecido como Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica (NDPH). Esse acervo, composto por mais de 200 entrevistas transcritas, seria uma valiosa fonte para pesquisas escolares e acadêmicas, se não tivessem desaparecido há, aproximadamente, 10 anos, mas, no Museu Histórico de Londrina, constam 99 vídeos das entrevistas.

Desde sua concepção, pensou-se em proporcionar às crianças a compreensão da História a partir de memórias vivas, superando os métodos tradicionais, como o uso exclusivo de livros didáticos², aulas expositivas e valorizar a narrativa dos idosos³, ressaltando como suas histórias pessoais dialogavam com a história da cidade de Londrina. Coordenei o Projeto CUCO entre 1998 e 2003 e vejo nele um grande potencial para inspirar estágios, projetos de extensão, pesquisa e ensino, ainda mais porque reunia professores da escola, professores universitários e futuros professores. É por isso que, após duas décadas da minha participação, tenho buscado maneiras de retomá-lo. Agora analiso 29 entrevistas⁴ realizadas nesse intervalo de minha atuação, pois tenho em “disquetes” essas transcrições, com o objetivo de compreender as dinâmicas entre as histórias que interessavam às crianças ouvir e aquelas que os idosos se dispunham a contar. Dada a amplitude das análises possíveis a partir dessas entrevistas, tomo para análise a segunda parte delas, por corresponderem aos interesses das crianças (perguntas abertas e espontâneas), e adoto o método de identificar mensagens nucleares e discursos-síntese, conforme Lefebvre e Lefebvre (2012).

Embora o Projeto tenha sido inicialmente voltado para crianças dos Anos Iniciais, acredito que, utilizar narrativas de idosos sobre a história da cidade seja uma alternativa curricular válida para qualquer faixa etária.⁵ Em uma sociedade com um número expressivo de pessoas idosas,

2 No decorrer do Projeto, o livro didático utilizado nas escolas municipais foi: TUMA, Magda Maria. *Viver é Descobrir*. Londrina – Estudos Sociais. Londrina: Secretaria de Educação e Cultura de Londrina, 1987 e edições subsequentes. Esse livro didático sobre a cidade era cientificamente fundamentado e relevante como material didático-pedagógico.

3 Emprego o genérico masculino para garantir a fluidez do texto, mesmo reconhecendo a importância da linguagem inclusiva, que busca visibilizar e valorizar diferentes identidades de gênero. Já sobre as professoras das escolas municipais, todas eram mulheres. E, ainda: se considera na perspectiva histórica tradicional “os pioneiros”, pois as mulheres são excluídas dessa categoria, ou seja, não há “as pioneiras”.

4 As filmagens, gravações e transcrições foram devidamente autorizadas e, no presente texto, correspondem aos seguintes idosos e idosas: Aida Loureiro de Carvalho; Alceu Napoli; Alcides Francisco Miranda; Clarice Valença; Nilo Dequech; João Dias Ayres; Elza César Teixeira; Ernestina Valéria Cantagalli; Florinda Nunes Palhano; Gilberto Surjus; Hélio Solcci; Hugh Müller Thomas; Irene Righi; João Sávio; Joelina Rodrigues da Silva; Jorge Cernev (coordenador do projeto); José Augusto Scalassara; Josefa Belinetti; Klaus Nixdorf; Mariana Josefa de Carvalho Almeida docente partícipe do Projeto); Mário Cunha; Mário Takahashi; Nana Watanabe; Odília Aparecida Negro Bergoc; Paulina César Silveira; Rita Clivatti; Salim Aborihan; Toshihiko Tan e Udilo Paulo Campana.

5 Projetos como este, posteriormente também explorados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre 2014 e 2016, no contexto do Ensino Médio, permitiram o aprendizado dos procedimentos da História Oral, oportunizando, tanto aos pibidianos como aos estudantes participantes, conduzir entrevistas, tratar fontes orais e realizar análises críticas das narrativas, compreendendo como memórias individuais dialogam com processos históricos coletivos.

essas memórias estão facilmente acessíveis e podem servir como um laboratório para a prática da metodologia da História Oral, o que é relevante, tanto para a formação inicial de professores de História, quanto para a formação continuada que, no caso desse Projeto, correspondiam às professoras da rede municipal, cuja formação estava no campo da Pedagogia e não especificamente da História. Além disso, essas iniciativas estimulam abordagens inovadoras no Ensino de História, oportunizando experimentar a adaptação das práticas historiográficas ao contexto educacional, permitindo aproximar os conteúdos escolares da realidade cotidiana dos estudantes da Educação Básica promovendo, assim, uma integração efetiva entre teoria e prática no processo formativo. Trabalhar com memórias também possibilita a compreensão sobre como as narrativas históricas são construídas, quais vozes são valorizadas ou marginalizadas e como essas questões podem ser abordadas em sala de aula para fomentar uma visão crítica e reflexiva nos estudantes.

O Projeto CUCO enfrentou resistências por parte de docentes do Departamento de História da UEL e de outras instituições, o que era bastante compreensível, dado que os parâmetros mobilizados para dar conta do Ensino de História da cidade não eram suficientemente pautados em referências existentes na área e o mote inicial do Projeto baseava-se na historiografia tradicional e “homenageava” determinados sujeitos – os pioneiros – em detrimento de outros, destacando as grandes narrativas e os acontecimentos marcantes para determinado grupo social. Mas, uma coisa era o que se tinha como Projeto, outra o que acontecia quando ele era posto em movimento...

Durante a década de 1980, projetos desse tipo ainda eram pouco comuns no Brasil, mesmo que experiências semelhantes já tivessem sido exploradas, como demonstrado em *A Voz do Passado: História Oral*, de Paul Thompson, publicado em 1978, que também serviu de inspiração para o CUCO. Apesar de a História Oral ser utilizada entre historiadores(as), o fato de crianças realizarem as entrevistas gerava ceticismo, sendo vistas, por muitos, apenas em sua dimensão lúdica. De fato, o Projeto se movimentava na ideia de formação histórica, mais no sentido de “narrativa de formação” – algo herdado na Europa Iluminista, especialmente dos alemães – como autobiografia capaz de servir de modelo de adequação ou mesmo de prescrição (DELORY-MOMBERGER, 2011), diferente da concepção de Jörn Rüsen. Se, de acordo com Jörn Rüsen (2001; 2007), a formação histórica é compreendida como o processo pelo qual os sujeitos desenvolvem a habilidade de interpretar e atribuir sentido⁶ ao tempo histórico, considerando suas transformações, continuidades e rupturas, sem se restringir à mera transmissão de fatos, pode-se argumentar que o Projeto cumpria esse princípio, ainda que na época não houvesse uma percepção clara de que isso estava sendo realizado.

6 Sentido aqui tem significado polissêmico: como direção e orientação; interpretação; propósito ou finalidade; capacidade de discernir ou compreender.

Entre os questionamentos levantados sobre as entrevistas realizadas no âmbito do Projeto CUCO, destacava-se a dúvida quanto ao seu “valor histórico”, ou seja, se essas entrevistas seriam capazes de oferecer informações ou reflexões sobre o passado de maneira estruturada, fundamentada e devidamente comprovada. Essa indagação estava inserida em um cenário marcado pela persistência de uma narrativa que promove a suposta “inglesidade” na história de Londrina. Embora a historiografia mais progressista se dedicasse a desconstruir essa perspectiva, ela permanecia profundamente enraizada na memória coletiva, tornando o desafio de superá-la ainda mais complexo. A finalidade das entrevistas foi sim, nos seus primeiros anos, de enfatizar a atuação dos chamados “pioneiros”, uma escolha que carregou, certamente, implicações pedagógicas e históricas problemáticas. O termo “pioneiro” evoca a figura do herói desbravador, o homem branco e cristão, romantizando a sua chegada para ocupação do espaço e ignorando que a região já era habitada, especialmente por populações indígenas. Uma narrativa que era proveniente do próprio âmbito acadêmico, então tradicional, eurocêntrica, colonialista e excludente da história, mas que, gradualmente, foi ajustada no Projeto, ampliando o escopo das entrevistas para incluir pessoas de diferentes classes, gêneros e etnias, valorizando as perspectivas e as experiências diversas sobre a formação da cidade.

Pierre Nora (1993), ao tratar das diferenças, semelhanças e relações entre história e memória, coloca a história como um saber especializado, crítico e objetivo, que reconstrói o passado de forma sistemática, organizando as narrativas vividas de modo a retirar-lhe a imediatez emocional. A memória, em contraste, seria viva, fluida, afetiva, seletiva e subjetiva. O próprio Nora ressaltou que a consciência historiográfica, em seus primórdios, criou sua própria armadilha, ao se apropriar das memórias coletivas para fundamentar uma história aportada em um passado comum e nacional. A historiografia sobre Londrina, ou sobre o norte do Paraná, também se mantém como uma grande narrativa recorrendo a discursos de origem e de mitos fundadores. Pensando especificamente em Londrina, Marc Bloch (2001) parece ter razão ao alertar contra o “ídolo das origens”, entendido como a obsessão pelo primeiro personagem ou fato, pelo início de tudo, como se isso fosse suficiente para explicar toda a história. A origem inglesa da cidade é empregada como explicação para seu progresso e desenvolvimento, para legitimar políticos, empresários e fazendeiros que advogam serem filhos ou netos desses “pioneiros”, excluindo, assim, os idosos entrevistados dessa narrativa, pois com exceção de um de nossos entrevistados, nenhum outro se enquadrava nessa tipologia identitária.

Em Londrina, é evidente a presença dos chamados “lugares de memória”, como conceituados por Pierre Nora, atualizando o passado sob certa conotação: ícones ingleses, monumentos dedicados aos pioneiros entre outras referências simbólicas que reforçam a narrativa mítica,

heroica e edificadora. Entretanto, as narrativas dos nossos entrevistados não se fixaram no “tempo indiferenciado dos heróis, das origens e do mito” (NORA, 1993, p. 8), tampouco se mostraram “vulneráveis a todos os usos e manipulações” (NORA, 1993, p. 9), porque nos transportam para outros lugares, então invisibilizados pela narrativa oficial. Nora sugere que a história substitui progressivamente a memória em um contexto moderno, contribuindo para um afastamento das tradições, rituais e símbolos vividos e, por isso mesmo, os “lugares de memória” – espaços físicos ou simbólicos que preservam artificialmente o passado, como monumentos, museus e datas comemorativas – surgiram como compensações em uma modernidade que privilegia a história sobre a memória viva. Mas não é tão simples assim dicotomizar as duas dimensões da memória e da história, bem como estacionar os “lugares de memória” nos monumentos e registros oficiais. A ciência histórica também pode ser atravessada pela subjetividade, por revisionismos conservadores ou apoloéticos e a memória pode não ser tão somente irracional ou superficial. Isso torna-se evidente nas memórias narradas por grande parte de nossos entrevistados que, em vários momentos, demonstraram uma aproximação maior com a história enquanto ciência, em oposição às vertentes historiográficas mobilizadas pela “invenção da tradição”, que procuravam legitimar identidades, instituições e estruturas de poder, perpetuando discursos ancorados nas relações de dominação. (HOBBSAWM; RANGER, 1997).

A invenção da tradição refere-se ao processo em que práticas, rituais e símbolos são criados ou reinterpretados para parecerem antigos, com o objetivo de estabelecer continuidade com o passado supostamente comum. Contudo, no Projeto, os “lugares de memória” foram apresentados englobando espaços, práticas e saberes ligados ao popular, periférico e não hegemônico, fazendo insurgir a história dos sujeitos marginalizados. Quando a memória ousa “desinventar a tradição”, ela não apenas ressignifica o passado, mas também esclarece sobre novos horizontes de sentido, revelando histórias silenciadas, experiências periféricas e interpretações alternativas que desafiam os discursos dominantes. Nesse processo, a interação entre memória e história se transforma em um diálogo produtivo em que a memória, ao invés de ser apenas objeto de análise, torna-se uma parceira ativa na construção de uma narrativa histórica mais inclusiva e plural. Marcados pelas vivências cotidianas e pelas sociabilidades locais, nossos entrevistados lembraram de “outros lugares de memória” que não as oficiais: onde ficava o antigo chafariz entre a Avenida Benjamin Constant e a Rua Professor João Cândido, ponto de encontro onde os cavalos bebiam água e os indígenas se refrescavam; da área na Avenida Paraná, onde se realizava o *footing* (o ponto de “paquera”); as corridas de cavalo na Rua Acre, onde ocorriam apostas em dinheiro; o bairro onde ficava os “bailes do meretrício” (mencionado, talvez de forma imprudente, por um dos entrevistados).

No exercício de narrar, ocorre um processo ativo que transcende a simples exposição de um passado armazenado como um arquivo estático e ordenado, fazendo surgir afetos, associações, comparações, motivações. A narrativa não se limita a ser uma reprodução do passado, pois é, em essência, uma reconstrução contínua, tanto do passado, quanto do próprio sujeito, sempre implicando na presentificação ou racionalização/organização do passado, incidindo nas intencionalidades e, portanto, no devir, um processo complexo possível de ser transposto para a dimensão histórica especializada, pessoal ou de um grupo. (RÜSEN, 2007; SAFATLE, 2015). “Dizer-se” é mais do que simplesmente falar: é construir significados, dar forma ao sujeito que narra e trata-se de um gesto que, como afirma Ricoeur (2012), é ação – um exercício de poder que traça fronteiras ao identificar-se e distinguir-se do Outro.

Os idosos destacavam as adversidades da realidade vivenciadas, como o desmatamento de grandes áreas, o combate a doenças e o árduo trabalho rural. Gilberto Surjus (nascido em 1925)⁷, ao compartilhar sua experiência na mata, evocou os sons da natureza com o canto de jacus, macucos e inhambus, além da presença de córregos repletos de peixes. Durante o trabalho de agrimensor, ele relatou encontrar com capivaras e veados nas margens dos córregos, mas os mosquitos foram descritos como uma verdadeira praga (e em vários testemunhos) e Surjus mencionou a prática dos indígenas, de utilizar uma mistura de óleo com uma planta vermelha para proteger a pele contra esses insetos.

A memória sobre a cidade nascente remetia, em sua maioria, à terra vermelha, caracterizada por sua cor vibrante e intensa, associada ao sangue. Um dos desafios enfrentados nesse período foi o barro, por dificultar a locomoção durante as chuvas, e a poeira, intensificada nos períodos de estiagem. Daí, a lavagem de roupas no rio que demandavam grandes esforços por parte das mulheres, que precisavam, também, quavar as peças e utilizar ferros de brasa para passar – disse Odília Aparecida Negro Bergoc (nascida em 1926). O rio, por sua vez, segundo João Dias Ayres (nascido em 1913) desempenhava um papel central também no lazer, sendo lembrado como espaço para banhos e momentos de recreação.

Os tempos de guerra eram difíceis. Em Londrina, as dificuldades decorrentes do racionamento tiveram um grande impacto na vida dos habitantes e, um exemplo, é o relato de José Augusto Scalassara (nascido em 1909), sobre sua experiência ao precisar caminhar 18 quilômetros em direção à cidade pois, no período da Segunda Guerra, essa era a única opção disponível, sendo que, só depois foi instalado um aparelho de gasogênio em um ônibus velho. A comunidade passou a contar com esse ônibus que operava uma vez por mês ou a cada quinze dias, facilitando um

⁷ Insiro apenas a data de nascimento. Esses idosos foram entrevistados há 20 anos e, dado ao forçoso transcurso do tempo desde as entrevistas, é razoável inferir que muitos desses entrevistados já tenham falecido.

pouco a locomoção nesses tempos. José Augusto recordou a escassez generalizada de muitos produtos e a falta de itens essenciais como sal, querosene e farinha de trigo. Quando o açúcar estava em falta, da cana-de-açúcar alguns extraíam a garapa, mas não tinham as ferramentas adequadas para processá-la e, assim, amassavam a cana com um macete de madeira e a torciam para obter a calda que servia para colocar no café.

José Augusto, vindo de uma família italiana, relembra o fato de seus compatriotas enfrentarem discriminação no período da Segunda Guerra, assim como os japoneses e os alemães, considerados “do Eixo”, portanto, inimigos pelo Estado brasileiro. Ele explicou que seus avós, sendo estrangeiros, sofreram restrições severas em sua locomoção e no uso de dinheiro – o acesso aos recursos financeiros era dificultado, com o bloqueio do pouco dinheiro que tinham em banco – enfrentando, também, a proibição de se expressar em público em suas línguas maternas, inclusive na escola.

Aliás, o desafio linguístico é uma constante na experiência escolar, como exemplifica o relato do entrevistado e coordenador do Projeto, Jorge Cernev (nascido em 1934), que não dominava o português ao ingressar na escola, pois falava búlgaro (seus pais nasceram na antiga Rússia, atual Ucrânia). Mas, nenhum dos estudantes falava a língua portuguesa na escola, exceto a professora. Indagado sobre como a professora conseguia dar aulas, ainda mais em uma sala multisseriada, respondeu que alguns parentes e vizinhos já sabiam algumas palavras e serviam como “intérpretes”, enquanto a professora, às vezes utilizava gestos para se comunicar.

Outros desafios aparecem esporadicamente nas narrativas, como a Ditadura Militar e a geada de 1975, que queimou grande parte do café na região. Clarice Valença (nascida em 1926), relatou sua participação em eventos políticos durante esse período de crise, sendo oradora de comícios e assinando documentos em apoio à Petrobras e à democracia. No entanto, sua adesão a essas causas resultou em perseguição política, sendo presa ao sair do Grupo Escolar Hugo Simas, onde era professora – hoje, por uma contradição lamentável, Colégio Estadual *Cívico-Militar* Hugo Simas –, levada para o batalhão de Apucarana, torturada e incluída na lista de suspeitos de serem comunistas. Após mais de quinze dias de tortura, Clarice foi liberada, mas, somente após ser acusada de ser cúmplice em um assalto a banco em São Paulo, sem nunca ter saído de Londrina.

O que cativava as crianças não eram as datas, os grandes nomes ou os eventos relacionados ao entrevistado ou à cidade, mas sim, uma curiosidade voltada para aspectos do cotidiano. Elas faziam perguntas sobre a dinâmica escolar, como eram as escolas, os professores e os estudantes, além de se interessarem por temas como alimentação, vestuário, estrutura das habitações, brincadeiras e “práticas de namoro” da época. A escola, em particular, despertava seu interesse por ser um ambiente central em suas vivências, levando-as a buscar conexões e reflexões sobre as mudanças ao longo do tempo em suas trajetórias educacionais. Por sua vez, a mensagem central

que os idosos transmitiram às gerações mais jovens era um apelo enfático à educação. O relato de Ernestina Cantagalli (nascida em 1935) ilustrou as dificuldades em estudar devido à ausência de escolas e, que por isso, estudou pouco e em casa, tendo como professor um compadre de seu pai. Muitos citaram a necessidade de percorrer a pé por vários quilômetros de distância de casa até a escola.

Embora as entrevistas conduzidas pelas crianças não fossem “especializadas”, as transcrições revelam informações importantes e, em alguns casos, inéditas. Por exemplo, Alcides Francisco Miranda (nascido em 1936), transporta-nos para a década de 1950, ao descrever uma cerca alta de madeira que margeava a linha do trem. A estrutura tinha o propósito de evitar acidentes, mas acabou adquirindo outro papel: dividir simbolicamente a cidade entre ricos (acima da linha) e pobres (abaixo da linha). Houve a construção de uma passarela sobre a ferrovia, mas que não caiu no gosto das mulheres em razão de, na época, usarem apenas saias e vestidos, e os vãos entre as tábuas da passarela acabavam oferecendo aos meninos travessos – ele próprio, como confessou – uma oportunidade para espiar o que não deviam quando “matavam aula”.

Durante uma entrevista em uma escola para surdos, em conjunto com estudantes ouvintes, observou-se os interesses das crianças surdas como semelhantes aos das crianças ouvintes. Nessa ocasião, a entrevistada, Aida Loureira de Carvalho (nascida em 1928) tomou a iniciativa de discutir como as crianças surdas eram tratadas no passado, destacando que muitas crianças com deficiências eram “escondidas” por seus pais, indicando exclusão e segregação. Aida também respondeu ao interesse de uma discente, sobre o fato de as mulheres não usarem calças compridas “antigamente”, sendo que as saias e vestidos iam até abaixo do joelho. Havia ausência de lojas em Londrina, tornando necessário comprar tecido de “mascates” para confeccionar os vestidos ou, se fosse rico, viajar até São Paulo para adquiri-los prontos. Com o surgimento das primeiras lojas, apenas um tipo de sapato feminino era vendido e, sendo assim, todas usavam sapatos iguais.

Em alguns momentos, surgem perguntas inusitadas, como a de um estudante sobre o tratamento dado aos “menores” (referindo-se aos jovens em conflito com a lei daquela época); a presença de comunidades indígenas (talvez por terem visto no livro didático) e se as crianças também trabalhavam. Essa última pergunta espelhava um retorno ao tema do “trabalho”, pois os entrevistados costumavam mencionar que, no cultivo do café, existia a participação das crianças na abertura de covas e no plantio de sementes.

Clarice Valença lembrou que a carne de porco possuía um sabor melhor, o que atribuiu à alimentação fornecida aos animais, conhecida como “lavagem”, em contraste com as rações industrializadas utilizadas atualmente. Ela descreve o processo de compra do porco inteiro, o corte, o preparo e a conservação da carne em latas utilizando a banha. Clarice também menciona o

uso de panelas de ferro herdadas de sua avó e, assim como Mariana Josefa de Carvalho Almeida (nascida em 1939), as dificuldades relacionadas ao uso do fogão a lenha. Contaram às crianças sobre a entrega de alimentos na cidade, como pão e leite, realizada por carrinhos que iam de porta em porta quando a cidade se iniciava e, no sítio, o pão era feito em casa e o leite se bebia “direto” da vaca. Incluía-se na alimentação a polenta, o arroz e a carne-seca.

Udilo Paulo Campana (nascido em 1920) recordou do transporte quando passou a ser por “catita”, descrita como um tipo de carro com a parte traseira da carroceria removida. Na parte frontal, ficava o motorista e, na parte de trás, eram construídos em madeira lado a lado para cinco, oito ou mais pessoas. Sobre o lazer, Alcides Francisco Miranda disse que, tanto na zona rural como na cidade, existiam bailes e, nas escolas, muitas festas, enquanto o cinema na cidade, o Cine Avenida, era bastante frequentado, pois era grátis em alguns dias.

Se evidencia a questão do trabalho como fundamental na constituição identitária de nossos e nossas depoentes. José Augusto Scalassara e João Sávio (nascido em 1925), ilustram essa premissa expondo minuciosamente o método de plantio do café: a abertura de covas retangulares, onde eram inseridos de quatro a oito caroços; a prática da “raliação” para seleção das mudas, preservando as mais robustas; a retirada da madeira de sombreamento quando as plantas atingiam cerca de um metro de altura; o período de espera de quatro anos até o café atingir maturidade para a colheita; a colheita do café realizada manualmente, denominada “derriçar”; a limpeza do café por meio de abanação; a disposição do café em terreiros para secagem ao sol, sendo constantemente virado para evitar acumulação de umidade; o café armazenado nas tulhas; as amostras do café apresentadas às máquinas compradoras. Ao longo da entrevista, José menciona o manejo intercalado da plantação de café com cultivos de arroz, feijão e milho.

Outra característica dessas narrativas foi o realce da quantidade de tipos de trabalhos exercidos pela mesma pessoa na zona rural e, também na cidade, depois da geada de 1975, que obrigou o êxodo rural. Udilo, por exemplo, foi trabalhador rural, cozinheiro, pedreiro, carpinteiro, sapateiro e trabalhador no Hotel Triunfo. José Augusto disse ter sido mecânico, contador, lavrador, caminhoneiro, balconista e funcionário público municipal. Alcides, foi trabalhador rural, *Office boy* e funcionário municipal.

As mulheres recordavam o acúmulo de responsabilidades domésticas e agrícolas, como cuidar dos filhos, da casa e realizar tarefas extras, como buscar água, lavar roupas e criar animais. Paulina César Silveira (nascida em 1934) recordou seu trabalho na tipografia do pai, onde compunha as matérias do jornal letra por letra, montando formas grandes para impressão em uma máquina, atualmente exposta no Museu. Ela integrou a primeira turma do Ginásio de Londrina e, assim como Aida, Mariana e Clarice, seguiu a carreira docente.

Diante das dificuldades econômicas, as mulheres assumiam seu protagonismo de forma mais evidenciada, como exemplifica Odília: com quatro filhos e um marido mecânico enfrentando limitações profissionais devido à escassez de veículos e tratores na época, iniciou a produção de massas caseiras, depois, terminou empreendendo uma loja de massas que permanece em atividade sob gestão familiar até hoje. Mas, o mais comum, é a idosa se lembrar do excesso de trabalho e limitações impostas apenas por ser mulher: Ernestina Cantagalli ressentia-se quanto às proibições e dificuldades sofridas, pois não tinha tempo de brincar na infância porque trabalhava muito, tinha que cuidar dos irmãos mais novos e exercia os serviços de casa. Nem mesmo podia sair da propriedade da família e, como já mencionado, até o estudo das primeiras letras era domiciliar.

Recordaram a prática do *footing*, (lugar de flerte) quando mulheres ficavam de um lado da rua enquanto os homens passavam do outro “paquerando”. No início do namoro, segundo Mariana, era permitido apenas segurar as mãos, sempre sob a supervisão atenta da mãe ou dos irmãos e irmãs, quando se era mulher. Alcides Francisco Miranda, por ser “pardo” (uso esse termo porque ele se denominava assim), alertou que negros e brancos ficavam em diferentes lugares da rua. Alcides também lembrou da existência de um “clube dos pretos” e um “clube dos brancos”, para os bailes.

Enquanto a historiografia tradicional ou os variados discursos incluindo os discursos midiáticos e políticos advogam um “vazio demográfico” na época da ocupação da região, as narrativas dos idosos nos falam da presença indígena e das disputas envolvendo indígenas e não-indígenas. Gilberto Surjus, por exemplo, citou que os indígenas de etnia Guarani já habitavam o lugar e, que por isso mesmo, foram os “verdadeiros primeiros donos da terra”. No rio Laranjinha havia disputas violentas entre os indígenas e os bandeirantes que, segundo Gilberto Surjus, vinham para a região tomar a terra indígena, roubar sua caça e pesca e, muitas vezes, matá-los.

Nelson Dequech (nascido em 1942) e filho de David Dequech, imigrante palestino, poderia ser entendido sob o estereótipo de pioneiro, por seu pai ser um comerciante exitoso. Contudo, Nelson destacou a importância de reconhecer outros sujeitos, então negligenciados pela historiografia, mencionando os “nordestinos” que, na época, residiam em uma pensão próxima à sua casa, na Rua Santa Catarina, e trabalhavam vendendo redes ou se dispondo a serem mão de obra na lavoura. Ele observou que esses nordestinos eram valorizados por sua perseverança, força e dedicação, e por isso, bastante contratados como boias-frias. Mas, nem todos os considerados “pioneiros” mencionavam outros sujeitos então marginalizados da História contada de Londrina.⁸

8 Segundo a sinopse da entrevista no acervo do Museu Histórico de Londrina: “Os estudantes levam cartazes que fizeram sobre a vida de David Dequech, seu pai, e Nelson explica o conteúdo deles de acordo com o que se lembra. Ao final da entrevista os estudantes apresentam homenagens ao entrevistado, cantam uma música e levam cartazes em formato de coração feito por eles mesmos; e o senhor Nelson se emociona” (p. 76). Cf. Outras sinopses disponíveis em: <https://sites.uel.br/museu/wp-content/uploads/2023/06/HISTORIA-FALADA-HISTORIA-ESCRITA-CATALOGO.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

Maurice Halbwachs (1990), com seu conceito de “quadros sociais da memória”, entende que a memória individual é moldada por grupos sociais como família, religião e nação, que oferecem estruturas para organizar e dar significado às lembranças. Esses quadros funcionam como filtros que selecionam aspectos do passado a serem preservados ou esquecidos, refletindo dinâmicas de poder e pertencimento. Um exemplo é Toshihiko Tan (nascido em 1930) cuja memória transcende o pessoal ao incorporar a experiência coletiva dos japoneses e nisseis no Brasil, marcada por abandono histórico e preconceitos, especialmente durante a Segunda Guerra Mundial. A relação codependente entre memória individual e coletiva não pode ser vista como algo determinista, pois Nelson Dequech, como visto, explicaria um deslocamento em relação ao enquadramento social esperado quando citou sujeitos que estavam à margem da narrativa dominante, mas que influenciaram diretamente sua realidade. Ele demonstrava que a memória pode romper com as fronteiras impostas pelos quadros sociais, ou seja, embora as memórias coletivas ofereçam uma estrutura, elas não limitam completamente a capacidade de o indivíduo reinterpretar ou ressignificar suas vivências. Os quadros sociais da memória, não apenas orientam a forma como o passado é lembrado, mas também criam possibilidades de diálogo, contestação e reinvenção.

Outro exemplo desse enquadramento, mas considerando uma “conformação”, seria Hugh Miller Thomas, que relembrou aspectos reveladores de sua classe social, na sua infância em Londrina, como o consumo de mingau de aveia e a prática de tênis por seu pai, Arthur Thomas, gerente da Companhia de Terras Norte do Paraná (1925-1949). Hugh residia em Londres e encontrava-se à passeio em Londrina, cidade que dizia amar muito. Suas reflexões ressaltam a perspectiva edificante da figura do pioneiro, apresentando seu pai como um “pioneiro fundador” e enfatizando o papel do café como principal fonte de renda, desde que as plantações escapassem das geadas e as pessoas se dedicassem ao trabalho. Hugh interpretou a divisão de terras vendidas em lote na região como uma forma de reforma agrária (o que não ocorreu). Suas ideias, em acordo com uma visão mais tradicional e já superada, demandaram um retorno crítico por parte das professoras na sala de aula, porém, por outro lado, Hugh questionou os estereótipos europeus em relação ao Brasil, especialmente a percepção de que as crianças brasileiras seriam maltratadas e até sacrificadas em cultos satânicos.⁹ Para ele, essa visão ignorava a realidade da infância brasileira, que lhe parecia protegida por educadores comprometidos com a formação e o bem-estar das crianças, em contraste com sua experiência em Londres, onde os castigos físicos ainda figuravam como prática comum no ambiente escolar.¹⁰

9 Referia-se ao caso do menino Evandro, desaparecido em 1992 em Guaratuba, Paraná, envolvendo suspeitas infundadas de ritual de magia negra, refletindo preconceito contra religiões de matrizes africanas. A investigação foi marcada por tortura, erros judiciais e ampla cobertura midiática, sem provas que ligassem o crime a qualquer religião ou às mulheres suspeitas.

10 O castigo físico nas escolas britânicas foi formalmente abolido por uma Lei de 1986, contudo, sua prática persistiu por algum tempo, refletindo o quão profundamente estava enraizado nos costumes daquela sociedade. Na sociedade em geral, a punição corporal só foi totalmente proibida em 1998.

No geral, a representação de Londrina, promovida, inclusive nas propagandas de venda de lotes da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), como um território de enriquecimento fácil, foi desconstruída pelos testemunhos, rompendo, assim, com a narrativa idealizada e edificadora dos “pioneiros”. É o que faz Paulina ao dizer que só vinham para cá enfrentar os desafios cotidianos (mosquitos, barro ou pó e muito trabalho) quem realmente precisava. Hélio Socci (nascido em 1927) evidenciou que o enriquecimento estava restrito àqueles que já chegavam com capital para investir em especulação de terras e construções, enquanto os migrantes pobres, geralmente tinham poucas chances de ascensão econômica, mesmo trabalhando muito.

Os idosos demonstravam visível satisfação ao se sentirem valorizados durante as entrevistas, talvez porque nunca tivessem sido questionados sobre suas vidas de forma tão direta e atenta. Essa valorização os motivava a esforçarem-se para se fazer compreendidos: Ernestina, ao compartilhar suas memórias, explicou com cuidado e paciência o que era uma lamparina; José Augusto falou das etapas da produção do café; Paulina elucidou detalhes sobre seu trabalho na tipografia do pai.

Houve, por vezes, uma espécie de entrecruzamento das temporalidades vivenciadas por diferentes gerações nas atividades desenvolvidas pelo Projeto, pois, o que para os idosos era percebido como “passado”, poderia ser o “presente” vivido pelas crianças. Um exemplo foi o relato de João Dias Ayres, sobre a prática de debulhar milho para alimentar as galinhas, algo que ele fazia durante sua infância, porém, as crianças de uma escola localizada na periferia da cidade afirmaram que ainda procediam dessa forma. Outro exemplo, narrado por Elza César Teixeira (nascida em 1917), foi o uso do “escovão” para lustrar o assoalho encerado, mencionado como algo do passado, mas que as crianças reconheceram como parte do dia a dia de suas famílias. Esses exemplos explicitam que alguns componentes do passado permanecem presentes, especialmente em contextos marcados por desigualdades de classes sociais, onde práticas e costumes de gerações anteriores ainda se mantêm em uso.

As memórias são constantemente recriadas e as entrevistas servem como dispositivo de evocação para (re)organizá-las. É preciso considerar que a memória narrada se liga às variações contextuais e, por isso mesmo, é plausível imaginar que, se o Projeto voltasse a acontecer hoje, os idosos poderiam expressar posicionamentos diferentes sobre as questões políticas, antes mencionadas apenas de forma breve, como no caso do baixo valor das aposentadorias. No entanto, acredito que muitos elementos permaneceriam semelhantes, como o carinho dedicado às crianças, a emoção presente na narrativa ao rememorar o passado, a saudade de tempos vividos e, ainda, a constante expectativa e entusiasmo pelo futuro. Outro estereótipo que precisa ser desconstruído é o relacionado à experiência e à percepção do tempo pelos idosos. Eles não se limitam a viver de nostalgia, ao contrário, continuam a (re)significar suas identidades, mesmo em

uma fase da vida frequentemente associada ao encerramento de ciclos. Klaus Nixdorf (nascido em 1934), durante sua entrevista, relatou estar planejando uma viagem de carro pela América Latina e afirmou que, se pudesse, iria até a Lua. Ainda, ao mencionar seu noivado recente aos 78 anos, rompeu com a percepção comum de que o amor romântico é restrito à juventude.

As crianças, curiosas e ávidas, aprendem com o que chega até elas, enquanto os idosos, com seus anos acumulados, se posicionam como mestres da experiência. Contudo, quem ousaria fixar tais papéis? Pois não é raro que os mais vividos descubram, com espanto, lições nos gestos simples e nas palavras ingênuas dos mais novos. As crianças, por vezes, guardam sabedorias, como se a memória do mundo lhes tivesse sussurrado algo ao ouvido. Nessa troca de papéis, espelha-se o próprio teatro humano, onde ninguém é apenas ator ou espectador, pois entre esses dois tempos da existência, emerge uma relação fundamental para o processo de constituição da identidade/cultura histórica, sempre em processo, em que o significado do passado, a expectativa do futuro e a vivência do presente se integram em uma dinâmica de compreensão mútua e de transformação em um processo global de aprendizagem. (DELORY-MOMBERGER, 2011). Nesse processo, nem a criança é um adulto em formação, incompleto ou imperfeito, nem o idoso é um adulto concluído, imutável ou sem possibilidade de transformação. Como processo interacional, ela transforma, tanto quem fala, quanto quem escuta, construindo os significados compartilhados. Assim, narrar é, tanto um ato de criação, quanto de transformação, um entrelaçamento de conteúdo, forma e propósito que define e redefine os contornos do ser e do outro.

Referências

- BLOCH, M. *Apologia da história, ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990.
- HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (Org.). *A invenção das tradições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LEFEBRE F.; LEFEBRE, A. *Pesquisa e representação social: um enfoque qualitativo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.
- RICOEUR, P. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.
- RÜSEN, J.; SCHMIDT, M.; BARCA, I.; MARTINS, E. (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: UFPR Editora, 2011.
- RÜSEN, J. *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SAFATLE, V. *Curso: História, memória, sofrimento*. Academia.edu, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/32400124/Curso_integral_Histo_ria_memoria_sofrimento_2015 Acesso em: 25 dez. 2024.

SENRA NETO, F.; RIBEIRO, E.; HADDAD, R. (Coord.). *História falada, história escrita*: catálogo. Projeto "Conservação e preservação de depoimentos gravados em fitas cassete e VHS". Londrina: Museu Histórico de Londrina; Universidade Estadual de Londrina, 2020. Disponível em: <https://sites.uel.br/museu/wp-content/uploads/2023/06/HISTORIA-FALADA-HISTORIA-ESCRITA-CATALOGO.pdf> Acesso em: 20 jan. 2025.

A REPRESENTAÇÃO RACIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA: ANÁLISE E APONTAMENTOS¹

Andréia Ramos Comin
Francisco Xavier Freire Rodrigues
Maureci Moreira de Almeida

Queremos iniciar este artigo com uma pergunta provocativa e uma resposta direta: há racismo no livro didático? Sim, no livro de sociologia. Se for analisado em uma perspectiva racial, isso não é exclusividade desse único material didático. Mas esta pergunta e sua resposta configuram um mote para realizarmos alguns apontamentos e reflexões, mesmo que nos limites deste artigo, no que diz respeito à ideologia do branqueamento. Esse é o principal recorte do racismo que fazemos aqui neste texto, que muitas vezes aparece de forma escamoteada nos livros didáticos.

O livro didático é um dos principais materiais de apoio para professoras e professores, cuja função é propagar informação, difundir conhecimentos e auxiliar na formação cultural de milhões de estudantes das escolas brasileiras, tanto as públicas quanto as privadas.

Nesse sentido, o livro didático, de modo geral, apresenta em sua estrutura imagens e textos que têm *status* de verdade quase que inquestionável. De acordo com Carvalho (2006), o livro didático é um instrumento que constitui a cultura escolar, propagando sentidos, significados, normas, conceitos e saberes para quem o lê como uma das fontes de conhecimento.

Teixeira (2011), parece compreender que a finalidade do livro didático é de realizar a mediação do saber historicamente produzido e acumulado pela sociedade. Ele foi pensado como uma maneira de facilitar a aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos, sintetizando saberes científicos e culturais veiculados socialmente. As escolas públicas utilizam esse material como principal meio de acesso ao conhecimento formal pelos estudantes.

Os livros didáticos têm uma multiplicidade de conteúdo em formato de textos ilustrados por imagens e/ou fotografias, que estão organizados e inseridos nos mais diferentes componentes curriculares. Mas, aqueles que saltaram aos nossos olhos são, justamente, os que ilustram a

¹ Este texto é uma versão revisada e modificada de um trabalho apresentado no SemiEdu 2021, sobre o livro didático de Nelson Dacio Tomazi, intitulado *Sociologia para o Ensino Médio*.

população brasileira. São, por vezes, textos ou imagens que dizem respeito, em muitos casos, às formas de pensar a sociedade alimentada pela referência eurocêntrica.

Após estas palavras de caráter introdutório, vamos detalhar a análise do livro didático de Nelson Dacio Tomazi, *Sociologia para o Ensino Médio*, do ano de 2010, cujo foco será a problemática da ideologia do branqueamento difundida em seu livro.

Para início de nossos apontamentos, constatamos a escassa presença de imagens de pessoas negras nesse livro didático. É importante ressaltar, com base nessa constatação que, para além da questão específica desse material examinado, a problemática das relações raciais e da ideologia do branqueamento, já são temas estudados por pesquisadores muito conhecidos no Brasil, tais como: Munanga (2005), Müller (2011) e Costa (2011). Eles argumentam que, socialmente, as pessoas negras estão em uma condição de subordinados e menosprezados racialmente. Percebemos que as pessoas negras que aparecem nos livros didáticos têm suas imagens carregadas de estereótipos negativos e não afirmativos, sempre associadas à pobreza, violência, fome, emigração e desemprego.

Quando os livros trazem conteúdos acerca do continente africano, na maior parte das vezes, as pessoas que são retratadas aparecem em situações deploráveis de escassez, cujas feições maltratadas e magras fazem o senso comum acreditar que todo o continente é assim. Ampliando mais esta questão, Carvalho aponta que

[...] o livro didático pode também se constituir num instrumento que reproduz discriminação e preconceito, ora de forma silenciosa, ora de forma explícita; isto é, ao “invisibilizar” o processo histórico-cultural e as experiências cotidianas de certos grupos sociais, entre eles os negros, os índios, as mulheres, os ciganos, os homossexuais, cala-se sobre a existência dos diferentes, e isso significa excluí-los não só da história, mas, também da sociedade (CARVALHO, 2006, p. 11) [grifos da autora].

Pensar formas de superação da ideologia do branqueamento e dos estereótipos racistas passa, necessariamente, pela reformulação dos materiais didático-pedagógicos, em especial dos livros didáticos, que devem estar sintonizados com as questões étnico-raciais. Pensar estas formas de superação, não seria uma garantia, mas pode contribuir para incentivar as discussões acerca da problemática racial, tendo como repercussão o fomento à tolerância e o respeito à diversidade.

Metodologia: o recorte e a análise do livro didático de Sociologia

Para essa análise, escolhemos o livro do professor Nelson Dacio Tomazi, *Sociologia para o Ensino Médio*, de 2010, volume único, cuja publicação já tem 14 anos. A questão racial, mesmo com a promulgação da Lei n. 10.639/2003, não aparece no roteiro dos conteúdos deste material didático, desde então, nos parece que isso não mudou ainda. Por isso, pensamos em fazer esta discussão em uma perspectiva historiográfica sem, no entanto, ficarmos presos somente a este aspecto da análise.

O recorte teórico-metodológico centra-se na questão da ideologia do branqueamento, onde propomos evidenciar sua presença no referido livro. Antes, é importante destacar que não vamos trazer ilustrações², focaremos apenas nos argumentos e nas reflexões discursivas.

Assim, o artigo tem a pretensão de contribuir, como tantas outras produções referentes à temática racial, com uma análise que possa estimular reflexões e o debate acerca de como a ideologia do branqueamento perpassa o livro didático de sociologia analisado.

Acreditamos que, uma das formas de compreender ou explicar o fenômeno do racismo e da ideologia do branqueamento, é analisar os reflexos de seus efeitos no comportamento das pessoas negras e brancas, sugerindo, por meio de um diálogo reflexivo, possíveis meios de enfrentamento à problemática racial.

Nas demais seções a seguir, trataremos de modo mais detalhado a questão do branqueamento, dos estereótipos raciais e da representação das pessoas negras nos livros didáticos.

Ideologia do branqueamento: análise e apontamentos no livro didático de Sociologia

Ao analisar o livro em questão, foi possível averiguar o que predomina nas imagens que ilustram os conteúdos e as temáticas: pessoas brancas em situações afirmativas e favoráveis. Na contra mão disso, as imagens das pessoas negras inseridas revelam-se, na maioria das vezes, carregadas de estereótipos. No caso da elite política e econômica, a representação predominante é de pessoas brancas, quase sempre retratadas em uma postura soberana e afirmativa. Já as pessoas negras sempre aparecem em contextos de submissão e inferioridade. Mesmo assim, é importante destacar que, nos últimos anos, houve algumas mudanças na elaboração dos livros didáticos, sobretudo com as políticas de mudanças no Novo Ensino Médio, em que notamos mais presença afirmativa das imagens de mulheres negras e homens negros.

2 Se o leitor tiver mais interesse nessas questões, remeto ao artigo “Relações raciais e os livros didáticos de linguagens e ciências humanas: reflexões e apontamentos”, que foi produzido em parceria com o professor Francisco Xavier Freire Rodrigues, que é também docente da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Nesse artigo, aprofundamos com maiores detalhes os pontos destacados aqui. Essa produção também traz algumas imagens que não inserimos no presente texto.

Sendo assim, não há dúvidas que essas mudanças ocorreram com o advento das políticas de ações afirmativas, especialmente a partir da promulgação da Lei n. 10.639/2003, que normatiza o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Sem esta Lei, muitos continuariam acreditando que os postos de destaques ocupados majoritariamente pelas pessoas brancas na sociedade, que são herdeiras dos colonizadores europeus, seria natural e necessário por serem consideradas superiores às demais categorias raciais.

As pessoas negras e suas representações estereotipadas

Há um alto prestígio e valorização em nossa sociedade, do fenótipo das pessoas brancas que predominam, sobretudo, nos meios de comunicação de massa, como por exemplo: televisão, revistas, *outdoors*, placas de propaganda etc., que acabam induzindo um imaginário coletivo estereotipado de ideal de beleza.

No sentido oposto, as imagens de pessoas negras representadas, principalmente nos livros didáticos, incutem, quase que na mesma perspectiva dos efeitos produzidos pela televisão, a ideia falsa de que as pessoas negras são inferiores em relação aos demais segmentos raciais e, esteticamente, desprovidas de beleza. Nesse caso, como se daria a difusão dessa ideia falsa? A nossa suspeita é que isso seria um dos efeitos da exposição estereotipada das imagens de pessoas negras, sempre relacionadas à pobreza, ingenuidade, feiura e preguiça.

Nos parece que, nesse sentido, o livro didático possui uma força ideológica e simbólica com muito poder de influência. Isso porque é um material pedagógico planejado e produzido com o intuito de propagar a cultura, os valores, os costumes e o conhecimento acumulado historicamente, destinado a auxiliar na formação escolar de crianças, jovens e adultos.

As pessoas brancas nos livros didáticos e suas representações idealizadas

Vamos descrever, para iniciar esta seção, duas imagens que estão no livro do professor Nelson Dacio Tomazi (2010), que acreditamos serem emblemáticas para as reflexões relativas à ideologia do branqueamento.

Uma ilustração do caricaturista Calixto Cordeiro, conhecido como “K. Lixto”, intitulada: “a Monarquia e a República comentam a mudança do regime político”. Na qual a Monarquia diz: “Não é por falar mal, mas com franqueza... eu esperava outra coisa”. A República na sequência responde: “Eu também”. (TOMAZI, 2010, p. 224). Esta ilustração está na Unidade 7, no capítulo 23, que traz o seguinte título: “Mudança e transformação social no Brasil”, que discute a questão da modernização do Brasil, o reflexo da independência e as revoluções necessárias para o país avançar politicamente.

A segunda imagem é uma charge de 1925, do desenhista Alfredo Storni, que está inserida também na Unidade 7, no mesmo capítulo 23, no contexto do subtítulo: “Modernização conservadora”. (TOMAZI, 2010, p. 227). O texto que acompanha a imagem, aborda as mudanças sociais que ocorreram no Brasil, que foram analisadas por intelectuais do início do século XX, e as transformações na sociedade desencadeadas pela ação política dos favoráveis ao regime presidencialista e pelos defensores da monarquia.

A charge do K. Lixto, faz referência às oligarquias mineiras e paulistas que queriam dividir o trono politicamente na segunda década do século XIX. Na discussão desse processo de divisão, a charge não apresenta nenhuma referência à imagem, mínima que seja, de pessoas negras ou indígenas, como se o país fosse constituído tão somente por pessoas descendentes de europeus. A charge ilustra, de modo muito evidente, como a população negra nessa época não foram consultadas para essa tomada de decisão, e como eram despossuídas de voz e vez na participação política desse período.

De modo semelhante, a charge do caricaturista Alfredo Storni, também não traz imagens de pessoas negras no debate político entre o regime monárquico e republicano.

Nesse sentido, Silva (1989) em sintonia com os nossos argumentos, enfatiza que:

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação. (SILVA, *apud* SILVA, 1989, p. 57).

Esses estereótipos ficam impregnados na subjetividade dos estudantes. À vista disso, os estereótipos relativos às pessoas brancas, a exemplo das charges citadas anteriormente, são sempre positivos e afirmativos, ensejando um ideal almejado a ser seguido e admirado. Isso resulta na manutenção de uma visão, certamente distorcida, de que a dominação, a postura ativa, os valores ético-morais das pessoas brancas, associados costumeiramente à classe média (SILVA, 2005) são celebrados e salientados socialmente como se fossem modelos exemplares. Esse segmento racial também é percebido pelo senso comum – e o livro didático articula isso muito bem – como conquistador e desbravador do passado de uma terra inóspita. Também são vistos como audazes e inteligentes que ajudaram na formação da sociedade brasileira.

Essa crença atribuída às pessoas brancas por meio das interações sociais, mesmo não sendo conscientemente percebida por elas, estabelece uma norma imperante: seus atributos

ético-morais e estéticos, ideologicamente instituídos, são aceitos como se fossem valores civilizatórios unicamente verdadeiros.

Acrescentamos, diante dessa perspectiva, que se não houver um trabalho mais incisivo com a Lei n. 10.639/2003, pelo menos no âmbito da Educação Escolar, provavelmente haverá a continuidade dos estereótipos negativos em relação às pessoas negras. A presença deles nos materiais didáticos pedagógicos “pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto rejeição e a baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado”. (SILVA, 2005, p. 24).

A autora aponta que os professores devem encarar a tarefa fundamental de realizar a desconstrução desses estereótipos em relação às pessoas negras e brancas. Alerta, ainda, para a necessidade de uma formação de professores voltada especificamente para a questão racial, pois, “o professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão”. (SILVA, 2005, p. 24).

Compreender os mecanismos do racismo, da ideologia do branqueamento e dos estereótipos raciais contidos nos livros didáticos, passa pela formação de professores(as) que atuam na Educação Básica, que são protagonistas da relação ensino e aprendizagem e têm de conhecer de forma mais detalhada as questões raciais que envolvem a trama das dinâmicas sociais no Brasil. Precisam estudar o imaginário social em relação às pessoas negras e brancas e adentrar campos teóricos mais densos para conhecer, de maneira mais profunda, os meandros da ideologia do branqueamento. A partir disso, se os docentes realizarem a desconstrução dos estereótipos raciais do livro didático junto aos estudantes estarão ajudando a ressignificar esses estereótipos (SILVA, 2005) e enfrentando diretamente o fenômeno do racismo que prejudica a sociedade brasileira. Com essa atitude, os docentes, com uma postura crítica, reflexiva e atuante, fortalecerá a prática pedagógica antirracista nas escolas, identificando, intervindo e superando diversos aspectos da problemática racial.

O livro didático de Sociologia analisado neste texto, veicula velhos estereótipos raciais, cujo efeito é manter a ideologia do branqueamento que estrutura o pensamento racial brasileiro. A ausência das pessoas negras positivamente situadas na maior parte de suas unidades significa muito. Isso demonstra que o racismo ainda é um fenômeno que caracteriza a sociedade brasileira, repercutindo em diversos aspectos da cultura e das relações sociais. Dessa forma, o/a professor/a ao participar da escolha do livro didático de Sociologia, realizada, até então, de três em três anos, deve estar atento à problemática racial, sobretudo em relação a ideologia do branqueamento.

É tarefa do professor e da professora, no sentido racial e ético, procurar verificar se o livro escolhido para a turma não está carregado de estereótipos raciais que, muitas vezes, passam

despercebidos. Os docentes devem, portanto, se preocupar em escolher um livro didático que apresente pessoas negras e brancas em contextos de igualdade e afirmação de ambos segmentos.

Conclusão

Mesmo que breve, a análise desenvolvida neste artigo teve a intenção de servir de pontapé inicial para estimular reflexões para os debates que envolvem a questão das relações raciais, principalmente as associadas aos estereótipos raciais e a ideologia do branqueamento.

Nesse sentido, infelizmente, intelectuais reconhecidamente famosos, tais como: Peter Fry (2005), Yvonne Maggie (2005-2006), Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant (2007), parecem afirmar que, no Brasil, o racismo seria mais atenuado e não tão duro comparado aos Estados Unidos e África do Sul. Já na visão de outros intelectuais da problemática do racismo no Brasil, como aponta Guimarães (2002), a crença estabelecida é que ele seria, mais em decorrência da relação de desigualdade entre as classes sociais, do que propriamente um problema racial.

Certamente não é isso que é percebido pela população negra no cotidiano da sociedade brasileira. Basta ver os noticiários na mídia que, frequentemente, veiculam diversos casos de agressões contra pessoas negras, sobretudo nos espaços públicos. Muitas dessas agressões estão em um nível simbólico, atuando de maneira sutil e, ao mesmo tempo, de forma perversa na autoestima das pessoas agredidas. Na questão do livro didático, essa agressão simbólica, a nosso ver, é parte da ideologia racista que silencia e apaga a diversidade étnica do Brasil, reforçando o racismo à brasileira. (DAMATTA, 1986).

Desse modo, o pensamento que alicerça o racismo à brasileira, ancora-se no mito das três raças que compõem o imaginário de fundação do Brasil como nação. (DAMATTA, 1986). Esse imaginário é alimentado acriticamente pela historiografia oficial institucionalizada, que desde sempre esteve do lado das elites brasileiras que desejavam arbitrariamente criar uma identidade nacional, cujo efeito pernicioso, pelo menos do ponto de vista étnico-racial, parece ter resultado em uma hierarquia das raças. Nesse imaginário fantasioso, as pessoas brancas estariam no topo dessa hierarquia, os indígenas estariam no meio e as pessoas negras estariam no alicerce desse esquema de organização social. Ainda, conforme essa crença, caberiam apenas às pessoas negras, tão somente, o trabalho braçal e a força muscular, como se não tivessem outros atributos.

O mito das três raças expõe os indícios de como foi imaginado a construção do pensamento racial brasileiro. Nesse caso, a escola com seu material didático, provavelmente foi uma das responsáveis por reproduzir e difundir esse mito socialmente ao longo da história.

Dessa maneira, a escola, influenciada pelas concepções racistas vigentes, acaba reproduzindo socialmente os mitos e as crenças que respaldam as bases da formação do país. De forma geral,

aqueles que estão envolvidos, tanto no trabalho pedagógico quanto no processo de escolarização, percebem pouco as tramas que envolvem a problemática racial.

Não podemos negar que houveram avanços em relação ao combate do racismo com a criação das políticas de ações afirmativas fomentadas, principalmente na última década dos anos 2000. Contudo, lamentavelmente, há ainda muita hostilidade em relação à população negra, que deve ser enfrentada na perspectiva do desmascaramento das ideologias racistas, como por exemplo, a do branqueamento que está presente nos livros didáticos e no currículo das escolas de ensino básico.

Sendo assim, o livro didático, um dos principais materiais pedagógicos, é estratégico na aquisição de conhecimento e também pode servir como instrumento ideológico para transmitir certas concepções de valores ético-morais e estéticos. Nesse caso, se apenas reproduz a ideologia dominante servirá, tão somente, de um dispositivo de coerção social do grupo racial branco em detrimento aos demais.

Diante do exposto, a superação da problemática racial pode, também, buscar inspiração nos estudos de Paulo Freire, ao sugerir uma atitude em que oprimidos e opressores, pessoas negras e brancas devem tomar consciência da relação de opressão na qual estão envolvidas. (FREIRE, 2005).

A conscientização dessa relação deletéria de opressão pode encaminhar-se no sentido de desfazimento dos estereótipos raciais, combatendo o preconceito racial atuante na sociedade.

Grosso modo, a questão racial, infelizmente, não faz parte da agenda política e social da maior parte das pessoas na sociedade brasileira. Muitas dessas pessoas, cujo pensamento está permeado pelo senso comum, não acreditam que o racismo seja um problema realmente sério para democracia.

Assim, gostaríamos de encerrar este artigo enfatizando que esta análise e as reflexões tecidas aqui possam somar a outros trabalhos que discutem a questão da ideologia do branqueamento presente no livro didático, especialmente na área de Ciências Humanas. Por outro lado, seria importante destacar que o livro didático distribuído nas escolas públicas passam por critérios avaliativos que objetivam verificar se atendem às demandas da questão racial. É importante que não venham mais com os estereótipos raciais em relação às pessoas negras. Por isso, cabe aos órgãos responsáveis pela produção e distribuição dos livros didáticos, avaliarem de maneira mais rigorosa esses materiais para evitar a ideologia do branqueamento inserida na estrutura e no seu conteúdo.

Para finalizarmos nossa análise e reflexões, sugerimos, para melhorar esse material pedagógico em uma perspectiva racial, que seus produtores busquem destacar a riqueza da diversidade étnica e racial do Brasil para, assim, fomentar e promover a tolerância e o respeito a todos e todas. Com esse intento, contribuirão de maneira significativa para a desmobilização do racismo e seus efeitos nas relações sociais.

Referências

- BOURDIEU, P. WACQUANT, L. Prefácio: Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CARVALHO, A. *As imagens dos negros em livros didáticos de História*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.
- COSTA, C. *Reminiscências africanas no Português do Brasil*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.
- DAMATTA, R. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.
- FRY, P. *A persistência da raça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GUIMARÃES. A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: 34, 2002.
- GUIMARÃES. A. S. A. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- HOFBAUER, A. *Branqueamento e democracia racial: sobre as entranhas do racismo no Brasil*. Disponível em: http://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/branqueamento-e-democracia-racial_finalc3adssima_2011.pdf. Acesso em: 26 ago. 2018.
- LEITE, M. Imagens e representações dos negros nos livros didáticos e no cinema brasileiro. *Ameríndia*. Fortaleza, v. 5, n. 1, 2015.
- MAGGI, Y. Uma nova pedagogia racial? *Revista Usp*. São Paulo, n. 68, p. 112-129, dez. 2005/fev. 2006.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais*. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010.
- MÜLLER, M. *Pensamento social brasileiro e a construção do racismo*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.
- MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, 2005.
- PAULO, M. *Raça, currículo e práxis pedagógica*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.
- SILVA, A. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, 2005.
- SILVA FILHO, J. *Apontamentos sobre a história do negro no Brasil*. 2. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2010.
- TEIXEIRA, R. *A representação social da branquidade em livros didáticos de história e língua portuguesa*. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4321_2683.pdf. Acesso em: 4 jul. 2018
- TOMAZI, N. *Sociologia para o Ensino Médio*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

A UNIVERSIDADE VAI À ESCOLA: ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA A PARTIR DE PROJETOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Luís César Castrillon Mendes
Éder da Silva Novak

Este ensaio objetiva compartilhar algumas experiências do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)¹ na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) que, dentre as muitas opções, trabalhou com História do Brasil a partir da perspectiva do protagonismo indígena, haja vista que esses povos estavam nestas terras conhecidas atualmente por Brasil, antes da chegada dos invasores europeus. A intenção foi mostrar que a construção da narrativa histórica obedece a alguns critérios que vão ao encontro do grupo que detém o poder, seja econômico, político ou simbólico. Assim, ela tende a negligenciar acontecimentos e sujeitos que julga serem irrelevantes. (LAVILLE, 1999). Uma dessas irrelevâncias consubstancia-se na temática indígena e sua justificativa é que o público escolar das instituições de ensino básico em que o PIBID foi desenvolvido são descendentes de diversos grupos, senhores desde sempre destas terras.

Para corroborar tal afirmativa, de acordo com Chamorro e Combés, no estado de Mato Grosso do Sul, nos dias atuais, habitam onze etnias indígenas, quais sejam: Terena e Kinikinau, ambos da família linguística arawak; Kaiowá e Guarani, da família linguística tupi-guarani; Kadiwéu, de língua guaikuru; Ofaié (também conhecido como Ofaié-Xavante) e Guató, do tronco macro-jê; Chamacoco e Ayoreo de língua zamuco; Atikum e Cama, cada um com uma língua original isolada, que hoje não se fala mais. (CHAMORRO; COMBÉS, 2015, p. 20).

Sempre é bom ratificar que esse número de etnias poderia ainda ser maior se não fossem mais de cinco séculos do que hoje poderíamos denominar de uma “necropolítica” nos territórios coloniais. (MBEMBE, 2018). Política esta que continua arraigada em vários segmentos sociais e, ainda, lamentavelmente sendo praticada.

¹ Trata-se do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, iniciado em agosto de 2018 e concluído no início de 2020, cujo tema abordou o Ensino da História e Cultura Indígena para estudantes do Ensino Médio em três escolas da cidade de Dourados-MS. Os dados obtidos estão armazenados no Acervo do Laboratório de Ensino de História – Labhis – UFGD.

Diante desse trágico fato, abordagens teórico-metodológicas como esta, podem contribuir para a formação humanística de nossos adolescentes e jovens de maneira que haja respeito à diversidade étnico cultural, característica marcante em nosso país, bem como a percepção de que a narrativa pode e deve comportar diversos agentes que emergem e submergem nas e das lutas de representação, nos termos de Chartier (1970).

Tais questionamentos têm como proposta ir de encontro às relações de poder e as formas de conhecimento que entronizaram “o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio”. (SILVA, 2013, p. 127). É preciso ter em mente as relações assimétricas de poder, sofridas por grupos (hoje) minoritários e historicamente subalternizados pelo viés ocidental. Vale lembrar que, apesar de toda relevância de se abordar grupos invisibilizados nas narrativas históricas tradicionais, há, desde 2003, legislações que tornaram obrigatórias abordá-las em todas as escolas do país, previstas nas Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinaram o ensino da história e cultura africana e dos povos afro-brasileiros e indígenas em todas as instâncias de ensino. O currículo, sendo espaço de poder, consagra uma identidade em detrimento de outras, necessita ser constantemente reavaliado e ressignificado de acordo com as demandas sócio-políticas e culturais. (SACRISTÁN, 1995). Um currículo múltiplo e pluriversal pode atender melhor às expectativas e necessidades dos tempos atuais, assim como uma abordagem que “descolonialize o saber e reinvente o poder”, pois o fim do colonialismo político europeu, “epistemicídio”, não significou o fim do colonialismo das mentalidades e das subjetividades na cultura, na história e na epistemologia; muito pelo contrário, continua a se reproduzir de modo endógeno. (SANTOS, 2010, p. 7-8).

Não se trata, em experiências como esta, que busca articular ensino, pesquisa e extensão, de substituir um fundamentalismo hegemônico por um outro de forma meramente antagônica, ou seja, apenas mudar de um eurocentrismo para um afrocentrismo, ou mesmo qualquer espécie de americocentrismo ou indigenacentrismo. Da mesma forma, nos termos de Valério e Ribeiro (2013, p. 51), não se pode combater a celebração das grandes comunidades imaginadas, a partir da proposição da celebração de novas e reduzidas identidades historicamente marginalizadas. Parafraseando os autores, é preciso desconstruir preconceitos, exercícios exógenos, que exigem uma relação de alteridade, um olhar “por cima do muro”.

Como proposta para a efetivação de um ensino e pesquisa em História, que visa interferir de forma positiva na realidade brasileira, contribuindo para a potencialização da consciência histórica de jovens estudantes (RÜSEN, 2012; CERRI, 2011), apresentamos o PIBID – História, desenvolvido na UFGD, na edição 2018-2020 – a última antes da pandemia – nas seguintes escolas: Escola Estadual Alcício Araújo, Escola Estadual Floriania Lopes e Escola Estadual Vilmar Vieira de Matos, todas situadas na cidade de Dourados (MS). A equipe de trabalho contou com dois coordenadores

de área, três supervisoras nas escolas, trinta acadêmicos, em sua maioria, do primeiro e segundo ano do curso de História, além de colegas professores colaboradores e voluntários da graduação e pós-graduação, alguns deles participantes de projetos de extensão, que trabalhavam com a mesma temática indígena em demais escolas de Dourados e região. (NOVAK; MENDES, 2021).

Iniciação à Docência e o Ensino de História e Cultura Indígena

Apesar de a Lei n. 11.645/2008 tornar obrigatório o ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas na educação básica, há ainda um grande distanciamento da universidade e escola, assim como da necessidade de revisão e construção de materiais didáticos, planejar adequadamente as formações iniciais e continuadas dos professores, entre outras intervenções, para modificar a prática de ensino da temática indígena nas escolas, atendendo ao intuito do dispositivo legal. (SILVA; ANDRADE; SILVA, 2021; BERGAMASCHI, 2010).

Dessa forma, o PIBID História UFGD desenvolveu abordagens no sentido de colaborar com a efetivação da citada Lei, articulando teoria e prática na formação dos acadêmicos e levantando informações sobre o Ensino de História e cultura indígena nas escolas participantes do programa.

Tabela 1. Total de estudantes por escola participantes do PIBID História UFGD (2018-2020).

Escola Alício Araújo		Escola Floriana Lopes		Escola Vilmar Matos	
Turma	Total	Turma	Total	Turma	Total
1A	36	1A	37	1A	37
1B	37	1B	37	1B	37
1C	37	2A	46	1C	37
2A	39	3A	28	2A	40
2B	40	-	-	2B	40
3A	32	-	-	3A	40
-	-	-	-	3B	38
Total	221	Total	148	Total	269
Total dos estudantes nas três escolas					638

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados coletados nas escolas.

Todos os estudantes bolsistas e voluntários, coordenadores do projeto e supervisores participaram da elaboração e realização das oficinas de história e cultura indígena nas 17 turmas escolares participantes, visando atender a todos os estudantes do Ensino Médio das referidas escolas.

Além dos textos lidos e debatidos nas reuniões mensais, preparação de aulas, oficinas e materiais didáticos, foram criados grupos de trabalho, que atuavam nas escolas, cujas prioridades focaram aspectos de articulação entre ensino e pesquisa. Eis alguns deles: GT Árvore genealógica, responsável por sistematizar e analisar as histórias das famílias dos estudantes das escolas; GT Questionários, que colheu e organizou as informações obtidas por meio de questões elaboradas aos professores, tratando do Ensino de História e cultura indígena; GT Sondagens, que investigou o conhecimento prévio dos estudantes perante um questionário sobre a mesma temática; GT Livro didático, que ficou incumbido de pesquisar os conteúdos e a representação dos indígenas nos livros didáticos adotados pelas escolas. Posteriormente às oficinas, o mesmo questionário foi aplicado aos estudantes das escolas, a fim de se verificar possíveis alterações nas respostas iniciais e mensurar a efetividade das atividades promovidas pelo PIBID.

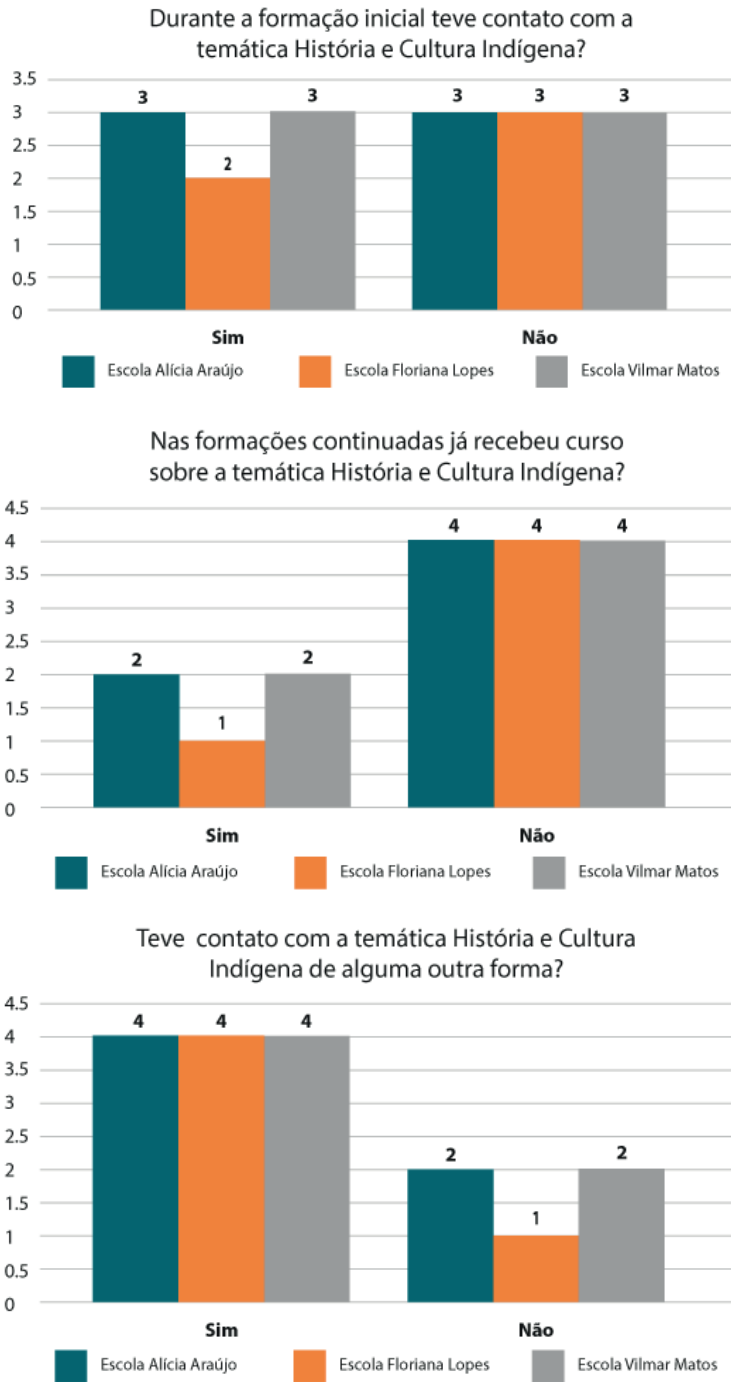
Para os objetivos deste ensaio, priorizamos um dos aspectos levantados pelas intervenções do GT Questionários, ou seja, questões dirigidas às professoras e professores (especialmente da grande área humanidades), que naquele momento atuavam nas escolas em que o projeto foi acolhido. Dezesete docentes responderam ao questionário nas três escolas, da seguinte forma: seis professores da escola Alício Araújo, cinco pela escola Floriana Lopes e seis pela escola Vilmar Vieira de Matos. Desses colaboradores, seis possuem formação em História (dois em cada escola), enquanto que cinco são formados em Letras, três em Artes, dois em Geografia e apenas um na área de Exatas. Seis concluíram a graduação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), quatro se formaram pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), dois pela UFGD, dois pela Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), um pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), um pela Faculdades MAGSUL e apenas um não respondeu essa informação.

Quanto ao ano de conclusão da formação inicial, têm-se uma considerável abrangência temporal, de 1985 a 2012. Pelos dados obtidos, há uma predominância de docentes que concluíram a graduação antes de 2008, ano de implementação da Lei n. 11.645: são onze no total nessa condição, sendo dois da Escola Floriana Lopes, três da Escola Vilmar Matos e todos os seis docentes da Escola Alício Araújo. Apenas três docentes em cada uma das escolas, Floriana Lopes e Vilmar Matos concluíram sua formação inicial após 2008.

Após a sistematização dos questionários, obtivemos as respostas que se deram da seguinte forma, expressas nos gráficos abaixo¹.

1 Todos os gráficos foram elaborados pelos autores, a partir dos dados obtidos junto aos questionários aplicados nas escolas.

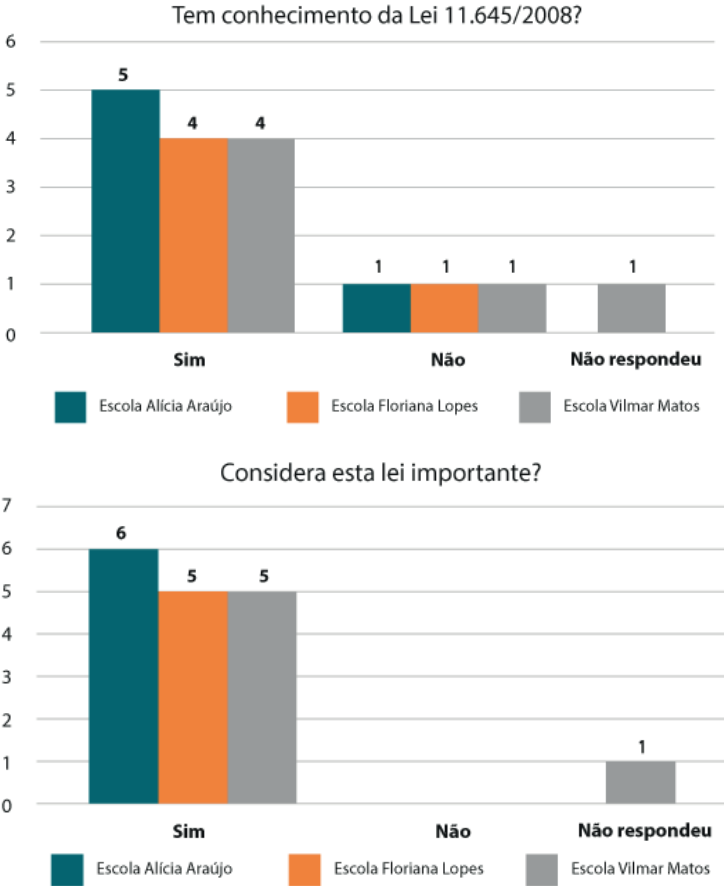
Gráficos 1 a 3. Formas de contato com a temática história e cultura indígena.



Fonte: Autoria.

Ao analisar os três gráficos acima, mais da metade dos professores informaram não ter contato com a temática indígena durante a formação inicial (nove ao todo), enquanto oito assinalaram sim para essa questão. A situação ainda é mais crítica quando se trata das formações continuadas, em que mais de dois terços dos professores afirmaram não ter recebido formação alguma sobre a referida temática. Isso corrobora a recente pesquisa de Sartori (2023) que demonstrou a quase inexistência de formações continuadas, com o tema história e cultura indígena, organizadas pela SED/MS, entre 2008 e 2022. Quando questionados sobre o contato com a temática de alguma outra forma, é surpreendente como dez anos após a Lei n. 11.645/2008, já que o PIBID iniciou em 2018, quase um terço dos professores afirmaram que não tinham contato com a temática de forma alguma. Mesmo entre os 16 professores que afirmaram ter conhecimento sobre a Lei, apontaram que este se deu por meio de noticiários, pesquisa particular pela internet, cursos de curta duração e breves palestras nas universidades, o que não garante um aprofundamento necessário para abordar o assunto em sala de aula.

Gráficos 4 e 5. Conhecimento e relevância da legislação.



Fonte: Autoria.

Praticamente todos os colaboradores afirmaram ter conhecimento da Lei n. 11.645/2008, apesar de três docentes terem assinalado o contrário e um deles não ter respondido. Com exceção de um professor, todos consideraram a referida Lei uma conquista importante para o processo educacional no Brasil.

A respeito da mudança no material didático, após a Lei n. 11.645/2008, o resultado demonstrou que mais professores consideraram que não houve alteração alguma (nove no total), e apenas sete docentes responderam que houve sim mudanças, enquanto um professor acabou não respondendo à questão.

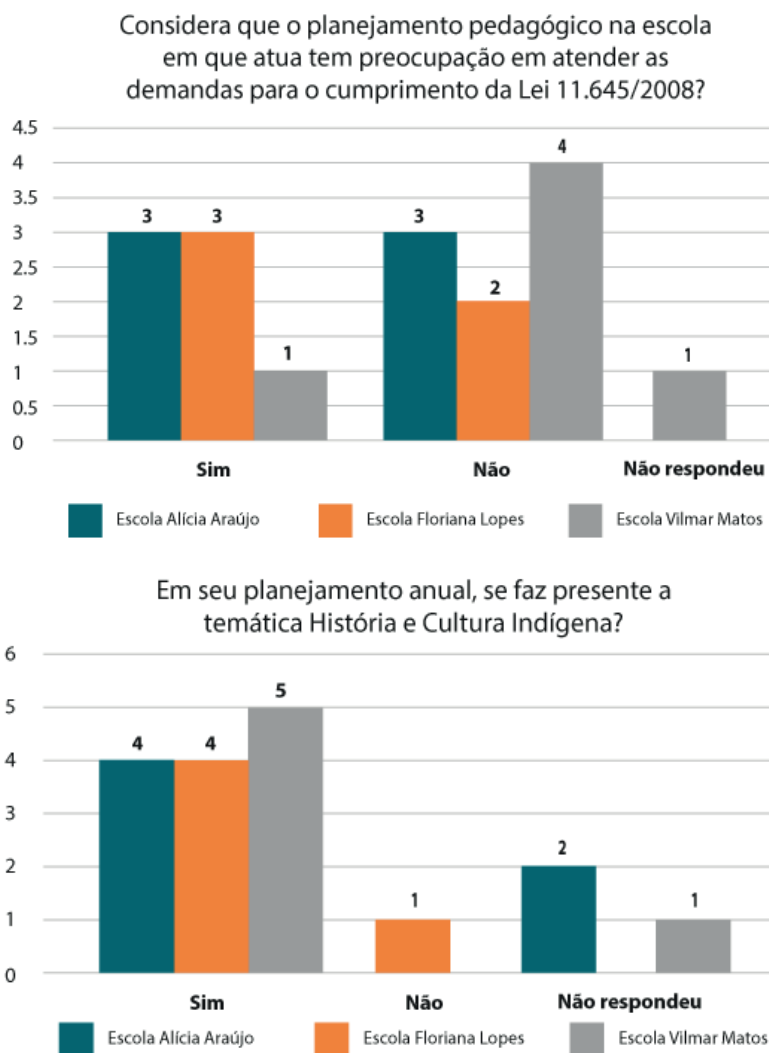
Gráfico 6. Material didático.



Fonte: Autoria.

Sobre o planejamento pedagógico por parte da escola, bem como do planejamento anual docente, a situação configura-se como segue:

Gráficos 7 e 8. Planejamentos pedagógicos e por parte do docente.

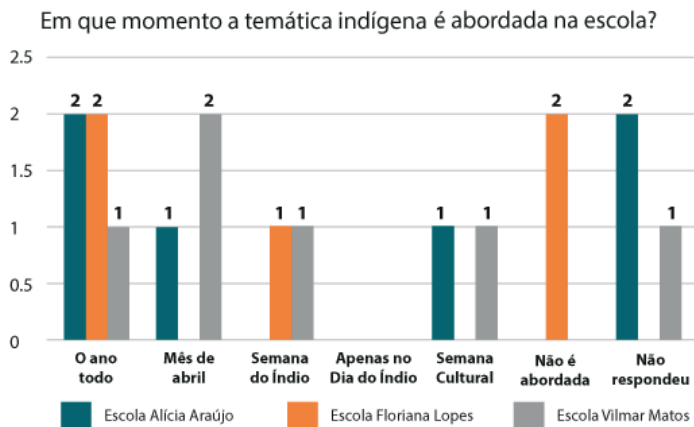


Fonte: Autoria.

Percebe-se, pelas indicações dos docentes das escolas, que mais da metade afirmou que a escola não possui planejamento pedagógico que envolva a temática indígena, fato que se acentua na Escola Vilmar Vieira de Matos. No entanto, ao se referirem ao planejamento próprio, a grande maioria, treze docentes, assinalou que a temática se faz presente. Apenas um declarou não ter esse assunto no planejamento próprio, enquanto três docentes não responderam essa questão.

Já quando o assunto se refere ao período em que a temática História e Cultura Indígena é abordada nas escolas, têm-se os seguintes resultados:

Gráfico 9. Abordagem do tema durante o ano nas escolas.

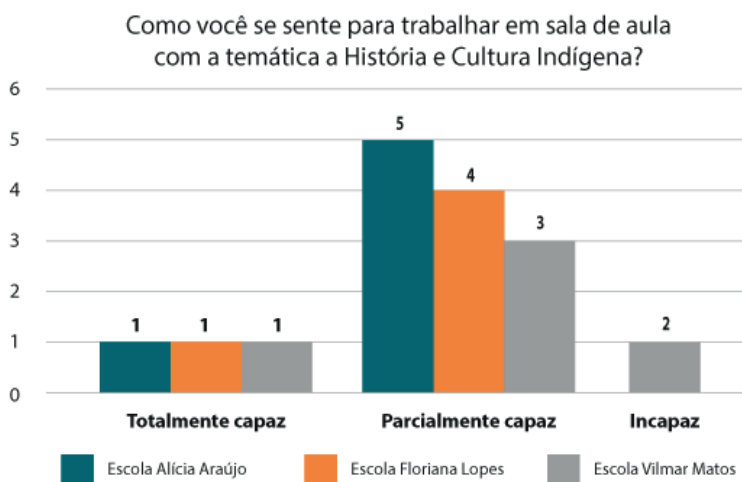


Fonte: Autoria.

De acordo com cinco professores, o tema é abordado pelas escolas o ano inteiro; para três professores apenas no mês de abril; dois assinalaram na Semana do Índio e dois na Semana Cultural. Ainda dois professores disseram que o tema não é abordado pela escola durante o ano. Os docentes da escola Alícia Araújo que não assinalaram, deixaram algumas observações no questionário: “a temática é pulverizada em conteúdos curriculares e em disciplinas específicas, muitos professores não se envolvem pois não veem como amarrar seus conteúdos com a temática”. Outro professor argumentou: “não há momentos específicos, o assunto ainda é abordado de forma muito discreta.” O professor da escola Vilmar Vieira de Matos, da mesma forma, deixou registrado: “o tema é pouco abordado pela falta de formação e de material didático.”

A questão seguinte enfocou a capacidade para abordar a temática indígena na sala de aula:

Gráfico 10. Abordagem da temática em sala de aula.



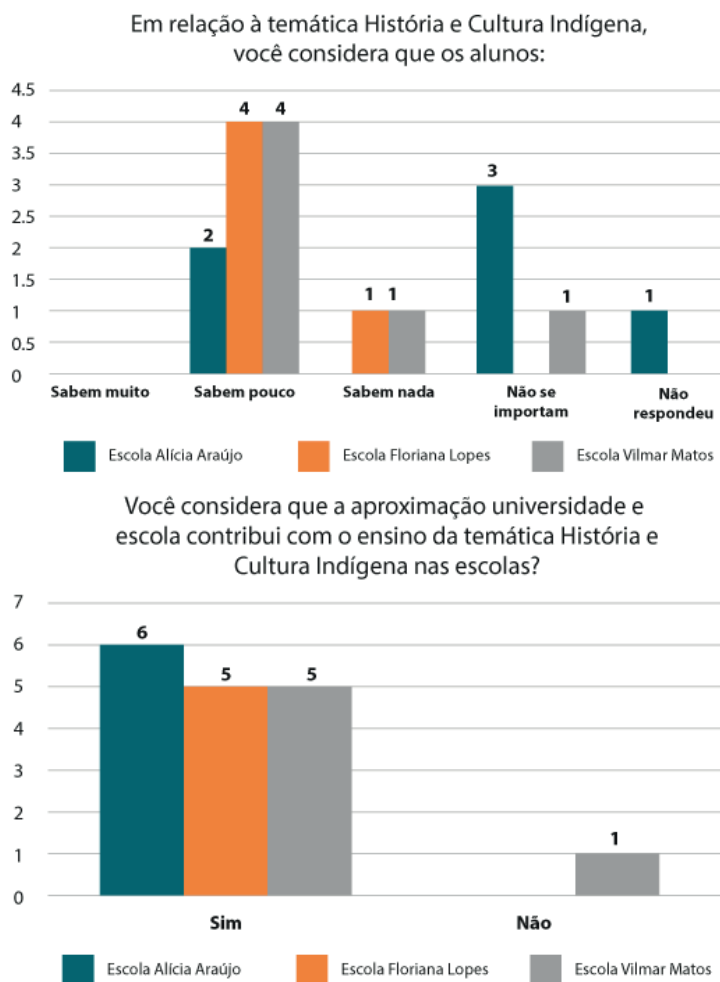
Fonte: Autoria.

A grande maioria se declarou parcialmente capaz de abordar o tema em sala de aula, três docentes, um de cada escola, afirmaram ser totalmente capaz e dois assinalaram incapacidade de abordar tal tema. Isso reflete os problemas nas formações iniciais e continuadas da grande parte desses docentes, que acabam não abordando a temática indígena de forma pertinente, aprofundada, com a devida historicidade e contextualização necessárias.

A pergunta subsequente do questionário, a décima primeira, enfocou a importância de se estudar o conteúdo História e Cultura Indígena para a formação dos estudantes nas escolas em que os docentes atuavam. Todos os professores foram unânimes em confirmar tal relevância.

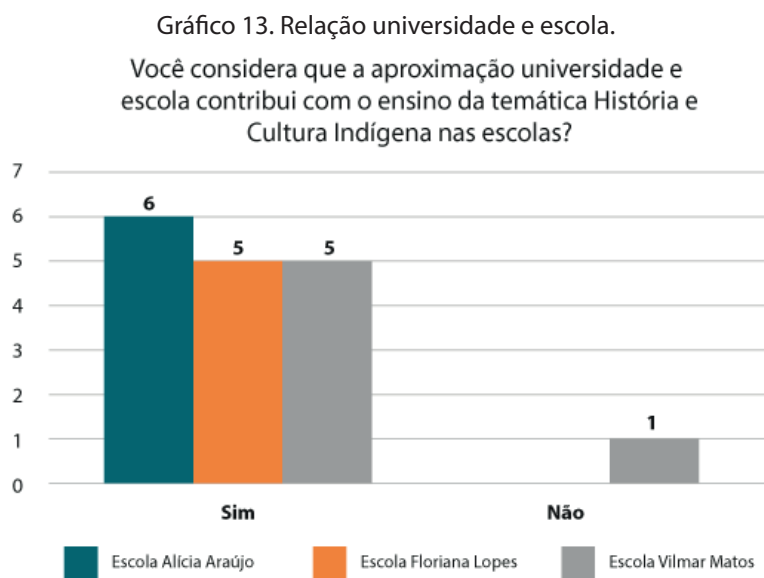
Em relação aos discentes das escolas e suas percepções em relação ao tema trabalhado pelo PIBID, os professores registraram as seguintes respostas conforme os dois gráficos a seguir:

Gráficos 11 e 12. Percepção sobre estudantes.



Fonte: Autoria.

Ficou evidente que, no entendimento dos professores das escolas, a maioria do público discente sabe pouco sobre a temática do projeto e a maior parte dele tem uma visão estereotipada sobre os povos indígenas da região, o que leva ao preconceito, à discriminação e muitas vezes até a concordância com a violência sofrida pelas etnias presentes no estado de Mato Grosso do Sul e de todo o país. Três professores afirmaram que não há preconceito por parte dos estudantes e quatro deles apontaram que eles não se importam com a questão. Para o primeiro gráfico, uma docente da Escola Alcício Araújo, apesar de não ter assinalado alternativa alguma, observou que “não saberia responder, medindo o que os estudantes sabem”. Em relação ao segundo gráfico, da mesma forma, pontuou: “acredito que tenha preconceito, mas não é algo específico ao indígena, mas em relação ao outro, ao diferente”.



Fonte: Autoria.

Quanto à questão que simboliza a proposta do PIBID, os dados perscrutados estão no gráfico acima. Embora haja, por parte dos professores, uma quase unanimidade nas afirmativas, em relação à presença da universidade junto às escolas, houve algumas ressalvas. De acordo com uma docente da Escola Alcício Araújo: “Sim, contribui, embora seja uma aproximação tímida que ocorre apenas quando a universidade precisa”. Outro docente, da mesma escola, pontuou que essa aproximação traz “novas visões e muita credibilidade”. Outra professora ratificou, com ressalvas: “não só contribui, como é fundamental, porém ainda falta muito sobre o ensino dessa temática”. Um docente da Escola Vilmar Vieira de Matos fez uma cobrança interessante: “a universidade tem a obrigação de socializar o assunto e formar professores”. Frase que pode traduzir muito bem o

distanciamento que ainda persistia e/ou insiste em permanecer entre escola e os cursos de formação inicial de professores da universidade. Já a única negativa, por parte do docente também da Escola Vilmar Matos, merece destaque: “Não, ainda há muito o que fazer, pensar e organizar sobre essa temática nas escolas e a atual política vem ao contrário de qualquer tentativa nesse sentido.”

Como dissemos no início deste texto, o PIBID foi implementado nas escolas em agosto de 2018, em um contexto marcado pelo golpe de 2016, que causou o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. A “atual política” a que se referia o professor acima, estava apenas anunciando o que estaria por vir. Já nas eleições de outubro de 2018 sentiríamos os impactos do que se revelariam em quatro anos de retrocessos e cortes para a universidade, para o ensino e para a pesquisa. Vale lembrar que a UFGD e outras universidades sofreram processos de intervenção e o PIBID sofreria drásticos cortes nas bolsas, além de outros acontecimentos que ainda lutamos para fazer parte de nossos esquecimentos.

Considerações finais

O percurso revelado pelos questionários respondidos pelos docentes revela alguns avanços, mas ainda muitos retrocessos, permanências e inconsistências. Todavia, as respostas aos questionamentos pareceram um pouco confusas, reveladoras de uma política educacional atroz e excludente, marcada por acontecimentos e sujeitos representantes de uma classe social historicamente demarcada nas narrativas didáticas e na historiografia, as chamadas “narrativas mestras”. (CARRETERO, 2017).

Pesquisas mais recentes têm oportunizado a inclusão de agentes invisibilizados pelas narrativas da nação, discriminados e estereotipados, como é o caso dos povos indígenas. Em que pese a falta, na formação inicial, da temática História e Cultura Indígena, assim como na formação continuada, houve certa compensação por meio do voluntarismo docente. Muitos pesquisaram por conta própria e já os abordavam antes mesmo da efetivação da Lei. Por outro lado, isso pode apenas reforçar estereótipos e não apresentar a devida historicidade e diversidade cultural das etnias no Brasil, ou no caso específico, no estado de Mato Grosso do Sul.

Se diversos professores não tinham o conhecimento sobre a Lei n. 11.645/2008, e não tiveram uma formação que garanta subsídio suficiente para levar tal temática para sala de aula, como cobrar de si próprios e como ensinar algo que não foi apreendido?

As questões, expressas nos gráficos e nas manifestações dos docentes, revelam inquietações, protestos e indignações por parte de quem acompanha no dia a dia o alicerce da formação cidadã e o desenvolvimento da identidade pessoal e profissional do público escolar. Torna-se evidente a defasagem entre as pesquisas acadêmicas e os materiais didáticos das escolas, conforme gráfico sobre esse quesito.

Outra constatação problemática é a falta de uma prática e planejamento por parte das escolas em se abordar o tema de forma contínua durante o ano letivo, articulado ao planejamento anual dos docentes. Isso poderia amenizar as “pulverizações” do conteúdo em alguns períodos específicos tais como a Semana do Índio ou Semana Cultural. Da mesma forma, esse tipo de ação fundamentaria melhor a capacidade, por parte dos professores e professoras, de ministrar aulas sobre a História e Cultura Indígena. O resultado poderia impactar diretamente no conhecimento dos estudantes sobre o tema, assim como a diminuição do preconceito e o cultivo do respeito para com o outro, que muitas vezes somos nós mesmos.

Nesse contexto, torna-se ainda mais evidente a necessidade de projetos de forma contínua que, assim como o PIBID, busquem refletir e transformar o entendimento sobre a História e Cultura Indígena, com a finalidade de se romper com os estereótipos que foram impostos e que estimulam o preconceito, desenvolvendo, assim, uma história que evidencie o indígena enquanto sujeito histórico e não simplesmente vítima da história do Brasil.

Nota-se a falta de subsídio nas instituições escolares para discutir a temática História e Cultura Indígena nas redes de ensino, assim como de um maior envolvimento da universidade, que pode intensificar sua atuação por meio da pesquisa, extensão e projetos de estágios supervisionados, entre outras iniciativas. Outra alternativa para diminuir essa defasagem é a formação continuada que contemple esta área de conhecimento, o que demanda um estreitamento das relações entre universidade e secretarias estaduais e municipais de educação. Além disso, projetos como o PIBID podem possibilitar a aproximação entre o conhecimento acadêmico e o saber gerado em instituições de ensino regular, de uma forma muito mais complexa. (ZAMBONI; LUCINI; MIRANDA, 2013).

Os movimentos de afirmação e luta dos povos indígenas passaram por um processo de tentativa de aniquilação e de extermínio por mais de quinhentos anos. Contudo, principalmente a partir das últimas quatro décadas, o quadro político começou a se reverter. As sociedades indígenas se articularam e desenvolveram estratégias para fazer frente à política indigenista, assegurando importantes direitos na Constituição Federal de 1988, com o almejo de reafirmação das suas identidades. Esse protagonismo dos indígenas precisa chegar até aos bancos escolares, promovendo a superação da visão meramente vitimizadora ou estereotipada sobre a história e cultura destes povos.

Referências

- ACERVO LABHIS. *Programa de Iniciação à Docência (PIBID) – Aproximando universidade e escola, teoria e prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio*. UFGD, 2018-2020.
- BERGAMASCHI, M. Povos indígenas e Ensino de História: a Lei n. 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, V. (Org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST; Anpuh-RS, 2010.
- CARRETERO, M. Teaching History Master Narratives: Fostering Imagi-Nations. In: CARRETERO, M.; BERGER, S.; GREVER, M. (Eds.). *Palgrave Handbook of Research In: Historical Culture and Education*. Londres: Palgrave Macmillan, 2017.
- CERRI, L. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- CHAMORRO, G.; COMÉS, I. *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. Dourados: Ed. UFGD, 2015.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e história dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria; Laced, 2014.
- LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do Ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 Edições, 2018.
- NOVAK, É.; MENDES, L. (Coord.). *Aproximando universidade e escola: ensino de histórias e culturas indígenas*. Jundiaí: Paco, 2021.
- RÜSEN, J. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.
- SACRISTÁN, G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, A. (Coord.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, B. *Descolonizar El saber reinventar El poder*. Montevideu: Ediciones Trilce, 2010.
- SARTORI, A. *A Formação Continuada de Professores e suas Implicações no Ensino de História e Cultura Indígena nas Escolas do Município de Glória de Dourados/MS (2006-2021)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2023.
- SILVA, E.; ANDRADE, J.; SILVA, T. *Formação docente e o ensino da temática indígena*. Maceió: Editora Olyver, 2021.
- SILVA, T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- VALÈRIO, M.; RIBEIRO, R. R. Para que serve a História ensinada? A guerra de narrativas, a celebração das identidades e a morte da política. *Revista Territórios e Fronteiras*. Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 39-52, dez. 2013.
- ZAMBONI, E.; LUCINI, M.; MIRANDA, S. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: SILVA, M. (Coord.). *História: que ensino é esse?* Campinas: Papirus, 2013.

PESQUISA-AÇÃO E EMANCIPAÇÃO: UMA RELAÇÃO TRANSFORMADORA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Ariel Elias do Nascimento

A extensão universitária tem se consolidado e se tornado parte efetiva da vida acadêmica ao longo da segunda metade do século XX, mas sobretudo no início do século XXI. As demandas institucionais, tanto do Ministério da Educação (MEC) quanto das Universidades, têm se mostrado um processo formativo importante, que envolve uma compreensão abrangente não só da vida acadêmica, mas também da vida profissional, exigindo cada vez mais uma formação ampla e dinâmica para as Licenciaturas.

Este processo de extensão visa conectar a universidade com a sociedade, promovendo projetos que beneficiam a comunidade e enriquecem a experiência dos estudantes. Exemplos incluem programas de voluntariado, pesquisas aplicadas em problemas sociais, ambientais e econômicos e eventos de divulgação científica. Além disso, a extensão também favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais como liderança, comunicação e trabalho em equipe, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mercado de trabalho contemporâneo. Ao integrar teoria e prática, a extensão universitária contribui significativamente para a formação integral dos futuros profissionais.

Conforme nos assegura Deus (2020), a extensão universitária tem se configurado como um importante caminho para a formação integral dos estudantes. Através dela, é possível pensar um ensino pautado na dialogicidade entre diferentes saberes, visando estabelecer novos cenários de transformação social. Esta imersão em contextos reais permite que os discentes apliquem conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades práticas essenciais para sua formação profissional.

Nesse sentido, a extensão universitária emerge como um ponto chave para a elaboração de políticas educacionais que visam à transformação das realidades locais, promovendo o desenvolvimento sustentável e a inclusão social. Por conseguinte, investir na extensão é investir na construção de uma universidade mais comprometida com o seu entorno, capaz de contribuir efetivamente para a criação de uma sociedade mais justa e equitativa.

Conforme esclarece Thiollent (2011), quando a extensão universitária é pautada pela metodologia da pesquisa-ação, torna-se o caminho para a transformação da sociedade. O autor deixa claro que a metodologia pesquisa-ação tem se mostrado efetiva nos processos extensionistas uma vez que cria caminhos e busca soluções para uma eficaz solução dos problemas.

Com base neste pressuposto e pensando nas políticas educacionais que passaram por transformações significativas ao longo destes 24 anos do século XXI, este texto se propõe a contribuir com o debate sobre o papel da extensão universitária e sua capacidade de promover a emancipação social. Assim, questionamos: pode a extensão universitária ser de fato emancipadora, considerando os desafios contemporâneos de desigualdade social e a necessidade de uma educação mais inclusiva e transformadora?

Para buscar os caminhos desta resposta, dialogaremos com Michel Thiollent o qual nos dará argumentos para se pensar sobre a pesquisa-ação; a seguir, serão apresentados alguns projetos de extensão realizados pelos estudantes da disciplina Projeto de Ensino de História, Cidadania e Direitos Humanos. Dessa forma, passamos da teoria para a prática, apresentando estudos de caso baseados neste método, que visa compreender as demandas da sociedade e, a partir desses problemas, buscar soluções que permitam à própria sociedade superar os problemas identificados; num terceiro momento, Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos permitirão avançar na compreensão das possibilidades da emancipação social decorrente dos processos educacionais, compreendendo a parte teórica do texto.

Por fim, a terceira parte deste estudo apresenta as conclusões obtidas ao longo da pesquisa. Essa seção organiza um balanço crítico dessas práticas analisadas anteriormente, destacando os principais pontos positivos e negativos encontrados. Além disso, são discutidas as implicações dessas práticas para o campo de estudo em questão e sugeridas possíveis melhorias. Este balanço crítico busca fornecer uma visão abrangente e detalhada do impacto dessas práticas, permitindo aos leitores entenderem melhor seus efeitos e relevância. Assim, encerra-se o estudo com uma análise criteriosa e fundamentada das práticas abordadas.

Pesquisa-ação

A pesquisa-ação é uma metodologia que integra o “conhecer” e o “agir”, promovendo transformações efetivas na realidade social por meio da participação ativa de seus sujeitos. Michel Thiollent, em sua obra *Metodologia da Pesquisa-Ação* (2011), define-a como um processo investigativo que alia teoria e prática, sendo ideal para abordar problemas coletivos em contextos de desigualdade. Ao enfatizar o caráter colaborativo e a reciprocidade entre pesquisadores e participantes, Thiollent reforça que a pesquisa-ação não é apenas uma forma de compreender a realidade, mas também

de transformá-la. Essa metodologia, ao envolver as comunidades na busca por soluções, se torna uma ferramenta indispensável para a emancipação social.

Temos claro que essa metodologia, que exige uma interação cooperativa entre pesquisadores e participantes, revela-se um instrumento potente para a emancipação, especialmente em contextos sociais marcados por desigualdades estruturais. Ao integrar teoria e prática, a pesquisa-ação vai além da produção de conhecimento, buscando a conscientização e a mobilização dos indivíduos envolvidos no processo investigativo.

Nas palavras do autor:

Há uma ampla e explícita integração entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada. Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta. O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação. (THIOLLENT, 2011, p. 18).

À medida que os pesquisadores se engajam em diálogos objetivos com a sociedade ou realizam processos de observação direta, esses momentos podem revelar direções a serem seguidas por essa metodologia. Esses caminhos indicam, conforme descrito por Thiollent, os objetivos dessa abordagem metodológica:

O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada. Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação. A pesquisa não se limita a uma forma de ação: pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. [distinguindo os objetivos entre objetivos práticos e objetivos de conhecimento] Objetivo Prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente na sua atividade transformadora da situação. Objetivo de Conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações. (THIOLLENT, 2011, p. 19-20).

Percebe-se que a pesquisa-ação consolida, direta e indiretamente, a produção de conhecimento, uma vez que a busca pelas soluções dos problemas encontrados é parte integrante desta metodologia. Segundo o autor: “Antes de tudo, pesquisa-ação é para produzir conhecimento,

adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”. (THIOLLENT, 2011, p. 24) Em suma, a pesquisa-ação tem como objetivo alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social.

Após esta sucinta apresentação, passamos para algumas práticas desenvolvidas pelos(as) estudantes do curso de História, na disciplina Projeto de Ensino de História, Cidadania e Direitos Humanos.

Práticas

Para fortalecer a teoria, traremos alguns exemplos da realização de práticas extensionistas desenvolvidas pela disciplina Projeto de Ensino de História, Cidadania e Direitos Humanos no município de Porto Nacional. Todos os projetos listados abaixo foram cadastrados na plataforma de Gestão de Projetos Universitários da Universidade Federal do Tocantins e seguem no texto com os nomes e números de cadastro.

1. Construindo e vivenciando direitos: a importância do nome social (4266)

A primeira atividade realizada desta disciplina remonta ao período pandêmico. Em decorrência do mês da parada LGBT, os estudantes realizaram um levantamento bibliográfico e de dados estatísticos, os quais fomentaram a escrita do projeto denominado A importância do nome social. Foi um evento remoto, onde buscamos a participação de advogados e militância trans, os quais apresentaram fortes argumentos, permeados por dolorosas histórias de vida, reforçando a necessidade de uma conscientização maior da sociedade do século XXI.

A primeira atividade realizada por esta disciplina teve lugar durante o período pandêmico. Em comemoração ao mês da Parada LGBT, os estudantes empreenderam um levantamento bibliográfico e estatístico que culminou na redação do projeto intitulado “A Importância do Nome Social”. Este evento remoto contou com a valiosa participação de advogados e militantes trans, que apresentaram argumentos contundentes e compartilharam histórias de vida comoventes, ilustrando a necessidade urgente de uma maior conscientização por parte da sociedade contemporânea.

Os dados coletados pelos estudantes destacaram as dificuldades enfrentadas pela comunidade trans no reconhecimento e uso do nome social, um direito fundamental ainda muitas vezes negligenciado. O projeto teve como objetivo não apenas educar os participantes sobre a importância do respeito à identidade de gênero, mas também promover um espaço de diálogo e reflexão, onde experiências pessoais e conhecimentos profissionais pudessem convergir para uma compreensão mais profunda e empática das questões envolvidas.

2. Crianças e Adolescentes em foco: conhecendo e defendendo o Estatuto da Criança e do Adolescente na Escola (6747)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é um importante documento que estabelece as garantias de direitos e deveres das crianças e adolescentes no Brasil. No entanto, a falta de conhecimento sobre este texto fundamental muitas vezes resulta em vulnerabilidades para crianças e adolescentes, especialmente em áreas periféricas das cidades, onde são frequentemente expostos a situações de risco.

Com base em observações preliminares, alguns estudantes desenvolveram um projeto focado na ampliação do conhecimento sobre o ECA. Este projeto foi implementado por meio de palestra ministrada por conselheiro tutelar em escola localizada na periferia. Durante essa palestra, foram destacados os principais pontos do ECA, com ênfase especial nas formas de proteção e nos canais de denúncia disponíveis, como números de telefone específicos para relatar abusos e violações de direitos.

A iniciativa não só educou os estudantes sobre seus direitos e deveres, mas também promoveu um ambiente de conscientização e empoderamento, permitindo que as crianças e adolescentes se tornassem mais cientes de suas proteções legais e dos recursos disponíveis para garantir sua segurança e bem-estar.

3. Do medo à empatia: ação docente na intervenção do *Bullying* (6783)

O *bullying* tem um longo histórico nas escolas, caracterizado pelo uso abusivo de poder por parte dos mais fortes. Essas estratégias de intimidação prevalecem nos espaços educativos, fazendo com que muitas crianças se sintam vulneráveis e oprimidas.

Com base nesse contexto, alguns estudantes desenvolveram um projeto focado na minimização do *bullying* nas escolas. Esse projeto incluiu uma ampla pesquisa sobre estratégias eficazes para abordar e reduzir o *bullying*. Os resultados foram apresentados aos professores e à equipe gestora do colégio, destacando a importância de criar um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos os estudantes.

4. Inclusão Social de Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas (6770) TDAH em ambiente escolar: como abordar? (7665)

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição que tem se tornado cada vez mais reconhecida nas escolas e universidades. Diariamente, famílias apresentam laudos médicos nesses ambientes educacionais, demandando uma adaptação significativa das práticas pedagógicas e do convívio social escolar.

Para abordar essa temática, alguns estudantes desenvolveram projetos focados em estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com TDAH. Esses projetos destacaram a importância de metodologias que respeitem as necessidades individuais dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficiente. Além disso, os projetos enfatizaram a importância de capacitar professores e colaboradores para lidar de forma adequada com esses estudantes, promovendo a empatia e a compreensão das particularidades de cada um.

Emancipação

Emancipar é um verbo, e como todo verbo, pressupõe uma ação. No dicionário Michaelis, *Emancipar* traz as seguintes definições: 1) Tornar(-se) livre e independente; libertar(-se); 2) Dar a emancipação a eximir(-se) do pátrio poder ou da tutela. (MICHAELIS, 2025).

Segundo Veschi, sua etimologia:

Encontra referência em latim como emancipāre, formado pelo prefixo e-, por ex-, compreendendo a idéia de remover ou tirar, e o verbo mancipāre, referente a enviar, vender ou transferir, associado a mancipum, por propriedade ou posse, porque originalmente mancipāre implicava a ideia de que um indivíduo transmitiu uma posse a outro, bem como um indivíduo se rendendo à submissão, procedendo de manus, traduzido explicitamente como mão. (VESCHI, 2020).

Esta sutil apresentação do verbete *Emancipar* fará sentido ao longo desta exposição. Por agora, vamos nos debruçar sobre Paulo Freire e sua *Pedagogia do Oprimido* (2021), a qual contribui significativamente para a compreensão da pedagogia como um processo emancipador. Freire concebe a educação como um ato político, baseado no diálogo e na problematização. Seguindo os argumentos apresentados em sua obra, tanto a comunicação, quanto a intercomunicação são processos nodais que caracterizam a educação humana. Em suas palavras:

Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador só ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isso, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a este imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade. (FREIRE, 2021, p. 63).

Isso significa que, a partir de um verbo em comum, na comunhão das palavras, é que podemos pensar em uma educação problematizadora que consiga romper com as amarras estruturais da sociedade hegemônica:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. [...] Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra eles. (FREIRE, 2021, p. 68).

Sua pedagogia parte da realidade concreta dos sujeitos e os coloca como protagonistas de suas histórias. Freire destaca que a consciência crítica é o motor da emancipação, e que esta só pode ser alcançada por meio da reflexão e da ação transformadora, ou seja, pela práxis.

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressurte, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. (FREIRE, 2021, p. 77).

Práxis é transformação. O que leva Paulo Freire a questionar sobre mudanças e permanências; o que estaria em jogo com a manutenção do *status quo*? No caminho desta resposta, Freire apresenta o argumento da conquista do direito de pronunciar:

Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante constitua. (FREIRE, 2021, p. 77).

É aqui, na propositura dos objetivos, que ocorre o passo da práxis transformadora, onde as metas, anteriormente negadas pela opressão societal, agora se tornam cruciais para os caminhos da emancipação:

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida,

separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. [...] Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas, também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. (FREIRE, 2021, p. 95).

Outro autor onde podemos verificar estas ressonâncias emancipatórias é Boaventura de Sousa Santos, particularmente em *Poderá o direito ser emancipatório?* (2003). Santos argumenta que o conhecimento emancipador deve ser construído de forma participativa e intercultural, valorizando os saberes locais e populares.

Contudo, para que ocorra esta participação valorativa dos saberes locais, também denominado como “ecologia dos saberes”, Santos propõe repensar a atual função do Estado, existente nas sociedades modernas e liberais. No entendimento do autor: “O Estado liberal monopolizou a criação e adjudicação do direito, limitando a emancipação social a objetivos sancionados pelo Estado”. (SANTOS, 2003, p. 5).

Em outras palavras, significa esclarecer que este Estado liberal atual se encontra falido, pois toda a sua estrutura destina-se a preservar, manter e calcificar as estruturas seculares do poder hegemônico no intuito de manter o *status quo* burguês. Neste sentido, a primeira coisa a ser pensada é na elaboração de estratégias participativas para garantir que as vozes periféricas possam ser ouvidas e colocadas em prática, promovendo o respeito à pluralidade de experiências e conhecimentos. Essa integração de saberes é essencial para a construção de alternativas democráticas e justas.

Boaventura de Sousa Santos propõe a emancipação social através da sociologia das emergências. Esta abordagem estuda como as sociedades reagem a crises ou transformações significativas, analisando novas dinâmicas sociais e práticas emergentes que buscam resistência e adaptação.

Além disso, a sociologia das emergências propõe a reinvenção de conceitos sociais e políticos para entender melhor as realidades contemporâneas, frequentemente desafiando as narrativas tradicionais. Essa abordagem também examina como as crises podem acentuar processos de inclusão e exclusão social, levando a novas formas de mobilização e luta por direitos.

Santos utiliza essa abordagem para explorar a relação entre direito e emancipação social, ressaltando a necessidade de novas concepções e práticas diante das mudanças sociais atuais. Ao valorizar práticas emergentes e movimentos de resistência, essa perspectiva oferece uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais em tempos de crise.

O direito é uma ferramenta ambígua que pode tanto emancipar quanto oprimir, dependendo de sua aplicação. A emancipação social através do direito requer uma abordagem que busque não apenas mudanças superficiais, mas transformações profundas nas estruturas sociais. Essa perspectiva considera o direito como um campo de batalha onde diferentes interesses e visões de mundo se confrontam, e onde a justiça social e a inclusão podem ser promovidas através de uma legalidade cosmopolita subalterna. Segundo o autor: “A legalidade cosmopolita subalterna emerge como uma resposta à necessidade de um direito que promova a inclusão e a justiça social”. (SANTOS, 2003, p. 30).

O conceito de cosmopolitismo subalterno é crucial nesse contexto, pois ele almeja unir diversas lutas sociais sob um mesmo guarda-chuva, respeitando as particularidades culturais e sociais de cada grupo. Esse conceito não propõe uma homogeneização das lutas, mas sim uma articulação que permita que vozes marginalizadas sejam ouvidas e respeitadas. Lutas por direitos humanos, direitos dos trabalhadores, e a proteção do conhecimento tradicional são exemplos concretos de como o direito pode ser usado para promover a inclusão e combater a opressão.

Para que o direito seja verdadeiramente emancipatório, é necessário que ele seja constantemente reinventado e adaptado às novas realidades sociais. Isso exige um engajamento ativo de movimentos sociais e uma vontade política de transformar o status quo. Não basta ter Leis justas; é preciso que essas Leis sejam aplicadas de maneira que realmente beneficiem aqueles que mais precisam. Somente assim o direito pode se tornar um instrumento efetivo de transformação social e inclusão, conforme argumentado por Santos. Assim, explica o autor que “A emancipação depende das lutas e movimentos sociais que utilizam o direito como uma ferramenta”. (SANTOS, 2003, p. 72).

Após traçarmos estas linhas sobre Emancipar, dialogaremos brevemente com a práxis da pesquisa-ação, uma vez que é neste momento onde estes três autores se cruzam na proposta aqui apresentada. Essa práxis, entendida como a interseção entre reflexão e ação, é também o cerne da pesquisa-ação. Thiollent enfatiza que a metodologia não deve se limitar a levantamentos de dados, mas sim transformar o conhecimento produzido em intervenções que impactem positivamente a sociedade. Essa abordagem reforça o papel dos sujeitos como agentes de sua própria transformação, alinhando-se à proposta de uma educação libertadora ou promovendo outras formas de libertar-se das amarras enraizadas do sistema burguês.

Considerações finais

Parte 1

Dividiremos as considerações em duas partes distintas para que fique claro nossos argumentos sobre a metodologia da pesquisa-ação na extensão universitária. Neste primeiro momento, nos debruçaremos sobre as ações realizadas em diálogo com as teorias aqui apresentadas.

Através do uso da pesquisa-ação como metodologia de trabalho, e por conta da versatilidade de caminhos que podemos seguir para se pensar em soluções dos problemas sociais, é que esta metodologia se destaca pela praticidade da práxis. Esta abordagem integra investigação e prática por meio da participação ativa dos envolvidos, reforçando a relevância do contexto coletivo e da cooperação. Essa característica é valiosa no enfrentamento de desafios educacionais como o *bullying*, que exige ações fundamentadas em diagnósticos participativos e intervenções que respeitem a vivência e a voz dos estudantes. A articulação com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) fortalece essa prática ao garantir que os direitos fundamentais dos estudantes sejam respeitados e promovidos.

A pedagogia libertária de Paulo Freire foi necessária para se pensar em estratégias diversificadas para trabalhar com crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e com necessidades especiais. Esta metodologia incentiva a construção de projetos educacionais que envolvam não apenas os professores, mas também as famílias e especialistas, de forma a promover ações colaborativas e inclusivas. Dessa maneira, a escola torna-se um espaço para a superação de barreiras e a valorização da diversidade.

Por fim, a emancipação proposta por Boaventura de Sousa Santos através de sua “ecologia de saberes” foi imprescindível para compreender, ouvir e dar visibilidade para uma sociedade oprimida pelo sistema patriarcal brasileiro, onde as vozes dos representantes dos LGBTQs puderam ser ouvidas e, mesmo que por alguns instantes, ecoou nas ondas da internet.

Parte 2

Neste segundo encerramento, voltaremos à obra de Thiollent com o intuito de trazer para a discussão pontos necessários onde estas experiências aqui compartilhadas poderiam ter outros e novos desdobramentos.

A pesquisa-ação visa alcançar realizações efetivas e transformações no campo social. Concebida como uma metodologia que articula o conhecer e o agir, ela promove transformações valorativamente orientadas no contexto da sociedade. Além do agir, que implica uma transformação social, há o fazer, que corresponde a uma ação técnica delimitada. No plano da ação, o maior desafio é combinar as exigências da tomada de consciência com as científico-técnicas, o que envolve a aprendizagem de novas habilidades e saberes.

A pesquisa-ação é essencialmente um processo de criação e compartilhamento, que transforma ideias em ações concretas. Os pesquisadores desempenham um papel de acompanhamento e avaliação dos efeitos das ações, aprendendo com as atividades desencadeadas pelo projeto. A ação deve ser do interesse dos grupos envolvidos e ser concretamente elaborada e praticada por eles.

Em resumo, a pesquisa-ação é um processo dinâmico onde os pesquisadores auxiliam, estimulam e catalisam a mudança decidida pelos grupos interessados. O papel dos pesquisadores é modesto e consiste em acompanhar e incentivar os grupos, garantindo que as mudanças sejam significativas e sustentáveis para a comunidade.

Dito isto, percebe-se que ainda há muito o que melhorar neste processo intenso de uma extensão universitária que promova significado tanto para os estudantes da universidade, como para a sociedade em geral; há valores agregados neste processo os quais não podemos deixar de lado, sobretudo quando estamos tratando de vulnerabilidades sociais e econômicas.

Por fim, a emancipação é inseparável do reconhecimento da consciência crítica. Por meio da pesquisa-ação, os participantes são incentivados a refletir sobre suas condições de existência, identificando contradições e possibilidades de mudança, buscando transformar o conhecimento produzido em ação coletiva, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e atuantes.

O uso da metodologia da pesquisa-ação, ao promover a ação participativa, permite que os sujeitos envolvidos transcendam sua condição de “objetos” de estudo e se tornem agentes ativos na construção do conhecimento. Isso reflete a perspectiva da necessidade de uma ciência comprometida com a transformação social, que reconheça os saberes populares como essenciais para a superação de desigualdades e injustiças. Na pesquisa-ação, essa integração é essencial para que o processo de investigação resulte em emancipação.

Referências

DEUS, S. *Extensão universitária: trajetórias e desafios*. Santa Maria: Ed. UFMS, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MICHAELIS. Verbetes Emancipar. *Michaelis*: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2025.

SANTOS, B. S. Poderá o direito ser emancipatório? *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra, n. 65, p. 3-76, mai. 2003.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

VESCHI, B. *Etimologia de Emancipar*. Etimologia: origem do conceito, 2020. Disponível em: <https://etimologia.com.br/emancipar/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

PRÁTICAS INTEGRATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOS (AS) PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA: ENCONTROS DE EXPERIÊNCIAS, SABERES E FAZERES

Juliana Alves de Andrade
Humberto da Silva Miranda

No campo educacional brasileiro, a parceria entre a Escola e o Conselho Tutelar¹ garante que professores(as) e gestores(as) acompanhem o percurso de estudantes que se encontram em situação de (des)proteção social, econômica, educacional e afetiva. Conhecer as histórias e memórias das crianças e adolescentes é imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, como aponta a famosa assertiva pedagógica: “Para ensinar História a João, é preciso saber de História, Ensino e João [Maria]”. (CAIMI, 2011, p. 111). Os conselheiros tutelares² ajudam na identificação do tipo de relação que a criança ou o adolescente possui com seus responsáveis (pai, mãe, tio, tia, avó, avô, madrinha, padrinho, irmão, responsável etc.) e a comunidade (igreja, clube, vizinhos e demais parentes), sobretudo, se estão vivendo em situação de risco. Esse conhecimento prévio, pode contribuir para que a escola possa combater, de forma mais efetiva, a evasão, a reprovação, a não aprendizagem e outras violações sofridas pelas crianças e adolescentes.

Ensinar aos futuros professores³ de História mobilizarem a rede de proteção, acionando o Conselho Tutelar, ao primeiro sinal de abuso e abandono que a criança ou o adolescente

1 O conselho tutelar é um equipamento social definido no ECA, no intuito de diferenciar as práticas de assistência em favor da garantia dos direitos dos serviços oferecidos até 1990. Tratava-se, de acordo com os argumentos dos que criaram a Lei, de não só assistir e processar/julgar, mas de criar um instrumento de luta que pouco a pouco pressionasse o Poder Público e orientasse as políticas para a garantia de direitos. (SCHEINVAR, 2011, p. 25).

2 São agentes públicos, ou seja, operadores de direitos que tem o papel de aconselhar as famílias, requisitar serviços públicos, representar junto às autoridades judiciárias, encaminhar ao Ministério Público “notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal” contra os direitos humanos de meninos e meninas, expedir notificações, requisitar certidões de nascimento ou de óbito, além de outras atribuições estabelecidas no Artigo 136, do Estatuto da Criança e do Adolescente.

3 O uso da linguagem inclusiva nas produções acadêmicas é fundamental para (re)configurar as relações de poder/saber. O autor e a autora deste texto estão em processo de aprendizagem sobre o uso da escrita inclusiva, por isso, usaremos expressões e adjetivos ora femininos, masculinos ou consigam reconhecer todas, todos e todes. Assim, onde se lê: professores, pesquisadores, leitores, futuros, estudantes, estagiários, leia-se: professoras, pesquisadoras, leitoras, futuras, estudantes, estagiárias.

apresente em sala de aula, por exemplo, é garantir que esse profissional esteja comprometido com a defesa da criança e do adolescente, ou seja, um profissional que defende o direito de estudar, aprender, brincar, festejar, dormir e alimentar-se. Ouvir os “Joãos” e “Marias” para melhor organizar/planejar a aula é defender uma vida digna para esses sujeitos e sujeitas, bem como, defender seus direitos à educação, em um país marcado pelas desigualdades sociais, onde 69,1% das crianças e 72,4% dos adolescentes que vivem em território nacional, estão sob a tutela de arranjos familiares (nuclear ou estendida), onde os adultos responsáveis por eles (a maioria), têm baixa escolaridade, não possuem emprego e sustentam-se com uma renda familiar entre meio e um salário-mínimo. (INEP, 2019).

Ao contrário da argumentação dos organismos internacionais (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Organização das Nações Unidas, Banco Mundial) sobre a formação profissional dos professores na contemporaneidade, consideramos que o grande desafio para os centros, escolas e faculdades dessa formação, não esteja relacionado ao fato de tornar os professores mais aptos a usar dispositivos tecnológicos e midiáticos em sala de aula, mas, em fazê-los enxergar as histórias e trajetórias dos estudantes que têm suas vidas marcadas pela violação de direitos. O grande desafio é ver a potencialidade intelectual e cognitiva das crianças e adolescentes que vivem em condições precárias, desumanas e de (des)proteção. Para Joan Páges, as competências docentes do perfil profissional do professor contemporâneo estão intimamente relacionadas ao modelo de escola que almejamos para o futuro. Nesse sentido, a formação de professores é, sem dúvida, consequência das concepções prevalentes sobre a escola, o ensino e o currículo em cada momento histórico. (PÁGES, 1998, p. 326). Os novos tempos exigem uma prática docente ativa, um profissional que conceba a prática pedagógica como um exercício social e político. O cotidiano escolar exige uma (re)ação do(a) professor(a) diante dos casos de reprovação, baixa frequência, não aprendizagem, violência física e psicológica, abandono, abuso e vulnerabilidade social.

Dessa maneira, por entender a necessidade de os cursos de Licenciatura enfrentarem essa ausência de diálogo com órgãos e setores responsáveis por garantir a proteção das crianças e adolescentes, apresentamos reflexões desenvolvidas a partir de uma prática desenvolvida na universidade. Fruto das reflexões dos encontros que nós (formadores de professores) e estudantes do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), estivemos com os(as) conselheiros(as) Tutelares do Recife em função das atividades de pesquisa realizadas no interior dos componentes curriculares: *Fundamentos da Educação e Educação Brasileira: legislação, organização e políticas*.¹ Por trabalharmos com os conselheiros tutelares,

¹ Componentes curriculares do eixo de formação pedagógica ofertados pelo Departamento de Educação da UFRPE no primeiro e segundo período dos cursos de Licenciatura.

compreendendo sua centralidade no debate sobre o direito à educação é que estimulamos esse frutífero encontro pedagógico.

O cenário excludente e vulnerável em que vive a maior parte das crianças e adolescentes, deixou os licenciados inquietos e preocupados, sobretudo, com relação ao papel da escola e do docente frente a esse desafio social. Os futuros professores de História mostravam-se preocupados com questões como: Qual é a função da escola nesse contexto de grande desigualdade? Qual o papel do professor diante dos problemas de vulnerabilidade econômica e social que impactam na permanência das crianças e adolescentes na escola? Quais estratégias podem ser adotadas pela escola para manter o diálogo efetivo com o Conselho Tutelar no espaço escolar?

Essa ação pedagógica, que buscou fazer com que universidade, a escola e o conselho tutelar dialogassem, rendeu valiosos “conselhos” que precisam, de certo modo, ser incorporados com o tempo nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura existentes no país. Para além dos inúmeros conselhos oferecidos aos estudantes e aos professores, um em especial serve para as instituições de formação de docentes: “a universidade precisa conhecer o Conselho Tutelar, porque, juntos podemos fazer com que as crianças e adolescentes tenham o direito a aprender e estudar”. (TORRES, 2019).

Na verdade, este trabalho, cujo título provocativo não nos deixa esquecer, é um convite para ouvir os Conselheiros Tutelares do Recife, sobre os direitos de aprendizagem e como a evasão, o fracasso escolar, a indisciplina, a exploração sexual de crianças/adolescentes, a vulnerabilidade social, a violência doméstica e o racismo, podem/devem ser enfrentados pela escola em parceria com o Conselho Tutelar. Neste trabalho, não propomos prescrições didático-pedagógicas sobre Ensino de História e Direitos Humanos, mas, orientações sobre direito, proteção e cuidado no espaço escolar. Pretendemos mostrar que, no campo da formação inicial de professores de História, “receber conselho” de assistentes sociais, lideranças comunitárias, conselheiros tutelares e tantos outros agentes que enfrentam o abandono escolar, o fracasso escolar e outras formas de violação de direitos, é o melhor exercício teórico-prático que um estudante pode desenvolver em um curso de Licenciatura.

Diferente dos textos que se propõem fazer uma discussão teórico-conceitual sobre direito, educação, ensino, aprendizagem, infância e adolescência, optamos por apresentar uma reflexão sobre os saberes práticos compartilhados pelos conselheiros tutelares de como a escola pode se tornar um espaço de proteção para crianças e adolescentes. Para apresentar os saberes compartilhados via “conselhos”, organizamos o texto em três partes. Na primeira, tomando como ponto de partida o papel dos conselhos tutelares, apresentamos uma reflexão sobre como esses agentes se tornaram os principais articuladores entre escola, comunidade e rede de proteção de crianças e adolescentes. Em seguida, trataremos da escola como espaço de proteção e o papel que pode

ser desempenhado pelo professor de História no enfrentamento às violências e na defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Por fim, apontamos alguns saberes e fazeres necessários ao professor para enfrentar os desafios sociais do presente e do futuro (PÁGES, 1998, p. 327) no espaço escolar brasileiro, mostrando como se deu o diálogo desse frutífero encontro pedagógico.

Cenários social e político prática pedagógicos: novas formas de aprender a ser professor

Desde 2014, que se vivencia, no contexto dos primeiros anos (1º e 2º períodos)² do curso Licenciatura História da UFRPE, a partir das referidas disciplinas, uma experiência de formação inovadora de caráter reflexivo e investigativo, na qual chamamos de *Prática Integrativa*. Nessa prática, além das leituras teóricas sobre os conceitos de estado, política e educação, os licenciandos aprendem a observar as histórias e trajetórias das crianças e adolescentes da cidade do Recife, mas, sobretudo, a investigar a atuação do Conselho Tutelar para assegurar a proteção dessas crianças e adolescentes, evitando que seus direitos sejam violados no espaço familiar, comunitário e escolar. Essas atividades didático-pedagógicas realizadas colocam em tela os desafios enfrentados pelos professores na contemporaneidade, especificamente, aqueles que atuam na rede pública de ensino.

Segundo os relatórios produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a maior parte das crianças e adolescentes brasileiras estudam em escolas públicas e vivem em situação de extrema vulnerabilidade social e econômica. Em 2019, quando os estudantes do curso de Licenciatura em História da UFRPE iniciaram a pesquisa, o censo escolar mostrou que existiam 179.533 escolas de educação básica no Brasil e que a maioria pertencia à rede municipal e estadual de ensino. Os dados apontaram que 77,84% das escolas brasileiras eram administradas pelos poderes municipais e estaduais, já as instituições privadas eram responsáveis por 22,16% do total no número de escolas no país, e o governo federal se responsabiliza por apenas 0,06% de escolas voltadas para a educação básica. (INEP, 2019). No que se refere ao atendimento, observa-se que a rede pública de educação básica atendia 74,7% das crianças brasileiras em suas creches e pré-escolas. Esse percentual saltou para 82% no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). No Ensino Médio, os dados mostraram que esse percentual aumentou para 87,4% o número de crianças e adolescentes atendidos pelas escolas públicas. (INEP, 2019).

2 O professor Humberto Miranda está desenvolvendo, há pelo menos 16 anos, ações de pesquisa, ensino e extensão com o Conselho Tutelar do Estado de Pernambuco.

Cotejando esses dados com os relatos que emergem do cotidiano escolar, observamos que a escola pública brasileira tem uma longa história marcada pela exclusão de crianças e adolescentes que abandonam a escola pública por conta da condição econômica da família (evasão escolar), reprovação e baixa aprendizagem. Esses problemas relativos à distorção idade/série e da não aprendizagem no espaço escolar, precisam ser entendidos como uma questão social e não um problema de ordem, apenas, cognitivo ou comportamental.

Nesse sentido, afirmar que os motivos para a permanência dos três maiores problemas da história da educação brasileira (evasão, reprovação e baixa aprendizagem), estão relacionadas às questões cognitivas das crianças e adolescentes brasileiras, como vem sendo feito pelo capital internacional, é restringir o debate para o âmbito escolar, quando o problema é social. Cabe ressaltar que, a maioria dos estudantes brasileiros, não aprendem ou estão fora da escola por encontrarem-se em situação de vulnerabilidade social ou sendo vítima de abuso, exploração sexual e violência doméstica. Os profissionais que se formam nos cursos de Licenciatura precisam entender que a evasão e a repetência escolar não estão relacionadas apenas à "pouca inteligência" das crianças e adolescentes ou devido à transtornos como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), mas, principalmente, às questões sociais e, como tais, precisam ser tratados como interesse coletivo, que "esgotando-se os recursos da escola", deve ser resolvido a partir de um trabalho em rede, envolvendo a família, a escola e o conselho tutelar.

Presente em mais de cinco mil municípios brasileiros, o conselho tutelar representa um importante órgão para a efetividade dos direitos das crianças e adolescentes e, sem dúvida, é um parceiro estratégico da comunidade escolar. Os conselhos, em tese, não executam os serviços, mas analisam e encaminham os diferentes casos de violações para os órgãos competentes, além de acompanharem/monitorarem as diferentes medidas protetivas aplicadas. Em caso de abandono, evasão ou reprovação, os conselheiros podem ser acionados, assim como o Ministério Público, o serviço social (Centro de Referência da Assistência Social – CRAS) e, dependendo da gravidade, o próprio sistema de segurança.

Para a escola se tornar um território de proteção é necessária uma mudança radical na forma como os profissionais (professores, gestores, monitores, funcionários de serviços gerais) encaram as marcas da violência presente no cotidiano da instituição. Para isso, acreditamos que se faz necessário um projeto de formação inicial e continuada dos profissionais que dialoguem com o que preconiza os dispositivos legais instituídos no Brasil pós-1988. Sabemos que, para intervir e ajudar as crianças e os adolescentes, os gestores, professores e apoio técnico precisam ser formados para perceber como as diferentes formas de violência se manifestam na vida das crianças. O movimento de acionar os órgãos competentes por esses agentes em suas atividades

profissionais só acontece quando são capazes de identificar as situações de risco vividas pelas crianças e adolescentes ou os espaços sociais que promovem as ações agressivas. O professor precisa aprender a denunciar a violência, o abuso e o abandono aos órgãos competentes.

Desde 2006, que as políticas públicas voltadas para formação inicial e continuada de professores, vêm estabelecendo, como prioridade básica, uma formação profissional que atue como aliada na garantia dos direitos de crianças e adolescentes e seja capaz de “combater a teia de violência que muitas vezes começa dentro de casa e em locais que deveriam abrigar, proteger e socializar as pessoas”. É preciso formar o docente para, quando ver os sinais de violências físicas ou psicológicas nas crianças e adolescentes, chamarem os órgãos competentes. Por isso, o programa de formação continuada chamado Programa Escola que Protege, do Ministério da Educação (MEC), defende que só “o conhecimento e o diálogo sobre a questão nos fortalecerão como grupo social capaz de combater a violência com cuidado e proteção integral”.

De fato, o espaço escolar ainda não sabe lidar com os diferentes tipos de violências: estrutural, simbólica, institucional, negligência, abandono, física, psicológica e sexual (e todas as suas derivações de abuso, exploração comercial, pornografia, turismo sexual, tráfico de seres humanos e trabalho) vividas pelas crianças e adolescentes. A relação entre conselho tutelar e escola é complexa, pontual e tensa. Na maioria dos casos, a escola só recorre ao conselho ou aos demais agentes da rede de proteção, quando as marcas da violência aparecem no corpo e no comportamento dos estudantes. Essa realidade precisa mudar. Os professores precisam entender que a violência vivida pelas crianças e adolescentes é crime, logo, deve ser denunciada e tratada como um problema da escola e não uma questão privada.

É fundamental que, desde o início de seu trabalho, o docente tenha uma formação profissional pautada nos direitos humanos, conforme preconiza a resolução CNE n. 2/2015, no Artigo 3º, parágrafo quinto, das 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 (DCN), ao estabelecer que todo professor deve ter ao atuar como profissional, um

[...] compromisso com o projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015).

Esse compromisso social e político que todo professor deve ter com formação de crianças e adolescentes, conforme estabelecido pelo documento (DCN) que orienta a construção dos

currículos dos cursos de Licenciatura, evidencia os conhecimentos, os saberes e as habilidades que devem compor a base do profissional docente. Para nós, sem dúvida, não pode faltar, na base da formação profissional dos trabalhadores da educação, o diálogo com/sobre a rede de proteção das crianças e adolescentes.

As Redes de Proteção dos direitos de crianças e adolescentes têm como marco de referência o Sistema de Garantia de Direitos estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e definem como um lugar de compartilhamento de poder e de recursos humanos e materiais de um conjunto social, formal ou informal, de atores, grupos e instituições, em um determinado território. São tecidos sociais que se articulam em torno de objetivos e focos de ação comuns, cuja teia é construída num processo de participação coletiva e de responsabilidades compartilhadas e assumidas por cada um e por todos os partícipes. As decisões são tomadas e os conflitos resolvidos democraticamente, buscando-se consensos mínimos que garantam ações conjuntas. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 15).

A rede é, portanto, um conjunto social constituído por atores e organismos governamentais e não governamentais, articulado e construído com o objetivo de garantir os direitos gerais ou específicos de uma parcela da população infanto-juvenil. Como exemplo, podem-se citar: a Rede de Proteção de Adolescentes em Conflito com a Lei, a Rede de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes e a Rede de Proteção dos Meninos e Meninas de Rua, entre outras, que podem ter abrangência municipal, estadual, nacional ou internacional. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 15). Assim como ocorre com o Sistema de Garantia de Direitos, as Redes de Proteção instaladas em diferentes municípios podem ser muito distintas e a articulação entre esses organismos com diferentes funções, poderes e recursos, pode ser uma tarefa de alta complexidade.

O Sistema de Garantia de Direitos e os defensores das crianças e adolescentes

O final da década de 1980 foi marcado por intensas mudanças políticas, econômicas e culturais no Brasil. A Redemocratização possibilitou (re)articulações de movimentos sociais e da sociedade civil, que se mobilizaram em torno dos direitos sociais, políticos, civis, educacionais e humanos.

Neste cenário de transformações tivemos a aprovação da Constituição Federal (1988) e uma expressiva campanha produzida no campo do direito à educação pela defesa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e dos direitos das crianças e dos adolescentes, que contribuiu com a promulgação da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Logo, o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), que se consolidou em 2006, a partir da Resolução n. 113, do Conselho Nacional dos Direitos da

Criança e do Adolescente (CONANDA), nasceu dessa mobilização social pela promulgação da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com parâmetros para as políticas públicas voltadas para crianças e jovens.

O SGDCA surgiu com a intenção de articular as ações desenvolvidas pelo Estado, a família e a sociedade civil em defesa das crianças e adolescentes e garantir que a Lei (Estatuto e a Constituição Federal) seja cumprida. O SGDCA organiza a rede de proteção a partir de três eixos: Defesa, Promoção e Controle, cabendo aos conselheiros tutelares e professores as duas primeiras ações.

A partir do Estatuto, o direito (instituição e norma) abandona a ideia de “proteção/julgamento” e adota a perspectiva da “proteção integral” para as crianças e adolescentes. Com o Estatuto, temos a criação do sistema de garantia e legitimação dos defensores das crianças e adolescentes (conselheiros tutelares, conselheiros de direito e demais agentes). O Estatuto foi idealizado a partir do discurso anti-punitivista presente na legislação brasileira pós-1988. É importante ressaltar que, antes da promulgação do Estatuto, vigorava no Brasil o Código de Menores, implantado em 1927 e reformulado em 1979, cujos estudos sinalizam que trazia a égide punitivista, que se desdobrava em práticas jurídicas de uma gestão da política pública repressora e disciplinarizadora. (MIRANDA, 2014, p. 42).

É com a implantação deste dispositivo legal (ECA) que o SGDCA começa a ser forjado, a rede de proteção (profissionais da educação, saúde e assistência social) montada e os Conselhos Tutelares passam a ser implantados nos municípios brasileiros. Constituindo-se em espaços físicos inseridos no universo das comunidades, comumente marcadas pelas desigualdades sociais e econômicas, os conselhos tutelares são considerados “portas de entradas” para os encaminhamentos aos serviços de atendimentos mediante a especificidade da violação/demanda. O surgimento do Estatuto tenciona o modo como se vê a infância e a adolescência no Brasil. Ele chega reformulando conceitos e práticas institucionalizadas na memória coletiva, com participação da sociedade, sobretudo através dos Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares. A infância passa a ser vista como uma questão social e não como um problema de justiça. De acordo com a pesquisadora Elisama Messias, a existência e o funcionamento dos conselhos tutelares “vão de encontro às lógicas caritativas, filantrópicas e de bem-estar, inaugurando a fase dos direitos sociais”. (MESSIAS, 2013, p. 63).

Com o estatuto, a noção de tutela passa a ser concebida como lugar de pessoa protegida, vinculando-se à chamada “Doutrina da Proteção Integral”. Para o pesquisador Luiz Antonio Miguel Ferreira, podemos entender tal “doutrina” a partir de três princípios: “Criança e adolescente como sujeitos de direito – deixam de ser objetos passivos para se tornarem titulares de direitos. Destinatários de absoluta prioridade; respeitando a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. (FERREIRA, 2004, p. 58).

Nessa perspectiva, o direito à educação das crianças e adolescentes, a partir do Estatuto, também será ressignificado, pois o processo educativo não deve ser pautado a partir da ideia do por vir, mas, no desenvolvimento do peculiar dos sujeitos (criança e adolescência). No seu Artigo 53, o Estatuto afirma que tal direito prepara para o “exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis”. (BRASIL, 1990).

Os/as legisladores/as estabeleceram no Artigo 55, que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, já no Artigo 129, que as “medidas pertinentes aos pais ou responsáveis, a “obrigação dos pais ou responsáveis obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”. Dessa forma, além dos deveres, o Estatuto normatiza as responsabilidades penais nos casos de abandono intelectual aos pais ou responsáveis.

Pesquisando a relação entre conselho tutelar e escola também encontramos outros canais de diálogos entre legislações. Ao nos debruçarmos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n. 9.394/1996), percebemos que os/as legisladores/as buscaram promover convergências entre Estatuto e a LDBEN, fortalecendo, assim, um dos pontos fundamentais para a efetivação do direito já reconhecido, voltando-se para a responsabilização dos pais e responsáveis.

Neste processo, ressalta-se que a LDBEN, em seu Artigo 12, estabelece que os profissionais da educação devem “notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei”. Por sua vez, o artigo 56 do Estatuto diz que “os dirigentes de estabelecimentos de Ensino Fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I – maus-tratos envolvendo seus estudantes; II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III – elevados níveis de repetência”.

Não podemos deixar de registrar, que a questão do controle da frequência e notificação das faltas dialoga com a questão da evasão escolar. Este problema foi destacado de forma recorrente pelos estudantes que realizaram a *Prática Integrativa*. De acordo com os resultados das entrevistas, os conselheiros apontam que muitos casos de evasão estão relacionados às condições econômicas das famílias. Atingidos pela pobreza, meninos e meninas são obrigados a abandonarem a escola.

Retornando ao Artigo 56, é pertinente refletir sobre a questão dos “maus-tratos envolvendo seus estudantes” e o dever legal do gestor notificar o conselho tutelar, ao perceber tal violência praticada contra crianças e adolescentes. A partir de tais normativas, os/as legisladores passam

a ampliar a concepção de escola e suas finalidades, percebendo-a como espaço de proteção. De acordo com Humberto Miranda:

Ao enfrentar os desafios cotidianos, marcados pelas diferentes formas de violência, a escola deve se tornar um espaço de produção de uma cultura de proteção, construída a partir dos direitos humanos. Nesse processo, os profissionais da educação, estudantes, famílias e comunidades devem estar articulados no sentido de garantir que os direitos fundamentais sejam efetivados no cotidiano de meninos e meninas. (MIRANDA, 2016, p. 50).

Outro aspecto importante que demarca a relação entre conselho tutelar e escola é a proteção contra as violências físicas, domésticas e as diferentes formas de negligência. Desse modo, a escola que foi marcada por práticas pedagógicas disciplinares, muitas vezes pautadas pela “pedagogia do medo”, da palmatória e de outros castigos cruéis ou degradantes, passa a ser vista como espaço de proteção.

O Artigo 245 estabelece, inclusive, penalidades da “multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência” em caso do “professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de Ensino Fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos”. (BRASIL, 1990).

Noa-se que o Estatuto foi pensado para compartilhar responsabilidades no sentido de atender às demandas de violação dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, além de garantir a prevenção em consonância com as práticas protetivas. Historicamente, tais responsabilidades estavam nas mãos dos juízes, que possuíam o controle nas decisões da vida de meninos e meninas.

Para Scheinvar,

O ECA, como toda Lei, é a expressão de campos de força. Significou uma disputa com o Poder Judiciário, até então soberano em relação às demandas de famílias, crianças e adolescentes pobres. Desjudicializar relações produzidas historicamente por condições sociais e políticas alheias à vontade dos atendidos pelo Poder Judiciário foi uma proposta ousada, mas possível, dada a mobilização da sociedade civil que se comprometeu com as políticas públicas e reivindicou ocupar, junto aos governos, espaços de formulação e gestão. (SCHEINVAR, 2011, p. 25).

É a partir da perspectiva da desjudicialização que a própria relação entre escola e o sistema de justiça é (re)pensado, onde a perspectiva da rede de proteção social substituiu o ideário centrado

nas mãos do Poder Judiciário. Os/as idealizadores do Estatuto propuseram uma outra forma de pensar a escola e de garantir o direito à educação. A rede é um movimento que articula a escola, assistência social, saúde e demais órgãos destinados à proteção da infância e da adolescência. Organizar esse espaço faz sentido no contexto das escolas públicas brasileiras, pois possibilita uma alternativa de equidade e proteção para a população infanto-juvenil que se encontra em grupos menos favorecidos. (DIAS; C. N. GUZZO, 2018, p. 5).

Por uma escola que proteja todas as crianças e adolescentes

Na primeira metade do século XXI, o sociólogo britânico Michael Young, buscou responder uma questão que mobiliza estudantes, pais, professores e intelectuais: “Para que servem as escolas?”. Em síntese, o autor defendeu que as escolas servem para ensinar conhecimentos potentes aos estudantes. Ao mesmo tempo, reconhece que as escolas possuem múltiplas funções na contemporaneidade, por isso, não vê contradição entre a ideia da escola como um lugar para promoção da democracia e justiça social e do espaço de aquisição do conhecimento. (YOUNG, 2007, p. 1289).

Por inúmeras razões sociais e culturais a função da escola vem sendo (re)significada nos últimos anos. Hoje, a instituição tornou-se lugar para a criança/adolescente aprender, brincar, comer, descansar, construir laços e compartilhar saberes. Defende-se uma escola cada vez mais inclusiva, equitativa e de qualidade, que promova oportunidade de aprendizagem, comprometendo-se com: a) garantia da escolarização na idade certa; b) oferta gratuita de vagas na rede pública de ensino; c) processo de ensino e aprendizagem que conduza a resultados relevantes e significativos; d) existência de ambientes de aprendizagem não violentos e inclusivos; e) estrutura física escolar adequada; e f) uma sociedade livre da reprodução de todas as formas de violência (violência sexual, tráfico de pessoas e os homicídios nas suas interseções com raça, etnia, idade, deficiência, orientação sexual e identidade gênero).

Embora haja “uma maneira de ser escola, que se expressa mediante a rituais, mobilizando sentimentos, experiências e símbolos” (BOTO, 2014, p. 102), as demandas advindas do processo de universalização da educação básica brasileira exigem que essa instituição se volte para questões sociais e políticas. Para Carlota Boto, a história da escola no Brasil reafirma o caráter ritualístico da instituição, sobretudo, voltado para aprendizagem de código, normas, práticas e gestos (BOTO, 2014, p. 102), mas, ainda assim, nota-se que a violência, a vulnerabilidade, o abandono e a exploração em que as crianças e adolescentes vivem (re)configuraram o espaço e incorporaram novos rituais sociais de aprendizagem.

No cotidiano escolar, há “um *script*, uma coreografia, que a escola estrutura seu dia a dia” (BOTO, 2014, p. 102), sabemos que são poucas as instituições de ensino que modificam esse “roteiro”

para ver e ouvir os estudantes, já que na maior parte, a rotina é constituída por: lição no quadro, exposição oral, debate, leitura dos textos, exercícios, pequenos intervalos e teste. O desafio do futuro professor é fazer a escola abrir espaço nesse *script* para os estudantes formarem laços de amizade e solidariedade, sentindo-se confortáveis e seguros para compartilhar sentimentos relacionados às condições de violência, negligência e abandono, que muitas crianças e jovens vivenciam. Assim, dado o contexto de vulnerabilidade social em que a maior parte das crianças e adolescentes no Brasil se encontram, a escola precisa ser mais que um lugar de aquisição do conhecimento ou de trocas culturais, ela precisa ser um lugar de proteção e garantia de direitos.

Conforme apontam os estudos das pesquisadoras Ana Maria Eyng, Maria Lourdes do Prado Kruger D'Almeida e Thais Pacievitch, existe uma relação intrínseca entre as manifestações de violências, evasão, reprovação, não aprendizagem e a violação de direitos das crianças e adolescentes. Sabemos que o estudante não chega na escola anunciando que sofre violência ou vive em situação de exploração, por isso, não consegue estudar ou realizar o processo de avaliação de forma adequada. Na escola, a violência sofrida/vivida pelas crianças e adolescentes se manifesta de diferentes maneiras. Em sua grande maioria, as violências e violações aparecem em forma de nota baixa, ausência de participação nas atividades, baixa frequência da criança e “por meio de agressões e constrangimentos que podem ser *físicos*, por meio de empurrões, cutucões, socos, pontapés, esbarroes” (EYNG; DÁLMEIDA; PACIEVITCH, 2018, p. 1); “os *verbais* por meio de xingamentos, apelidos, deboches, ameaças; *sociais* por meio de exclusão, isolamento, descaso; *simbólicos* por meio das desigualdades, preconceitos, discriminação, relações desiguais de poder, currículos hegemônicos, monoculturais e etnocêntricos”. (EYNG; DÁLMEIDA; PACIEVITCH, 2018, p. 2). Todos esses sinais de violência devem ser investigados pelos professores e gestores. Com isso, queremos dizer que, a violência se materializa no aparente comportamento indisciplinado do estudante. É preciso observar com atenção essas manifestações de agressão para entender até que ponto podem ser marcas do abandono, exploração ou abuso.

Nos últimos anos, os professores da rede pública de ensino relatam em reuniões pedagógicas, *Facebook* e matérias de jornais, que houve um aumento significativo no número de ocorrências escolares envolvendo conflitos entre os estudantes, casos de violência doméstica e muito com frequência, escolar. Há uma queixa dos docentes de que, diante do crescimento dos casos em sala de aula, eles não recebem orientações para que possam adotar práticas restaurativas e/ou protetivas que permitam dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem. Para muitos, essas intervenções são encaradas como um desvio de função, já que não entendem ser uma ação social e pedagógica, que faz parte do trabalho docente. Essa postura está ligada à falta de clareza da comunidade escolar na forma de como se deve mediar os conflitos ou agir diante dos casos de violência, abuso e abandono. Na maioria dos casos, a escola recorre diretamente à

polícia militar, sem ao menos dialogar com o Conselho Tutelar, que poderia lhe dar uma melhor orientação sobre como agir diante desses casos.

Nesse sentido, para a escola se tornar um espaço estratégico na efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, requer que a instituição se aproxime da Rede de Proteção e promova a compreensão e a vivência dos direitos humanos na escola, tornando-se um centro de prevenção das violências e de garantia de direitos. Essa postura da escola requer um trabalho sistemático de formação junto aos estudantes, corpo técnico e administrativo, família, comunidade e professores. Para o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006), o processo de formação contribui “para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações”. (BRASIL, 2006, p. 26).

Para sustentar ações de promoção e proteção no espaço escolar com vista a reparar violações, é preciso que a escola adote algumas práticas que garanta às vítimas (estudantes) um território acolhedor e seguro. Nos encontros realizados com os conselheiros tutelares do Recife, percebemos que, tanto os professores, quanto os futuros docentes, preocupavam-se com ações e práticas que deveriam adotar diante do/a: a) agravamento das situações de violência e outros conflitos; b) aumento da evasão escolar e a vulnerabilidade das crianças e adolescentes; c) crescimento do número de faltas (baixa frequência); e d) aumento dos casos de distorção idade/série.

No caso do agravamento das violências e conflitos, na perspectiva de uma escola que protege, a instituição precisa adotar algumas ações, conforme apontou o conselheiro André Torres, onde “a melhor maneira de acolher a vítima e denunciar a violência ou o abuso sofrido passa por um atendimento adequado”. O fluxo de atendimento do conselho tutelar, acontece da seguinte forma:

- a.** Os casos chegam aos Conselho Tutelar através da denúncia anônima, denúncia de demanda espontânea ou denúncia encaminhada pelos serviços de saúde, educação e assistência;
- b.** No caso das denúncias encaminhadas pelas escolas, o Conselho Tutelar pode encaminhar, dependendo do caso, tanto para o Departamento de Política da Criança e do Adolescente (DPCA), quanto para o Ministério Público. Nas cidades em que não possuem a DPCA, os casos são encaminhados para uma delegacia, caso necessário. Concomitante ao encaminhamento realizado para os órgãos competentes, o Conselho aplica as medidas protetivas;
- c.** As medidas protetivas consistem em encaminhar a criança ou o adolescente para o atendimento especializado do serviço psicossocial oferecido pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), ou outro serviço específico que haja no município e que atenda às demandas previstas no Art. 101, capítulos do I ao VII do Estatuto.
- d.** Em casos de situações em que a violência, abuso, exploração acontecem cotidianamente, encaminha-se a criança ou o adolescente para escuta e abertura de investigação na DPCA.

- e. Já nos casos em que a evasão escolar e a frequência irregular se tornam uma constante na instituição, o professor deve comunicar ao gestor e esse acionar o Conselho Tutelar.

Ressalta-se que na LDB, em seu Artigo 12, estabelece que os profissionais da educação devem “notificar o Conselho Tutelar do Município a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em Lei”. Por sua vez, o Artigo 56 do Estatuto, diz que “os dirigentes de estabelecimentos de Ensino Fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I – maus-tratos envolvendo seus estudantes; II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; e III – elevados níveis de repetência”. Por isso, o contato entre Conselho Tutelar e escola não deve ser apenas no momento da denúncia, é preciso construir espaços de diálogos para a prevenção das violações e violências.

Segundo Faleiros, o problema da violência é coletivo. É uma questão de responsabilidade do estado, sociedade e escola. Assim, “as medidas legais de proteção e as instituições de acolhimento de crianças e adolescentes representam espaços de enfrentamento a um problema que diz respeito a todos” (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 15), ou seja, a violência não é uma questão pessoal, pois uma escola que se propõe a ser um lugar de proteção, tem que ter compromisso com a segurança da criança e do adolescente. A partir da defesa desse princípio, conversamos com conselheiros tutelares do Recife, buscando entender a relação entre a escola e o conselho.

Considerações finais

É preciso que o professor conheça a rede para que possa fazer/tomar parte. As ações dessa natureza são urgentes dado o contexto social da maioria das crianças e adolescentes em idade escolar. A escola deve ser vista como espaço de ensino, aprendizagem, socialização do patrimônio cultural acumulado pela sociedade e, sobretudo, como lugar estratégico para a proteção de meninos e meninas dos diferentes tipos de violência: estrutural, simbólica, institucional, negligência e abandono, física, psicológica, sexual (e todas as suas derivações de abuso, exploração comercial, pornografia, turismo sexual), tráfico de seres humanos e trabalho infantil.

Acreditar no trabalho em rede, ou seja, confiar no trabalho articulado entre pessoas, sistemas e instituições voltadas para melhorar a vida das crianças deve ser uma ação a ser ensinada na formação docente. Desse modo, trouxemos reflexões sobre desigualdade social, violências, universalização da educação básica e direitos sociais. Objetivamos, sobretudo, lembrar aos professores que falar e escutar é um ato político e pedagógico.

Essa vivência se torna um espaço para ampliar os horizontes conceituais dos estudantes, além de possibilitar a reflexão sobre práticas pedagógicas e sociais mais inclusivas, possibilitando a discussão da concepção de direitos humanos.

De acordo com os pesquisadores Juliana de Andrade e Eduardo Nunes:

Se houver nas escolas, faculdades e universidades uma proposta de formação que dialogue com os princípios dos direitos humanos, será possível conceber a construção de uma sociedade socialmente mais justa. Aprender a lutar pelos direitos humanos é aprender a lutar por reconhecimento, a lutar contra todo e qualquer tipo de violação dos direitos já conquistados e lutar por novos direitos. Esse exercício tem sido realizado no interior das universidades brasileiras, conforme veremos a seguir. (ANDRADE; NUNES, 2018, p. 45).

Referências

ANDRADE, J.; SILVEIRA NETO, E. Aprender e Ensinar os princípios dos Direitos Humanos nas universidades brasileiras: Histórias dos(as) professores(as) de História. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 7, n. 13, p. 34-59, 2018.

ARROYO, M. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2014.

AINSCOW, M. *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. *Resolução CNE/CP n. 2/2015*, de 1º de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica> Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei 8.069/1990). Brasília, 1990.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866. Acesso em: 25 de set. 2020.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 de set. 2020.

CAIMI, F. O que precisa saber um professor de História? *Revista História & Ensino*. Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

DIAS, C. N.; GUZZO, R. S. L. Escola e demais redes de proteção: aproximações e atuações (im)possíveis? *Pesquisas e Práticas Psicossociais*. São João del Rei, v. 13, n. 3, e1848, jul./set. 2018.

- EYNG, A.; D'ALMEIDA, Maria L.; PACIEVITCH, T. O trabalho em rede na garantia de direitos e superação das violências nas escolas. In: *EIXO 05 – Política educacional, direitos humanos e diversidade social e cultural*. Porto Alegre, 2018.
- FALEIROS, V.; FALEIROS, E. *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: MEC, SECAD, 2008.
- FERREIRA, L. *O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2004.
- FURINI, L. *Redes sociais de proteção integral à criança e ao adolescente: falência ou eficácia?* São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censoescolar>. Acesso em: 20 set. 2020.
- MATTOS, C. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Org.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EdUEPB, 2011.
- MIRANDA, H. Conselho Tutelar e escola: (re)pensando os sentidos da proteção. In: LYRA; CHAVES, E.; CARMO, J. (Org.). *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Recife: MXM; Ed. UFRPE, 2016.
- MESSIAS, E. Conselhos dos Direitos e Tutelares: juntos pela efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes. In: MIRANDA, H. (Org.). *Quer um conselho: a trajetória dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e Tutelares no Brasil*. Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. Recife: Ed. UFRPE; Liceu, 2013.
- PEDRO, A.; MATOS, J. Competências dos professores para o século XXI: uma abordagem metodológica mista de investigação. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 344-364, abr./jun. 2019.
- ROCHA, E.; BARROS, C.; PEREIRA, C. Perspectivas do Método Etnográfico em Marketing: Consumo, Comunicação e Netografia. In: *Anais ANPAD*. São Paulo, 2005.
- SCHEINVAR, E. Conselho Tutelar e práticas de assistência no contexto dos 20 anos do Eca. In: MIRANDA, H. (Org.). *Estatuto da Criança e do Adolescente: conquistas e desafios*. Recife: Ed. UFPE, 2010.
- PAGÈS, J. ¿Qué maestro necesitamos para hacer frente a los retos del futuro? In: RODRIGUEZ, A. et al. (Coord.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 1998.
- YOUNG, M. *Pra que servem as escolas?* Educ. Soc. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set. /dez. 2007.

PROLEGÔMENOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE HISTORIADORES DOCENTES: OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS PRÁTICOS DE HISTÓRIA DA UNESP/ASSIS (2012-2017)

Ronaldo Cardoso Alves

Notamos que muitas de nossas indagações e questionamentos a respeito do significado da disciplina Metodologia de Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado na formação de professores também estão presentes, na mentalidade de outros ex-estudantes do curso, muitas críticas são feitas a disciplina. A Universidade ainda discute muito pouco, ou de forma bem sutil a formação de professores, nesse sentido, o estágio supervisionado é deficiente em seu principal propósito: preparação de professores. (FEITOSA, 2008, p. 90).

A epígrafe, escrita pela pesquisadora Mariana Reis Feitosa, em artigo publicado no ano de 2008, numa das principais revistas brasileiras especializadas em pesquisas do campo do Ensino de História, apresenta uma das constatações suscitadas pela investigação, ao analisar a formação de professores de História na Unesp/Assis, especialmente no que concerne aos estágios supervisionados práticos desenvolvidos nesta instituição, no início do século XXI.

Tradicionalmente, no Brasil, há uma mentalidade bacharelesca nos cursos de Licenciatura que invariavelmente produz uma cisão entre a ciência de referência e sua relação com a aprendizagem escolar, entre a academia e a escola de Educação Básica, de forma a muitos estudantes entenderem docência como algo menor que a pesquisa quando, na realidade, tais características não deveriam ser excludentes, mas complementares na formação.

Essa asserção reforça a constatação apresentada por Feitosa (2008, p. 90-91), em seu contexto de análise, ao demonstrar que o processo de avanço da legislação nem sempre redundava em modificações estruturais nos cursos de Licenciatura em História, dada a mentalidade que neles, historicamente, se apresenta:

Na pesquisa aos documentos institucionais percebemos algumas modificações na organização da Prática de Ensino, especialmente no que se refere a sua carga horária. No entanto, parece-nos que nem mesmo essas modificações nas políticas educacionais, alterações na legislação, inovações, conseguiram dar um novo perfil ao futuro professor. De que adianta acréscimos na carga horária do estágio, se a maneira como ele é feito não é modificada? É ainda maior a preocupação com [a formação] do historiador e não do professor.

Partindo desse contexto detalhadamente apresentado pela pesquisadora em sua dissertação de mestrado, defendida um ano após a publicação do artigo citado (FEITOSA, 2009), o presente texto pretende discutir aspectos institucionais, teóricos e práticos, do processo de construção de uma política de formação de professores, por meio da organização dos Estágios Supervisionados Práticos de História, realizados no âmbito do Curso de Licenciatura em História da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), a partir do ano de 2012.

A discussão desses estágios decorre do projeto de pesquisa intitulado “Um estudo sobre a formação dos professores de História da Unesp/Assis”, que teve como objetivo estudar as mudanças e permanências compreendidas no processo de formação dos professores de História da citada Universidade, investigando a produção de material originada nas disciplinas relacionadas às Metodologias/Práticas de Ensino” e aquelas que tratam do “Estágio Supervisionado”, gerada a partir das experiências de docência desenvolvidas nos estágios realizados nas escolas de Educação Básica. Pesquisa que compôs parte da tese de livre-docência defendida junto ao Departamento de Educação da Unesp/Assis, em meados de 2024, cujo trabalho empírico desenvolveu-se a partir da análise dos dados de artigos científicos escritos como atividade final das disciplinas de “Prática do Ensino de História e Estágio Supervisionado II” (currículo anterior à 2013), “Metodologias de Ensino de História e Estágio Supervisionado III e IV” (currículo 2013), “Metodologias do Ensino de História III e IV” e “Estágio Supervisionado Prático de História III e IV” (currículo 2015), por estudantes formandos no curso de Licenciatura em História da Unesp/Assis, entre os anos de 2012 e 2017. (ALVES, 2024).

Tais disciplinas, referenciadas no Ensino de História, que compõem o 4º ano do curso de Licenciatura em História, tiveram suas nomenclaturas e carga horária modificadas ao longo dos seis anos da pesquisa, pois o curso passou, neste período, por duas modificações curriculares devido à demandas dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação que encaminharam, via legislação,

mudanças na carga horária, no conjunto de disciplinas e nas atividades culturais e didáticas docentes, com vistas a fortalecer as características de Licenciatura nos cursos de formação de professores.¹

Como a pesquisa teve o recorte temporal entre 2012 e 2017, seguem, abaixo, as denominações das disciplinas referenciadas na interface entre História e Educação, ou seja, no Ensino de História, no último ano de formação na Unesp/Assis, comparando as duas primeiras mudanças no Projeto Político Pedagógico do Curso (PPP), em 2013 e 2015:

Quadro 1. Denominação das Disciplinas referentes ao Ensino de História – 4º ano.

Currículo	Anterior a 2013	A partir de 2013	A partir de 2015
Disciplinas	“Prática do Ensino de História e Estágio Supervisionado II” – 195 h/ano	“Metodologias do Ensino de História e Estágio Supervisionado III e IV” – com 120h/semestre, totalizando 240 h/ano	- “Metodologias do Ensino de História III e IV” – com 120h/semestre, totalizando 240h/ano. - “Estágio Supervisionado Prático de História III e IV” – 105h/semestre, totalizando 210h/ano
Carga Horária Total (ano)	195 horas	240 horas	450 horas

Fonte: Autoria.

A partir de 2012², as atividades voltadas ao Ensino de História nessa faculdade passaram a ser desenvolvidas com pesquisa referenciada na interface entre História e Educação, na perspectiva epistemológica do encontro entre a Didática da História, originalmente alemã, e a Educação Histórica, de origem britânica³, no sentido de contribuir para a valorização da docência histórica.

Nessa perspectiva, os estágios supervisionados, bem como os projetos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos no âmbito do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História – LEPEDIH⁴, são voltados para a formação do pensamento histórico, valendo-se de epistemologia

1 Desde 2012, o Curso de Licenciatura em História da FCL-Unesp/Assis passou por quatro reformas em seu Projeto Político Pedagógico, com vigência a partir dos anos letivos de 2013; 2015; 2019 e 2023, com crescente adequação de carga horária em disciplinas relacionadas, direta ou indiretamente, à formação de professores, bem como à inserção de atividades extensionistas no currículo.

2 Ano de ingresso do autor como docente do Departamento de Educação da Unesp/Assis.

3 Para compreender a historicidade dessas correntes de investigação existentes no Ensino de História, bem como sua difusão no mundo e, especificamente, no Brasil, cf. ALVES, 2013; GERMINARI, 2011.

4 Iniciado como grupo de estudos em 2012, mas registrado no Diretório CNPQ como Grupo de Pesquisas vinculado à Unesp desde 2015, o LEPEDIH atualmente possui quatro linhas de pesquisa (Fontes Históricas no aprendizado histórico; História do Ensino de História, Narrativas, Memórias e Representações; História Pública e Ensino de História; e Políticas públicas, formação de professores, currículos e materiais didáticos), com pesquisas de diferentes níveis (iniciação científica, mestrado e doutorado) sendo desenvolvidas em dois Programas de Pós-graduação: o Programa de Pós-graduação em História da Unesp e o Programa de Pós-graduação em História Social da UEL (Universidade Estadual de Londrina – PR). Atualmente, o LEPEDIH tem na coordenação o Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves e a Dra. Luciana de Fátima Marinho Evangelista, ambos do Departamento de Educação da Unesp/Assis.

situada na História, com vistas a verificar de que forma ocorre a construção e desenvolvimento da aprendizagem histórica na Universidade e na escola de Educação Básica, e sua consciente relação com sua função pública, ou seja, com a vida prática.

Destarte, os historiadores docentes⁵, nessa perspectiva epistemológica, se constituem como tal por construírem, ao longo de sua caminhada na Licenciatura, um pensamento histórico de matriz científica, que trabalha com pressupostos próprios da ciência histórica como o trabalho com a temporalidade, a memória, a análise da diversidade tipológica documental, a construção da narrativa histórica, dentre outros, com vistas ao exercício de sua prática docente.

Investigações no campo do Ensino de História, na perspectiva teórico-metodológica aqui apresentada, partem de um repertório epistemológico da História com o objetivo de discutir a construção do conhecimento histórico e sua contribuição para orientação temporal e constituição identitária, voltando-se para múltiplos objetos:

[...] as formas e os conteúdos da socialização histórico-política dos diversos grupos, camadas e classes sociais e as qualidades e efeitos das consciências históricas resultantes dessa socialização. Incluem-se como objetos, também, todos os veículos e meios de comunicação que contribuem na formação de consciência histórica, como, p. ex.: televisão, rádio, vídeo, imprensa, conversas cotidianas, museus, literatura histórica, propaganda histórica, representações científicas e históricas do passado, livros didáticos, livros para jovens que tratam de assuntos históricos, monumentos históricos, edifícios e nomes de ruas que lembram eventos históricos [...] e o Ensino de História [...]. Está ligada a esta atividade a investigação empírica da aula de História, que pretende perceber empiricamente a relação entre sua intenção e seus resultados. (BERGMANN, 1989/1990, p. 32).

Verifica-se, portanto, que a utilização da produção cultural gerada em distintos espaços, públicos e privados, nos meios de comunicação, na diversidade patrimonial material e imaterial, nas escolas e em outros locais, constituem-se em material ímpar a ser apropriado pelo historiador docente para a construção do conhecimento histórico, seja no âmbito da pesquisa acadêmica, seja no contexto da investigação histórica na Educação Básica. São documentos dos patrimônios culturais materiais e imateriais que, apropriados pelo historiador docente na sala de aula, possibilitam mobilização importante das operações mentais do pensamento histórico, tanto dos estudantes quanto dos professores.

5 O conceito de historiador docente vem sendo discutido por diferentes autores/as há alguns anos, tais como COSTA, 2000; SCHMIDT, 2002; OLIVEIRA, 2020; MATOS, 2021; CORREA, 2025. Em linhas gerais se refere à concepção de que o professor de História é autor, autônomo no desenvolvimento de seu labor docente, valendo-se de elementos da ciência histórica para a construção do conhecimento histórico no cotidiano escolar.

Para Jörn Rüsen, o pensamento histórico parte das demandas de orientação às quais todos os seres humanos se depreendem cotidianamente. São desafios a serem interpretados que precisam de ideias que se originam do próprio passado do indivíduo ou mesmo dos grupos com os quais ele se identificou em sua caminhada. Portanto, o pensamento histórico decorre da memória, pois “[...] é uma condição necessária para fornecer à vida humana um quadro cultural de orientação que abra uma perspectiva futura enraizada na experiência desse mesmo passado” (RÜSEN, 2009, p. 185). Situado entre a experiência do passado e a expectativa do futuro, o pensamento histórico se faz necessário para reflexão acerca da ação no presente, pois gera ideias que objetivam aproximar as pessoas de seus objetivos. Nessa perspectiva, Martins (2007, p. 10) mostra que as ideias “[...] são fundamentais para o [...] agir racional segundo fins. A satisfação de interesses [...] é um fim, para cuja consecução se estipula uma sequência argumentativa para sustentar o agir e a motivação para ele”.

Consoante a essa perspectiva, Koselleck (2006) vale-se das categorias por ele criadas, “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, para demonstrar que é na relação dinâmica entre elas que se encontra a conscientização acerca da temporalidade histórica e o agir no tempo, ou seja, a reflexão necessária acerca das experiências de vida, por meio de ideias que visam satisfazer os desafios do presente e do futuro – o horizonte de expectativas. O espaço de experiência é definido, assim, como o conjunto de ações individuais e coletivas trazidas à memória e transmitidas entre gerações por diferentes meios. (KOSELLECK, 2006, p. 309). As experiências passadas de geração em geração alimentam as expectativas dos sujeitos históricos, com vistas à reflexão acerca das carências de orientação temporal do presente (RÜSEN, 2001), por isso que para Koselleck (2006, p. 307) “não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa”, dado que as experiências humanas sempre apontam para expectativas, independentemente de serem ou não vivenciadas ao longo do processo histórico.

Há que se considerar, neste contexto, como expectativa as possibilidades de futuro que podem ser antecipadas pelo(s) sujeito(s), valendo-se da interpretação das experiências do processo histórico. Nesse sentido, concebe-se o horizonte de expectativas como algo que “[...] se realiza no hoje, é futuro-presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. [...]”. (KOSELLECK, 2006, p. 311). Portanto, tratam-se de categorias importantes que permitem a reflexão acerca da construção da consciência histórica, pois “[...] entrelaçam passado e futuro [sendo] adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político. (KOSELLECK, 2006, p. 308).

A consciência histórica, nesse sentido, origina-se da reflexão acerca dos interesses e ideias criados para satisfazer as necessidades de orientação dos seres humanos no tempo. Em outras

palavras, ocorre a partir do processo de interpretação de experiências passadas, lançando mão de critérios de racionalidade histórica, com o fito de possibilitar a geração de horizontes de expectativa, pois [...] remetem à temporalidade do homem, e com isto, de certa forma meta-historicamente, à temporalidade da história”. (KOSELLECK, 2006, p. 309).

Nesse contexto, o conhecimento histórico, pensado meta-historicamente, se constitui como fundamental para prover possibilidades de resolução dos desafios de orientação do tempo. A teoria da História, portanto, se constitui como elemento fulcral sem o qual não se pode refletir acerca da relação da História, enquanto ciência provedora de características próprias da racionalidade, e a vida prática, o cotidiano vivenciado pelas pessoas em sua individualidade e na relação com o mundo, imersos que são no processo histórico:

A teoria da história abrange, com esses interesses, os pressupostos da vida quotidiana e os fundamentos da ciência da história justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado. (RÜSEN, 2001, p. 30).

Dessa forma, a teoria da História possibilita pensar o pensamento histórico e sua relação com a vida. Se historiadores docentes, em sua formação científica, aprendem a pensar historicamente por meio de pressupostos próprios deste saber, porque não utilizar alguns elementos dessa racionalidade, com o fim de problematizar, junto aos estudantes das escolas de Educação Básica, as questões do tempo presente, por meio da investigação do passado? Eles podem valer-se de elementos da pesquisa histórica como a relação com a temporalidade, a interpretação de fontes em sua historicidade, a discussão da memória e a construção da narrativa a partir desses elementos, a fim de possibilitar a interpretação das experiências do passado, a partir da produção cultural que lhe foi relegada, com o fim de refletir acerca das próprias ações no tempo presente e no futuro.

Portanto,

[...] a recuperação do passado é feita por todos os seres humanos, pois ao depararem-se com os desafios cotidianos, apropriam-se dele, seja para reproduzir ou rejeitar qualquer experiência, própria ou coletiva, seja como exemplo ou releitura para o novo contexto em que deseja aplicá-lo. Assim, a questão que se apresenta é: será que temos consciência de que essa recuperação do passado pode ser organizada, sistematizada racionalmente, de maneira que nosso agir no presente seja revestido do poder da crítica, da análise do tempo presente? Em outras palavras, a capacidade de recuperar o passado pode ser trabalhada, desenvolvida mesmo, por todo ser humano por meio do adquirir habilidades e competências ou é algo inato no qual todos nascem com uma espécie de intuição de orientação no tempo? (ALVES, 2018, p. 26).

Para contribuir para a consecução deste intento, as disciplinas de “Metodologias do Ensino de História na Unesp/Assis” e “Estágio Supervisionado Prático de História” pensam a formação de professores de História a partir da relação entre Teoria da História, Filosofia da História e Ensino de História, objetivando construir caminhos que possibilitem aos licenciandos, futuros historiadores docentes, utilizarem instrumentos da investigação histórica em sala de aula, com o fim de relacionar a História com a própria vida e com a vida de seus estudantes, com o fito de problematizar o presente, investigando a experiência dos seres humanos no passado, a fim de pensar em possibilidades de resolução desses mesmos problemas no hoje e, consequentemente, no futuro prospectado.

As narrativas historiográficas chegam aos estudantes por diferentes meios, como os manuais didáticos, as aulas dos professores de História – filmes, séries, novelas, textos literários, revistas especializadas, dentre outros – portanto, se torna importante pensar que, tanto a metodologia de investigação da ciência histórica, quanto às formas de apresentação do trabalho historiográfico, contribuem para a aprendizagem histórica, pois objetivam discutir e prover possibilidades de satisfação das carências de orientação temporal. Em outras palavras, refletem acerca do espaço de experiência com a finalidade de construir horizontes de expectativa.

No relacionamento entre métodos e formas, dá-se uma estratégia estética de representação histórica. O conhecimento histórico é moldado. O historiador produz literatura (historiografia) e imagens (no caso de uma exposição histórica). Fazendo isso, eles recorrem a modos estabelecidos de trazer o passado de volta à vida na mente das pessoas. (RÜSEN, 2007, p. 187).

O trabalho do historiador docente é resultante dessa dinâmica de criação escrita e imagética, pois por meio da investigação histórica acessa o passado interpretando fontes de qualquer natureza (material e imaterial), com o objetivo de construir, junto a seus estudantes, conhecimento histórico. Assim, se faz necessário considerar as diferentes formas de a História se apresentar à sociedade, pois interpretá-las possibilitará o surgimento de ideias que contribuirão para a experiência de vida, fornecendo elementos racionais para as tomadas de decisões. Enfim, o conhecimento gerado pelas operações mentais do pensamento histórico envidará, aos seres humanos, orientação cultural.

Esse percurso de sistematização do pensamento histórico que emerge da relação entre História e sua função pública aponta para a aplicação prática desse potencial cognitivo. E é nesse sentido que tem sido trabalhada a formação de professores de História pelas disciplinas de “Metodologias de Ensino de História” e de “Estágio Supervisionado Prático de História” na Unesp/Assis.

A dinâmica dos Estágios Supervisionados: a relação entre Teoria e Prática

O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em História da FCL-Unesp/Assis (2015, p. 59), apresenta os locais de desenvolvimento, carga horária, atividades e objetivos do “Estágio Supervisionado Prático de História” (I, II, III, IV), os quais estão em consonância com as disciplinas de “Metodologias do Ensino de História” (I, II, III e IV), que trabalharão os aspectos teórico-metodológicos a serem desenvolvidos no estágio:

Quadro 2. O Estágio Supervisionado Prático de História.

O Estágio Supervisionado Prático de História terá carga horária de 400 horas, distribuídas ao longo de 4 semestres (100 horas/semestre)⁶ e problematizará a escola como espaço de formação de discentes e docentes, refletindo a respeito das relações entre ensino e aprendizagem, materiais didáticos, propostas curriculares, projetos (inter)disciplinares e o uso de diferentes fontes históricas como meios de construção do conhecimento histórico em sala de aula. Para isso, deverá ser desenvolvido em escolas públicas municipais e estaduais, conveniadas, de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Médio; em projetos de educação comunitários (cursinhos, educação de jovens e adultos etc.); ou em programas educativos que mantenham vínculo com a produção histórica (espaços museológicos, por exemplo), tendo como objetivo uma interação dinâmica entre o licenciando (estagiário, estudante da graduação), professores-supervisores e estudantes das instituições escolares receptoras do estágio, de maneira que haja a cooperação qualitativa entre universidade e escolas de Ensino Fundamental e Médio, conforme Parecer CNE/CP n. 28/2001.

O Estágio Supervisionado Prático de História será constituído por várias etapas, tais como:

- I. Conhecimento da instituição de ensino (gestão, estatutos e projeto político-pedagógico);
- II. Atividades em sala de aula (observação participante e exercício da docência);
- III. Aplicação de roteiros de observação e entrevistas;
- IV. Elaboração e aplicação de planos de ensino que possibilitarão:
 - a organização de uma proposta de planejamento de curso;
 - a prática docente, supervisionada pelo professor-supervisor acolhedor do estagiário;
 - a produção de material didático, relacionando-o ao trabalho com fontes históricas como meio para construção do conhecimento histórico em sala de aula;
 - a reflexão a respeito do processo de construção do conhecimento histórico realizado pelos estudantes em diferentes situações de aprendizagem”.

Fonte: Autoria.

6 As disciplinas de “Estágio Supervisionado Prático de História” passaram a ter, a partir da mudança curricular de 2019, carga horária de 105 horas por semestre, constituindo 420 horas no total dos 4 semestres da disciplina.

Ao longo dos dois semestres do quarto ano, os licenciandos em História realizam seu Estágio Supervisionado Prático, a partir das orientações definidas pelas disciplinas “Metodologias do Ensino de História III e IV”. No primeiro semestre, o estágio é desenvolvido a partir das seguintes demandas trabalhadas, epistemologicamente, na disciplina de “Metodologias do Ensino de História III”, conforme preconiza o PPP do curso. (2015, p. 63).

As turmas de Metodologias do Ensino de História III e IV compreendem, em média, cerca de 60 estudantes. Para a consecução do estágio recomenda-se que seja feito em duplas, seja pela possibilidade de realizar todo o processo de ação-reflexão junto com outro colega, seja para facilitar a absorção da demanda de estagiários, por parte das escolas públicas da rede estadual de ensino, vinculadas à Diretoria de Ensino de Assis, pois além dos licenciandos das “Metodologias do Ensino de História III e IV”, há também aqueles das “Metodologias do Ensino de História I e II”, do 3º ano do curso, os quais cumprem um “Estágio Supervisionado Prático de História”, com atividades de observação, sem contar o fato de que as escolas recebem estagiários das demais Licenciaturas da Unesp/Assis (Letras e Ciências Biológicas) e de universidades privadas do entorno.⁷

Quadro 3. O Estágio Supervisionado Prático de História III.

“Conforme a temática basilar da disciplina “Metodologias do Ensino de História III”, o “Estágio Supervisionado Prático de História III” abrangerá a observação do contexto escolar e das situações específicas da relação de ensino-aprendizagem, com objetivo de discutir a construção e desenvolvimento das operações mentais do pensamento histórico no âmbito das aulas de História dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, por meio da relação entre o conhecimento histórico-científico e sua aplicação prática no cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, os licenciandos construirão e aplicarão, em conjunto com o professor que acolhe o estágio, um instrumento que possibilitará um estudo exploratório que promova reflexão acerca da construção do conhecimento histórico por meio da utilização de fontes históricas em sala de aula. Paralelamente a esse processo, os discentes elaborarão um projeto de ensino com a utilização de linguagens e fontes históricas em sala de aula, abrangendo temática(s) histórica(s) e uma ou mais turmas e séries, o qual será aplicado no último semestre de estágio.”

Fonte: Autoria.

⁷ A Diretoria de Ensino de Assis abrange 41 escolas distribuídas em 13 municípios da região, porém, somente 13 estão localizadas na cidade de Assis.

São atividades de monitoria, plantão de dúvidas, planejamento e desenvolvimento de ações didáticas junto com o professor acolhedor do estágio, elaboração e prática de Aulas-Oficina.

A Aula-Oficina trata-se de uma metodologia de investigação e prática de sala de aula, que possibilita a assunção de dados originados a partir do levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes da escola de Educação Básica acerca de uma temática histórica estudada, a construção do conhecimento por meio da interpretação de uma fonte histórica relacionada à temática e, finalmente, a análise, por parte do professor, das narrativas geradas pelos estudantes no exercício interpretativo da fonte. Nessa perspectiva, conforme afirma Isabel Barca (2004, p. 33):

[...] se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceptual de seus estudantes, não para de imediato o classificar de certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos estudantes [...], Neste modelo, o estudante é efetivamente visto como um dos agentes de seu próprio conhecimento, as actividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação.

Como citado no Quadro 3, em paralelo às atividades desenvolvidas junto com o professor acolhedor do estágio, culminando na elaboração e prática da Aula-Oficina, os licenciandos de História terão de elaborar “[...] um projeto de ensino com a utilização de linguagens e fontes históricas em sala de aula, abrangendo temática(s) histórica(s) e uma ou mais turmas e séries, o qual será aplicado no último semestre de estágio”. (PPP História, p. 63).

Trata-se de um projeto de minicurso a ser desenvolvido e entregue no final do 1º semestre do 4º ano do curso, como atividade final da disciplina de “Metodologias do Ensino de História III”, o qual será desenvolvido, em sala de aula, no “Estágio Supervisionado Prático de História IV”, no segundo semestre do 4º ano do curso. Na sequência são apresentadas as orientações aos graduandos para elaboração do Projeto de Minicurso:

Quadro 4. Orientações para elaboração do Projeto de Minicurso.

Elaboração do Projeto de Mini-curso

- a.** Título;
- b.** Resumo: tema; metodologia de ensino adotada – fonte histórica; perfil dos estudantes e da escola; série na qual o plano será desenvolvido (máximo 10 linhas);
- c.** Justificativa para a escolha do tema e da fonte histórica, com referências teóricas e a abordagem das finalidades do Ensino de História na Educação Básica;
- d.** Objetivos: conteúdos abordados e, principalmente, operações do pensamento histórico que pretende trabalhar;
- e.** Metodologia: passo a passo do que pretende desenvolver – como a fonte será trabalhada? Usará roteiro? De que forma? Aulas expositivas? Atividades em grupo? Questionário de pesquisa? (A discussão teórica e a apresentação da pesquisa documental e historiográfica pertinentes devem ser aqui desenvolvidas);
- f.** Cronograma com discriminação dos conteúdos por aula;
- g.** Propostas e critérios de avaliação da atividade;
- h.** Referências bibliográficas.

Fonte: Autoria.

A elaboração e desenvolvimento do Projeto de Minicurso possibilita, ao historiador docente, planejar e realizar uma proposta de ação didática, valendo-se da criação de material didático autoral, utilizando fontes históricas de diferentes tipos em sala de aula, bem como o exercício da prática docente, supervisionada pelo professor acolhedor do estagiário, e, finalmente, a elaboração de um texto reflexivo acerca de todo processo de construção do conhecimento histórico realizado pelos estudantes nas diferentes atividades de aprendizagem.

Assim, no segundo semestre, de posse deste Projeto e já alocado em uma escola desde o semestre anterior, os estudantes continuarão a desenvolver atividades de monitoria e auxílio ao professor acolhedor do estágio, porém a maior parte da carga horária de estágio será destinada ao desenvolvimento das atividades docentes planejadas no Projeto de Minicurso, conforme preconiza o Projeto Político Pedagógico do Curso de História, ao tratar do “Estágio Supervisionado Prático de História IV” (2015, p. 63):

Quadro 5. Atividades do Estágio Supervisionado Prático de História IV.

“Conforme a temática basilar da disciplina “Metodologias do Ensino de História IV”, o “Estágio Supervisionado Prático de História IV” terá como objetivo discutir, na formação de professores de História, o uso de diferentes linguagens e fontes históricas para a construção do conhecimento histórico em salas de aula do Ensino Fundamental e Médio. Nesse sentido, os licenciandos aplicarão o projeto de ensino, com a utilização de linguagens e fontes históricas em sala de aula, com respectivas temáticas históricas, bem como elaborarão um artigo científico que promova reflexão, teórico-prática, a respeito dessa experiência final de estágio.

Fonte: Autoria.

Com a realização prática do projeto elaborado no primeiro semestre, no estágio do final do curso, o licenciando escreve um artigo, cujo objetivo é articular a experiência nas aulas à proposta teórico-metodológica construída ao longo do curso (textos lidos, bibliografia do curso, pesquisa bibliográfica feita pelos licenciandos para elaboração do projeto de minicurso e do próprio artigo), com o fim de que eles, futuros historiadores docentes, reflitam acerca de sua práxis na escola.

Após as horas de estágio, a prática do minicurso passa a ser objeto de análise para a escrita do artigo científico da disciplina de “Metodologias do Ensino de História IV”. Com duração média de 12 horas e aplicado em três ou quatro turmas do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, totalizando, no mínimo, 50 horas de regência feita somente pelos estudantes da Graduação, individualmente ou em duplas, sem contar as demais atividades em conjunto com o professor acolhedor do estágio, os estudantes escrevem um artigo científico sob as seguintes orientações:

Quadro 6. Orientações de Escrita do artigo científico.

Organização

- Normas para apresentação do artigo:
 - a) Composição do texto:
 - Título: deverá conter a ideia principal e não, necessariamente, deve ser, a repetição do título do plano de ensino de minicurso do semestre passado.
 - Introdução: apresentação da temática e objetivos do texto com clareza.
 - Desenvolvimento: reflexão acerca da experiência prática num diálogo com os referenciais teórico-metodológicos do curso e da pesquisa bibliográfica feita para elaboração do plano de ensino de minicurso e do próprio artigo.
 - Conclusão: apresentar o resultado da experiência, bem como a contribuição para sua formação docente, na perspectiva do professor-pesquisador.

Fonte: Autoria.

Além dos aspectos teórico-metodológicos para a elaboração do artigo, os licenciandos devem seguir as orientações técnicas consoante as normas utilizadas nas revistas científicas:

Quadro 7. Orientações de Escrita do artigo científico.

a. Formatação do texto:

- Título: em maiúsculo/negrito com alinhamento centralizado; nome(s) do(s) autor(es) com fonte tamanho 12, Times New Roman, itálico, com alinhamento à direita logo abaixo do título;
- Resumo: abaixo do título (máximo 10 linhas, espaçamento 1,0);
- Palavras-chave: abaixo do resumo (três a cinco palavras-chave);
- Tamanho: O texto deverá ter entre 10 e 12 páginas, sem contar bibliografia e anexos;
- Escrita: As referências bibliográficas devem conter somente as obras citadas e devem vir após o texto respeitando as normas da ABNT.

b. Anexos: quadros, tabelas, gráficos, figuras (fotografias, pinturas, desenhos) devem vir após as referências bibliográficas, com indicação de fonte;

c. Referências deverão ter espaço simples (1,0);

d. As citações menores de 3 linhas deverão vir no corpo do texto; as citações maiores de 3 linhas deverão ter espaço simples com recuo de 4,0 cm;

e. Fonte: Times New Roman, tamanho 12; Margem superior, inferior, esquerda e direita com 2,5 cm; Espaçamento entre linhas: 1,5 cm; Alinhamento: Justificado; Páginas numeradas a partir da primeira (no alto, à direita).

Obs: os nomes de pessoas (estudantes, professores etc) devem ser fictícios ou apenas mencionados com a primeira inicial, a fim de preservar o sigilo (Ex: estudante N, 13 anos; Ronaldo, 11 anos).

Fonte: Autoria.

A ideia de solicitar aos licenciandos a elaboração de artigos científicos, parte do pressuposto de que relatórios a respeito dos estágios supervisionados têm sua importância, mas, em sua maioria, nem sempre permitem aprofundada reflexão epistemológica a respeito das práticas desenvolvidas em sala de aula, tampouco favorecem o pensamento acerca dos problemas e soluções gerados pela prática docente. Na perspectiva dos autores da Didática da História e da Educação Histórica, pensar a práxis docente, a relação professor-estudante e a construção do conhecimento histórico por meio do trabalho com fontes históricas em sala de aula se fazem mister. Destarte, tal possibilidade torna prática a concepção de um historiador docente que compreende a necessidade de utilizar a ciência histórica para refletir, meta-historicamente, acerca de suas próprias ações nas escolas em que são desenvolvidos os estágios.

A partir desse processo, no período que compreendeu o recorte da pesquisa (2012-2017), 172 artigos científicos escritos pelos estudantes formandos, novos historiadores docentes,

para reflexão acerca dos estágios realizados, foram analisados em três frentes. A primeira, por meio da classificação dos artigos a partir de seu conteúdo e título em categorias que demonstram sua principal característica de concepção. Na sequência foram analisadas as mudanças e permanências da incidência dessas características fulcrais dos artigos, em cada turma do período da amostragem. Por fim, a pesquisa apresentou uma análise do maior ou menor grau de prevalência dos tipos de fonte histórica utilizados pelos licenciandos para elaborar seus artigos, baseados na experiência de aplicação dos minicursos planejados nos estágios. Além dessas análises, outras poderão ser feitas, relacionando-se às escolas e séries de realização dos estágios, principais conceitos e temas abordados e, finalmente, referenciais predominantes nos artigos para além daqueles utilizados na bibliografia básica da disciplina, dentre outras.

Ora, os prolegômenos da construção de uma política de formação de historiadores docentes nos Estágios Supervisionados Práticos de História da Unesp/Assis, resumidamente aqui apresentados, ensejam contribuir para o processo de satisfação da instigante proposição preconizada por Feitosa (2008, p. 91), no epílogo de seu artigo, qual seja:

Voltar o olhar para a forma como a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado é entendida nos cursos de formação docente poderia ser uma alternativa para que o futuro professor pudesse avançar na idéia de que dar aula não é simplesmente “transpor” de forma mecânica aos estudantes os saberes acadêmicos, outros saberes permeiam o ambiente escolar. [...] Assim, uma nova mentalidade precisa ambientar as discussões a respeito dessa disciplina, pois, ela se ressignificada pode propiciar aspectos ainda não explorados pelos cursos de formação de professores. (FEITOSA, 2008, p. 91).

Prossigamos...

Referências

- ALVES, R. C. História e vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. *História & Ensino*. Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, 2013.
- ALVES, R. C. Ensino de História e História Pública: conhecimento histórico e seu papel social. *Diálogos*. Maringá, v. 22, p. 20-31, 2018.
- BARCA, I. Aula-Oficina: do projeto à Avaliação. In: BARCA, I. (Coord.). *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Centro de Investigação em Educação (CIEd); Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho: Braga, 2004.
- BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/1990..
- CORREA, K. *A formação do historiador-docente: a presença da Didática da História na Licenciatura em História nas Universidades Públicas Brasileiras*. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2025.
- COSTA, M. *O Ensino de História: a formação do professor e a prática docente*. São Paulo: Ática, 2000.
- GERMINARI, G. Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR on-line*. Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.
- KOSELLECK, R. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.
- MARTINS, E. *Cultura e Poder*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- MATOS, J. Aprendizagem histórica, Ensino de História e formação docente: Identidades fragmentadas. In: *Epistemologias e Ensino da História*. Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica / XX Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2021.
- OLIVEIRA, T. A. D. Pressupostos da pesquisa e da formação continuada de historiadores docentes: uma contribuição da Educação Histórica. *Roteiro*. [s. l.], v. 45, p. 1-24, 2020.
- RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*. Ouro Preto, n. 2, p. 163-209, mar. 2009.
- SCHMIDT, M. *O historiador e o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 2002.

AÇÃO EXTENSIONISTA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA DO CURSINHO POPULAR DONA MILITANA

Margarida Dias

Que Cursinho é este?

O Cursinho Popular Dona Militana¹, nasceu do desejo da juventude militante no movimento estudantil, que se articula em torno da Tendência Democracia Socialista do Partido dos Trabalhadores.

A principal experiência inspiradora da proposta foi o Cursinho Popular Carolina de Jesus, que funciona na cidade de Porto Alegre/RS. No mês de junho do ano de 2021, fui convidada por algumas e alguns militantes para discutir e elaborar um projeto que desse início ao Cursinho em Natal/RN. Assim, entre os meses de julho e setembro do mesmo ano, reunimo-nos semanalmente, por meio remoto – devido às imposições do período da pandemia do Covid-19 – e desenvolvemos a tarefa.

A proposição do Cursinho Popular se norteou por três questões fundamentais: complementar e/ou revisar os conteúdos da Educação Básica que constituem a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a qual é porta de entrada para estudantes em instituições de ensino superior; basear as aulas na relação entre os conteúdos e os problemas e potenciais da comunidade *locus* do Cursinho; divulgar o conhecimento científico, sobretudo o produzido nas instituições de ensino superior do Rio Grande do Norte, no sentido de a comunidade escolar encontrar formas de apropriação e relação com seus problemas e potenciais.

É um projeto audacioso, não desconhecemos, mas a junção de interesses de divulgação científica, luta por direitos e ação social nos fez, mesmo conhecendo as dificuldades de manutenção de projetos desse tipo, insistir na viabilidade da proposta.

1 Militana Salustino do Nascimento, conhecida como Dona Militana, foi uma cantora, contadora de histórias e romancista brasileira. Nasceu em 19 de março de 1925 e faleceu em 19 de junho de 2010, em São Gonçalo do Amarante/RN. Foi uma decisão do grupo que elaborou o projeto do Cursinho Popular, coerente com nossas ideias, homenagear uma mulher preta, de origem popular.

Ainda no final de setembro de 2021, foi dado início às atividades do Cursinho Popular Dona Militana, por meio de “aulões” aos sábados na Escola Professor Luís Soares, no bairro do Dix-Sept Rosado, na Zona Oeste de Natal/RN. Isso foi feito mediante parcerias realizadas entre a Direção da Escola, que cedeu o espaço, e com as professoras e professores voluntários que se associaram à proposição. O fato de conseguirmos, em tão pouco tempo, elaborar o projeto, executar as primeiras aulas e ter estudantes aprovados para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, encheu a equipe de força para a continuidade em 2022.

Em fevereiro de 2022, as aulas foram retomadas, agora com voluntários que passaram a desenvolvê-las, sistematicamente, em três dias na semana – dois no turno noturno e aos sábados pela manhã. Para isso, foi feita uma formação para os professores, que discutiram as bases do Projeto do Cursinho, além de realizarem leituras de textos acadêmicos e planejarem conjuntamente por áreas. Assim, deu-se o trabalho durante o primeiro semestre.

A Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte – FAPERN, publicou um edital para financiamento de cursinhos populares e candidatamo-nos a essa oportunidade. Devido à natureza do órgão financiador, para essa proposição, foi necessário acrescentar um novo e significativo item ao Projeto. A ação se daria juntamente a graduandas e graduandos em Licenciaturas e, por isso, se configuraria também como iniciação à docência, ou seja, propunha-se a contribuir com a reflexão e a ação sobre a formação de professoras e professores.

Também em 2022, apresentei a proposta do Cursinho como uma Ação de Extensão da UFRN e, para tal, consegui uma cota de bolsa remunerada. A discente selecionada passou a atuar junto à equipe com a organização de materiais, acompanhamento de estudantes, entre outras atividades.

É nesse Projeto que se insere a atividade que objetivo relatar, refletir e avaliar.

Que atividade é esta?

Por motivos pessoais, não participei das reuniões de planejamento no período de fevereiro a maio de 2022 e, ao me incorporar à equipe, já havia se decidido por uma aula de campo que seria realizada no início do mês de julho, no Forte dos Reis Magos².

Isso me causou incômodo, visto que, se estávamos colocando em execução aqueles três princípios norteadores do projeto, por que não visitar a Zona Oeste da cidade, onde a Escola se assenta, ou uma ação de articulação com as manifestações da cultura popular ali existentes? Por que fazer uma visita a um equipamento que se tornou um monumento da colonização?

2 Fortaleza colonial construída pelos portugueses para defesa militar e marco inicial da cidade do Natal, localizada na foz do Potengi ou o Rio Grande do Norte, que dá nome ao estado.

A resposta de alguns docentes me deixou ainda mais perturbada. Responderam-me com a justificativa de tratar-se de um patrimônio histórico, como se fosse uma afirmação que, por si só, bastasse a uma professora de História. Em nome da boa convivência e para não criar resistência, guardei as críticas que poderia fazer a essa escolha, mas tomei a decisão de fomentar um debate sobre tal proposta.

Na reunião de planejamento seguinte, propus a reflexão sobre se eu estava correta ao supor que, ao propor uma aula de campo, coerente com o nosso Projeto do Cursinho Popular Dona Militana, nossos objetivos seriam: 1) dar continuidade à construção da autonomia dos estudantes; 2) treinar nosso olhar para ler o mundo que nos circunda; 3) perceber as relações humanas e seus resultados nas formas de sentir, pensar e agir.

Os docentes e as docentes ratificaram esses objetivos então, apresentei um conjunto de documentos, como forma de fomentar a reflexão sobre os motivos da escolha do Forte dos Reis Magos e, para além da diferenciação do formato da aula e/ou da sua ludicidade, que o ensino/aprendizagem estava em nossa perspectiva.

Os documentos que apresentei foram o resultado de uma pesquisa que fiz, sobretudo, na rede mundial de computadores, além da reunião de dados e informações de que dispunha por meio de leituras e estudos anteriores.

No *site* do Laboratório de Imagens – LABIM, do Departamento de História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN³, busquei por documentos sobre o Forte dos Reis Magos e escolhi um processo datado de 28 de julho de 1665, que se iniciava com uma carta dos oficiais da Câmara ao rei de Portugal sobre o estado de ruína da Fortaleza dos Reis Magos e a falta de soldados, armas e munições.

3 No *site* <http://www.repositoriolabim.cchla.ufrn.br/>, procurei por documentos sobre o Forte dos Reis Magos. Encontrei vários processos e, em todos, implicava problemas a resolver, sobretudo em relação aos custos para sua manutenção em todos os períodos e para as diversas utilizações que dele foram feitas: como defesa militar, reduto de doentes do cólera, entre outras funcionalidades que lhe foram dadas.

Figura 1

ARQUIVO HISTÓRICO ULTRAMARINO

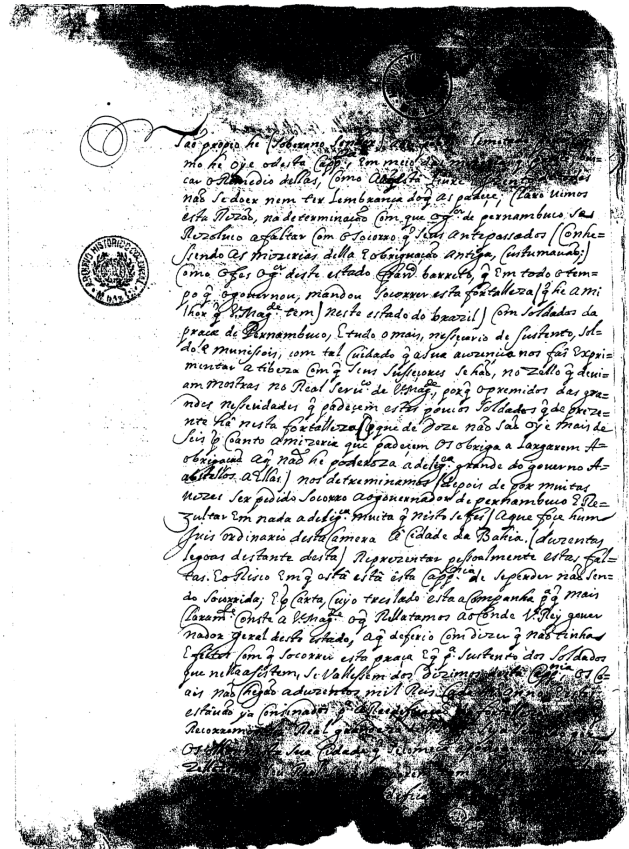
CONSELHO ULTRAMARINO

BRASIL—RIO GRANDE DO NORTE

1665, julho, 28

Natal

1665, Julho, 28, Natal
CARTA dos oficiais da Câmara de Natal ao rei [D. Afonso VI] sobre o estado de
ruína da Fortaleza dos Reis Magos e a falta de soldados, armas e munições.
Anexo: carta (translado).
AHU-RIO GRANDE DO NORTE, Cx. 1, D. 5
AHU_ACL_CU_018, Cx. 1, D. 7



Fonte: Labim/UFRN.

Com a parte mais importante do documento transcrita⁴, para o meu objetivo, elaborei uma crônica na qual utilizei os dados do processo e incluí situações verossímeis a partir de informações da localização do sítio inicial da cidade e do Forte, da vegetação e do relevo do perímetro urbano e de sujeitos sociais.

Além do documento original e mapas, encontrei a transcrição da carta ao Rei, a seguir:

4 Também levei, para mostrar às professoras e aos professores, o processo original digitalizado como forma de instigar a curiosidade.

Figura 2

ARQUIVO HISTÓRICO ULTRAMARINO

Conselho Ultramarino

Brasil - Rio Grande do Norte

AHU-RIO GRANDE DO NORTE, Cx. 1. Doc. 5

AHU_ACL_CU_018, Cx. 1, Doc. 7

1665, Julho, 28, Natal

CARTA dos oficiais da câmara ao rei [D. Afonso VI] sobre o estado de ruína da Fortaleza dos Reis Magos e a falta de soldados, armas e munições

[p. 1] Tão próprio é (Soberano Senhor) abnegado e limitado povo como é hoje o desta capitania, em meio das misérias que padece, busca o remédio dellas, como agora está tenne e jazendo de todas não se doem nem tem lembrança do que as padece; claro vimo esta razão, na determinação com que o governador de Pernambuco se resolveu a faltar com o socorro que seus antepassados (conhecendo as misérias dela e obrigação antiga costumado) como o fez o governador desse estado Francisco Barreto, que em todo o tempo que o governou, mandou socorrer esta fortaleza (que é a melhor que Vossa Majestade tem neste estado do Brasil) com soldados da praça de Pernambuco, e tudo o mais necessário de sustento, soldados e munições, com tal cuidado que a sua ausência no fez experimentar a tube com que seus sucessores se hão no selo que deviam mostrar no Real Serviço de Sua Majestade, por que oprimidos das grandes necessidades. que padecem estes poucos soldados que de presente há nesta Fortaleza, e que de 12 não são hoje mais de seis. Quanto a miséria que padecemos obriga largarem a obrigação aqui não é poderosa a diligência grande do governo a este e vos a elas, nós determinamos depois de por muitas vezes ser pedido Socorro ao governador de Pernambuco e resultar em nada a diligência muita que nisto se fez, a que fosse um juiz ordinário desta Câmara à cidade da Bahia (200 léguas distante desta) representar pessoalmente estas faltas. E o risco em que está esta Capitania de se perder não sendo socorrida e que carta, cujo traslado esta acompanha para que mais [...] Conste a Vossa Majestade o que relatamos ao Conde Vice Rei governador geral deste estado, o que deferiu com dizer que não tinha efeitos com que socorrer esta praça e que para sustento dos soldados que nela assistem, se valessem dos dizimos desta Capitania, os quais não chegam a duzentos mil réis cada ano e estes estando já consignados para a reedificação da Fortaleza, pelo que recorremos da Real Fazenda de vossa majestade seja servida [-]

Fonte: Labim/UFRN.

Figura 3



Fonte: Labim/UFRN.

Figura 4



A gravura mostra a invasão holandesa em 1633.
Destaque para o forte dos Reis Magos (com a forma que tinha na ocasião).
O conjunto de casas à direita mostra a Vila de Natal.
Após a conquista o Forte passou a se denominar Ceulen em homenagem à Mathias Van Keulen

Fonte: Labim/UFRN.

A crônica foi a seguinte:

Uma notícia em Natal

Em frente à Igreja dedicada à Nossa Senhora da Apresentação, reuniram-se muitos populares para acompanhar as notícias que vinham de dentro do prédio da Câmara dos Vereadores. A Casa de Câmara e Cadeia era um dos prédios que se situavam ao redor do largo, que observava o movimento do Rio Potengi e congregava as gentes que ali viviam.

O burburinho se dava por causa da solicitação enviada ao Conselho Ultramarino, a qual, naqueles dias de 1665, clamava por ajuda para abastecer de munição e alimentos a guarnição que se encontrava no Forte dos Reis Magos.

Na memória dos mais velhos, ainda estavam os dias em que holandeses chegaram ao Forte e, daí, à cidade, mas, na memória dos mais novos, em particular, a da escrava Januária e a dos escravos Jacinto e Manoel, o que mais se relacionava ao Forte era a necessidade de transpor a mata de cajueiros e a íngreme descida, ou a alternativa de acompanhar a margem do rio, mas, com isso, a exposição às vistas dos brancos sobre a possibilidade de escravizados fugindo ao trabalho. De qualquer forma, não podiam se aproximar muito do Forte, apenas podiam contemplá-lo ao longe ou mergulhar nas piscinas naturais que o cercavam formadas pelos arrecifes.

Outro grupo atento às movimentações da Câmara e à possibilidade de recebimento de recursos era formado por mulheres pobres livres, dentre elas, Rita, Severina e Manoela, que costuravam roupas e plantavam alimentos nos seus quintais. Na eventualidade da chegada de dinheiro destinado a prover novos soldados e manter os antigos, além das necessidades cotidianas, as armas e munições – estas sim, só fornecida pela Metrópole – significava alternativa de ganhos para sobrevivência de alguns, cujas vidas corriam entre as águas, matas e dunas que lembravam as dificuldades quase intransponíveis para persistirem construindo casas, lavouras, criações e a escravização dos, assim chamados, “negros da terra”.

Julho era mês de clima ameno, as chuvas abundavam e era comum os milhos. Apesar de não se comparar em grandeza e riqueza a Recife e Olinda, a segurança daquelas praças dependia, em muito, da manutenção da Fortaleza que, afirmavam os vereadores, era uma das melhores das terras do Brasil.

Pautei para discussão a possibilidade de elaborar um material que fosse ao encontro dos nossos objetivos de ensino-aprendizagem e propus que, cada professora e cada professor, elaborasse questionamentos a partir do conteúdo ministrado até aquele momento, para que desencadeasse, de forma holística, um exercício da capacidade de acessar informações e resolver problemas.

Figura 5

Fonte: Autoria.

E a proposta da seguinte atividade foi:

Tendo como inspiração a notícia principal do Jornal *O Potyguar*, o grupo deve:

1. Montar uma história/apresentação que tenha, no máximo, 15 minutos e que deverá ser teatralizada em nossa atividade hoje.
2. Pensem formas de argumentar, com silogismos, lembrando das aulas de Filosofia. Por exemplo: como os soldados poderiam articular o discurso para convencer as instâncias superiores de enviarem soldados e abastecimentos para a manutenção do Forte dos Reis Magos e da comunidade. (Lembrem-se: não basta dizer que tais mantimentos são necessários, mas escolher muito bem as palavras e as frases de modo que o discurso fique articulado e convincente).
3. Que nessa história sejam incorporados, pelo menos, dois personagens de classes sociais diferentes que estejam na notícia do jornal ou sejam criados pelos grupos.
4. Inserir algum dado sobre como o pacto colonial influencia a situação de penúria na qual se encontrava a fortaleza em meados do século XVII e como a alteração desse pacto poderia ter ajudado a mudar essa situação.
5. Incorporem dados sobre as transformações das paisagens, sobre a (re)organização do espaço geográfico e a reestruturação social da capital potiguar, levando em conta, especialmente, o conteúdo de urbanização, conceitos fundamentais da geografia, etnia e diversidade.
6. Incorporem informações ou dados (pelo menos dois) dos seguintes itens:
 - a) O tipo de ecossistema marinho caracterizado pelo encontro que ocorre entre o rio Potengi e o oceano Atlântico;
 - b) Características do habitat observável neste meio;
 - c) A influência que esse ecossistema marinho representa para toda a comunidade marinha e organismos que dependem deste ambiente;
 - d) Enumere as principais ações humanas que colaboram para a degradação deste ecossistema e relacione os principais impactos ambientais e sociais decorrentes de tais ações;
 - e) Liste uma série de práticas e condutas que a sociedade como um todo e o poder público devem adotar para revitalizar este ambiente.
7. Calculem, pelo menos, duas informações que incorporem as questões a seguir:

Os soldados que estão no Forte se depararam com vários navios de guerra da marinha holandesa, que estão a uma distância de 3km e navegam com velocidade constante de 6 m/s.

 - a) Supondo que os navios se desloquem em linha reta, quanto tempo as embarcações demorariam para chegar ao forte a ponto de desembarcar seus soldados? (Dê a resposta em segundos e em minutos);
 - b) Supondo que você tenha um canhão à disposição, qual o ângulo, em relação

- ao solo, deve ser posicionado o canhão para que ele obtenha alcance horizontal máximo?; c) Com base no ângulo máximo encontrado acima, admitindo que a aceleração da gravidade é 10m/s^2 e que os navios estão à 3km de distância, qual deve ser a velocidade inicial da bola de canhão capaz de atingir os inimigos?; d) Com base na velocidade e ângulo máximo obtidos acima, indique em quanto tempo a bola de canhão atingirá o alvo. (Dê a resposta em segundos e em minutos); e) Sabendo o tempo em que os navios chegarão ao Forte e admitindo um tempo de 15s para a recarga do canhão, quantas bolas de canhão são necessárias para permanecer atacando os inimigos até eles chegarem ao Forte?
8. Calculem as informações e incorporem à história: Segundo um soldado responsável pela produção de alimentos no Forte dos Reis Magos, com 50 Quintais de cereais era possível alimentar 5 pessoas durante um mês (30 dias). De acordo com uma carta enviada à Coroa, sabe-se que, na ocasião, existiam 6 soldados e 40 Quintais de cereais. Com isso podia-se concluir que o estoque de alimentos iria durar por quanto tempo?
9. Por ser localizado próximo ao oceano, a fortaleza sofre a influência da maresia, que nada mais é do que a ação oxidante da água do mar em razão das substâncias nela dissolvidas. Em relação às reações eletroquímicas causadas pela influência da maresia na corrosão de materiais, conversem com seus colegas e incluam na apresentação informações sobre como este fenômeno acontece.

Reunimos as questões elaboradas pelos docentes, de forma que elas pudessem dialogar com o objetivo final. O que, por sua vez, configurou-se na elaboração de um roteiro que serviria de base para uma apresentação teatral. No resultado dos trabalhos deveriam estar presentes partes ou todas as informações adquiridas através da resolução dos problemas.

Como aconteceu?

No dia 27 de agosto de 2022, às oito horas da manhã, o ônibus da UFRN estacionou em frente à Escola Professor Luís Soares, na Rua Coronel Estevam, em Natal/RN. Estudantes e docentes, além da equipe da coordenação, acomodaram-se e dirigimo-nos para o Forte dos Reis Magos.

Ficou combinado entre a coordenação e os docentes que faríamos a visita já prevista pela equipe do Forte, a qual dura em média uma hora. Após a tradicional visita, organizada pelos guias, que nos fizeram conhecer todos os espaços do Forte e sua funcionalidade militar no início da ocupação pelos portugueses, solicitamos um local, sendo-nos concedida uma sala.

A seguir apresentamos fotos do início da visita ao Forte dos Reis Magos e da observação do material encontrado no processo de restauração:

Figura 6



Fonte: Aatoria.

Figura 7



Fonte: Aatoria.

Então, fizemos um lanche coletivo e apresentamos aos estudantes os nossos materiais. Lemos o jornal *O Potyguar* coletivamente, explicamos como chegamos àquela “notícia” e observamos os mapas. Em seguida, comentamos e explanamos sobre os anúncios inseridos no jornal, explicando porque que eles eram comuns nos jornais do século XIX e que queríamos, com eles, pautar a questão da escravização, tanto negra quanto indígena, tema negligenciado pela historiografia local.

Registramos abaixo fotos do momento da realização do lanche:

Figura 8



Fonte: Aatoria.

Figura 9



Fonte: Aatoria.

Depois, apresentamos a proposta de atividade e a turma se dividiu em dois grandes grupos. Fizemos a atividade como uma competição entre as duas equipes, conforme as fotos abaixo. Professoras e os professores poderiam ser acionados para ajudar as equipes, embora isso implicasse na diminuição de pontos na atividade.

Figura 10



Fonte: Autoria.

Figura 11



Fonte: Autoria.

Os dois grupos observaram o local, questionaram mapas, comentaram várias informações e situações. Resolveram os problemas e elaboraram apresentações que foram teatralizadas no final da manhã. Para demonstrar a satisfação com o que vimos, premiamos as duas equipes com caixas de chocolates e tudo foi comemorado: o diferencial da atividade, a alegria do aprendizado e os desafios superados.

Figura 12



Fonte: Aatoria.

Figura 13



Fonte: Aatoria

As professoras e os professores comentaram sobre o quanto a atividade os instigou à reflexão sobre a necessidade de ver o ambiente como um todo e o quanto causou espanto ser possível trabalhar conteúdos tão variados (isso foi especialmente forte entre as docentes e os docentes da área de Ciências Exatas, já que elas e eles pensavam que ir ao Forte significaria restringir-se apenas aos conteúdos das Ciências Humanas).

Figura 14



Fonte: Autoria.

Por volta das 13 horas, estávamos novamente na Escola e encerramos ali mais uma semana de atividades do Cursinho Popular Dona Militana.

Por que relatar essa experiência?

Aulas de campo, estudos de meio ou quaisquer outras denominações são realizadas por docentes há décadas em nosso país, não é uma novidade. Contudo, ainda é muito comum, estudantes relatarem que, para além do impacto pela diferenciação do formato da aula e do seu caráter lúdico – ou exatamente por isso –, não são muito claros os objetivos educacionais.

Na formação de professores é comum a referência como uma metodologia possível, desejável, mas pouco analisada sobre como os futuros docentes devem-na incorporar aos seus planejamentos.

Não obstante, o fato de, como explicitado no início, termos a iniciação à docência e a articulação dos conteúdos educacionais ao fomento da habilidade de leitura do mundo como alguns dos objetivos do projeto e a proposta de articularmos os conteúdos educacionais de forma a contribuir com a leitura de mundo, nos impulsionou para o imperativo debate sobre como conectar uma educação libertadora a um monumento da colonização.

Como já afirmado, não foi uma tarefa de fácil desvencilhamento por parte das docentes e dos docentes, mas o fato de experienciarmos isso de forma coletiva, dentro de uma ação extensionista da UFRN⁵, foi muito significativo. Fomentou o debate sobre a formação de cada uma e cada um, sobre como as Licenciaturas ainda focam no aprendizado do conteúdo substantivo e o quanto a atividade proporcionou a integração da equipe (coordenação e docentes) e das estudantes e dos estudantes, e a visão conectada das diversas variáveis que explicam os modos de sentir, pensar e agir das sociedades.

Esse registro, portanto, para além do trabalho contínuo e sistemático de reflexão sobre a prática docente, pretende contribuir com a demanda, ainda pouco vivenciada, de compartilhar experiências desse tipo na formação de professores.

Isso tem um sentido muito claro de fazer com que reflexões sobre ensino-aprendizagem sejam realizadas a partir de situações concretas, com sujeitos delineados em condições sociais que possam servir de parâmetros para que futuros docentes enxerguem planejamento, execução e avaliação a partir de situações reais e não apenas de situações idealizadas.

Assim, as teorias da aprendizagem servirão para o que elas realmente se propõem: nortear ações dialogando diretamente com os sujeitos, comunidades e, instituições, para os quais nossa intervenção toma forma.

5 A UFRN, por meio de sua política extensionista, concebe essa dimensão como um “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, para viabilizar relações transformadoras entre a universidade e a sociedade, a partir de um diálogo que envolva os diferentes saberes, permitindo novas criações, socializações e mudanças recíprocas, com o envolvimento e inserção de estudantes, professores e técnico-administrativos em experiências reais junto a diferentes grupos e populações que com elas interagem”.

ARREIMATE

Tatiane de Oliveira

Finalizamos este percurso de uma forma diferente do habitual, com um poema escrito por Tatiane de Oliveira, uma das organizadoras desta coletânea, que traz reflexões sobre a vida e suas rupturas, do nascimento à morte.

Arremate

O fio da vida, cordão umbilical
Passado / presente / futuro
Bordado

Cordão cortado...
União pelo amor, sangue e *DNA*
da Mãe
do pai

Fio invisível
entrelaçado pelos afetos,
costurado e remendado
trama do tempo

Cortes, remendos,
linhas trocadas.
Aglulhas.

Criações, invenções,
reparos.

Outros remendos.
Conversas.
Às vezes fiadas.

Departamento do tempo:
memórias,

costuras,
esquecimentos,
manipulações.

Tecido arreventado.
Descostura.
Lembranças e deslembanças.
Confusão.

Anoitece,
calmaria

Arremate

...

vermes.

SOBRE A CAPA

Alexandra Lima da Silva



Título: *O tempo fraturado feminino*. Guache sobre o papel, Alexandra Lima da Silva, 2024.

A imagem nasceu da necessidade de expressar as angústias de ser professora em tempos de obsolescência programada.

Estamos nós, professores, além de atarefados e esgotados, fadados à extinção em tempos de Inteligência Artificial?

Lidamos bem com a passagem do tempo? Conseguimos nós, docentes, conversar com estudantes nascidos sob a égide das redes sociais e das ferramentas virtuais?

Estamos adoecendo em tempos de multitarefas e multi demandas?

Conseguimos tempo para respirar?

O cansaço, afinal, é uma característica essencialmente humana.

Máquinas não descansam.

“O tempo não para”.

SOBRE OS AUTORES

Alexandra Lima da Silva é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora titular da Faculdade de Educação da mesma instituição. É bolsista do CNPq (pós-doutorado Sênior); Procientista/UERJ.

Ana Cristina Juvenal da Cruz é doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e professora adjunta do Departamento Teorias e Práticas Pedagógicas na mesma instituição. Atualmente é diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas na UFSCar e coordenadora do GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Andréia Ramos Comin é especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e técnica administrativa educacional na rede estadual de ensino de Mato Grosso (SEDUC-MT).

Ariel Elias do Nascimento é doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e professor adjunto do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Arnaldo Pinto Junior é doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professor associado da Faculdade de Educação na mesma instituição, onde obteve a livre docência em Conhecimento e Linguagem.

Arnaldo Szlachta é doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e professor efetivo do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior é doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), professor adjunto do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e docente orientador do Subprojeto de História da Residência Pedagógica da UFMT.

Aryana Costa é doutora em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora adjunta do Departamento de História e Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Athina Magalhães Alves é discente do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (UFAC).

Caroline Vitória da Costa é licenciada em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e foi monitora da disciplina de Prática Curricular: Ensino de História e suas Linguagens II (2021-2022).

Cícera Nunes é doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Dionathan Soares Fragoso é mestre em Ensino de História pela Universidade Federal Norte do Tocantins (UFNT) e professor da Educação Básica da rede pública do Estado do Tocantins e na rede privada de ensino.

Éder da Silva Novak é doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), professor do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e docente permanente do Programa de Pós-graduação em História da UFGD.

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti é doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com estágio pós-doutoral pela Universidad Autonoma de San Luis Potosi (México), e professor adjunto do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Fábio Eduardo Cressoni é doutor em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e professor adjunto do Curso de História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

Flávia Rodrigues Lima da Rocha é doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professora adjunta do Curso de Licenciatura em História e do e no Programa de Pós-graduação do Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

Francisco Xavier Freire Rodrigues é doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professor titular no Departamento de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e docente permanente no Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS) e no Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Giovani José da Silva é doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com estágio pós-doutoral em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professor adjunto do Curso de História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Gislene Danielle de Carvalho é doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e professora de Arte da rede municipal de Teresina e professora substituta da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Giuslane Francisca da Silva é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora efetiva de História na rede estadual de ensino de Mato Grosso (SEDUC-MT).

Gustavo Machado da Silveira é mestrando em História do Tempo Presente pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Humberto da Silva Miranda é doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professor adjunto do Departamento de Educação na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e docente permanente do Programa de Pós-graduação em História (PGH-UFRPE) e do Programa Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/Fundação Joaquim Nabuco).

Jailton José da Silva é mestre em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professor da Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Nossa Senhora de Fátima pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

João Paulo de Souza é discente do Curso de Licenciatura em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

João Paulo Rossatti é doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e professor de História na rede privada de ensino no Paraná.

João Victor Pinheiro da Silva é discente do Curso de Licenciatura em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Julia Rany Campos Freitas Pereira Uzun é doutora em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio pós-doutoral em História da Educação pela Cátedra de Educação Básica Alfredo Bosi da Universidade de São Paulo (Usp). Atualmente é diretora da Secretaria Municipal de Cultura de Hortolândia/SP.

Juliana Alves Andrade é doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora adjunta do Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e docente permanente do Programa de Pós-graduação em História Social da Cultura Regional (PGH-UFRPE) e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória-UFPE)

Karen Kristina Araújo Vasconcelos é discente do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (UFAC).

Leila Maria Massarão é mestre em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e historiadora da Fundação Pró-Memória de São Carlos.

Leonam Lauro Nunes da Silva é doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), *campus* Cuiabá / Octayde Jorge da Silva e docente supervisor na escola do Subprojeto de História da Residência Pedagógica da UFMT.

Leosan Sampaio Passos é mestre em Ensino de História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), professor temporário do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), *campus* Cuiabá / Octayde Jorge da Silva e docente supervisor na escola do Subprojeto de História da Residência Pedagógica da UFMT.

Luís César Castrillon Mendes é doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), professor adjunto do Curso de Graduação em História da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Mato de Grosso (UFMT).

Mairon Escorsi Valério é doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professor efetivo da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Usp) e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Márcia Elisa Tete Ramos é doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com estágio doutoral pela Universidade de São Paulo (Usp) e professora do Curso de Licenciatura em História e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória) na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Marcos Edilson de Araújo Clemente é doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com estágio pós-doutoral pela Universidade de Coimbra, professor adjunto de Teoria da História no Curso de Licenciatura em História e no Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Norte de Tocantins (UFNT) e coordenador do projeto de pesquisa História Medieval entre textos e intertextualidades.

Marcus Bomfim é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professor adjunto da área de Ensino de História do Curso de Licenciatura em História e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória) da UFRJ.

Margarida Dias é doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora titular do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Maria Beatriz de S. Thiago Ragon é mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e professora de História na educação básica.

Maureci Moreira de Almeida é doutorando em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e professor efetivo de Filosofia na rede estadual de ensino de Mato Grosso (SEDUC-MT).

Michele Salete Reis é mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e professora de História na rede estadual de ensino de Mato Grosso (SEDUC-MT).

Naiana Lopes Pimentel é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de História na educação básica no Rio de Janeiro.

Nileide Souza Dourado é doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e historiadora do Núcleo de Documentação e Informação de História Regional (NDIHR) da mesma instituição.

Nilton Mullet Pereira é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio pós-doutoral em História Medieval. Também realizou estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e é professor titular da área de Ensino de História na Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória) da UFRGS.

Paulo Julião da Silva é doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professor adjunto do Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos da Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do Programa de Pós-graduação em História (PPGH), e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), também da UFPE.

Pedro Henrique da Silva Pereira é discente do Curso de Licenciatura em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Raphaela Rezzieri é doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e professora efetiva de Artes na rede estadual de ensino do Paraná.

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 titular do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e docente colaborador do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Ronaldo Cardoso Alves é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp), professor associado do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Assis), docente do Programa de Pós-graduação em História da Unesp/Assis e do Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e livre docente em Educação e Ensino de História pela Unesp.

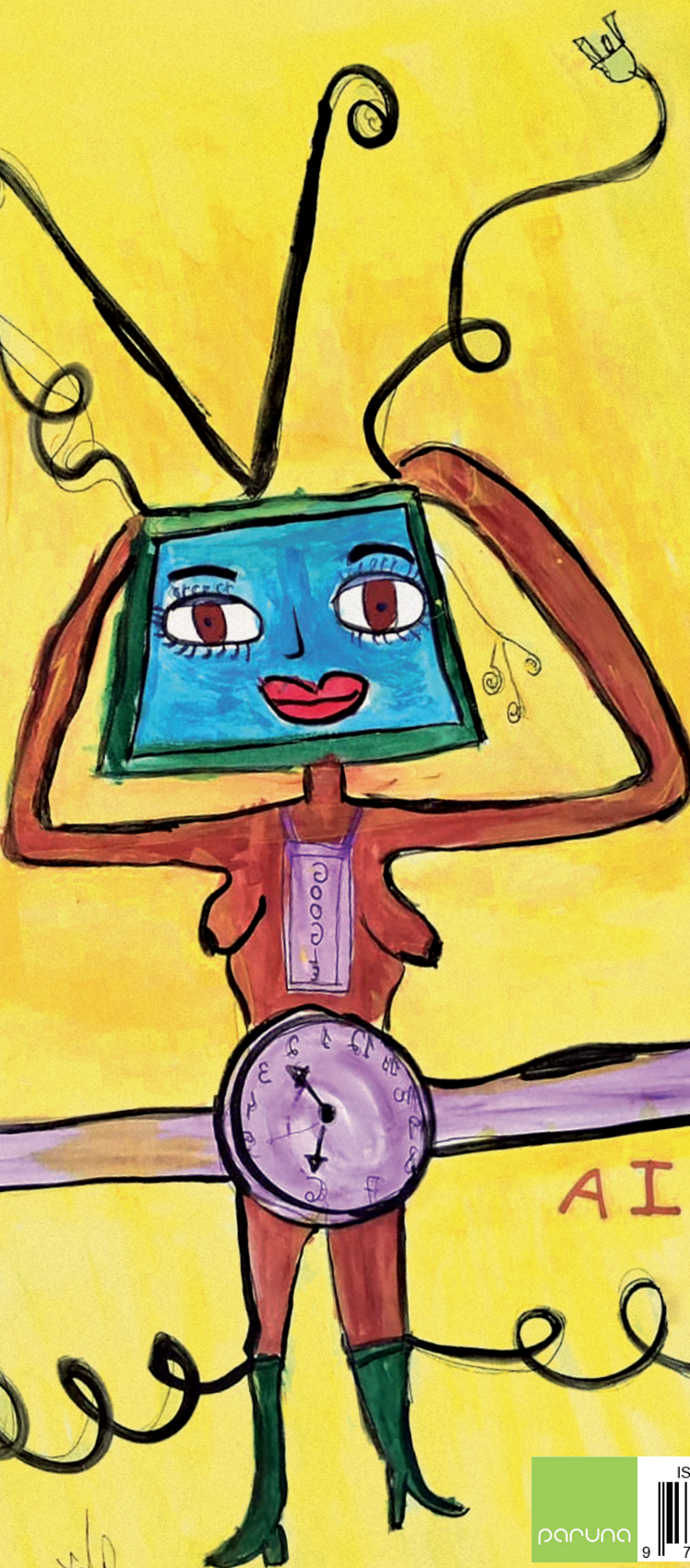
Sueny Diana Oliveira de Souza é doutora em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e professora adjunta da Faculdade de História da UFPA, *campus* Ananindeua.

Taís Temporim de Almeida é doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e bolsista pela Capes.

Tatiane de Oliveira é doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), faz estágio pós-doutoral em Educação, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), *campus* Cuiabá Octayde Jorge da Silva.

Wesley Garcia Ribeiro Silva é doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professor adjunto da Faculdade de História, do Programa de Pós-graduação em História (PPGH), e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Ananindeua.

Yomara Feitosa Caetano de Oliveira é doutora em História do Tempo Presente pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), e professora efetiva do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).



Este volume, intitulado **A urgência da defesa do ensino de História no Brasil: ser, saber e sentir o mundo**, fecha a *Série Chão da Escola: Ensino de História e Formação de Professores*, coordenada pelo professor Renilson Rosa Ribeiro, com o selo da Paruna Editorial.

A coletânea reafirma o compromisso da série, ao longo dos quatro volumes publicados, com uma formação docente crítica, democrática e comprometida com as urgências do tempo presente, trazendo à tona experiências, práticas, investigações e reflexões que colocam o ensino de História em diálogo com os territórios, as memórias e as lutas sociais.

Encerrar essa série não significa concluir uma trajetória, mas marcar um ponto de inflexão: um convite à continuidade, à reinvenção e à esperança ativa no chão da escola e da formação docente. O legado aqui construído permanece aberto às novas gerações de educadoras e educadores, que, com coragem e atrevimento, seguirão escrevendo – e ensinando – outras histórias possíveis.

Esta obra contou com apoio:

