Série Chão da Escola
Ensino de História e Formação de Professores | v. 3

ENREDOS E TRAMAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Teorias, Saberes e Práticas

Alexandra Lima da Silva
Tatiane de Oliveira
Renilson Rosa Ribeiro
Organizadores

paruna

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
Mairon Escorsi Valério - USP
Nauk Maria de Jesus - UFGD
Luís César Castrillon Mendes - UFR
Wilma de Nazaré Baía Coelho - UFPA
Márcia Elisa Tete Ramos - UEM
Wilian Junior Bonete - UFPEL
Juliana Alves de Andrade - UFRPE
Margarida Dias - UFRN.

Série Chão da Escola
Ensino de História e Formação de Professores | **v. 3**

ENREDOS E TRAMAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Teorias, Saberes e Práticas

Alexandra Lima da Silva
Tatiane de Oliveira
Renilson Rosa Ribeiro
Organizadores

paruna

São Paulo
2024

paruna

© Alexandra Lima da Silva, Tatiane de Oliveira, Renilson Rosa Ribeiro, (Orgs.), 2024.

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

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

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

M538 Silva, Alexandra Lima da.

Enredos e tramas do ensino de história: teorias, saberes e práticas / Alexandra Lima da Silva, Tatiane de Oliveira, Renilson Rosa Ribeiro, (Orgs.), – São Paulo: Paruna Editora, 2024.

343 p.; il. PDF

ISBN: 978-65-85106-42-9

1. História. 2. Literatura. 3. Linguagem. I. Prefácio: Gil, Carmem Zeli de Vargas. II. Título.

CDU 37/49 370.71

Revisão e Normalização Textual:
Paruna Editorial

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:
Candida Bitencourt 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

PREFÁCIO

TECER ENREDOS, TRAMAR HISTÓRIAS

Carmem Zeli de Vargas Gil[1]

Enredos e tramas do ensino de história: teorias, saberes e práticas tem a capa assinada por Alexandra Lima da Silva, intitulada "Educação como prática de acolhimento" de corpos marcados por opressões de gênero, raça, classe, orientação sexual, etarismo, capacitismo, transfobia, truculência policial, falta de moradia, trabalho, ônibus, escola, universidade... sujeitos/as de um enredo que o Ensino de História tem amplificado suas vozes e enaltecido suas re-existências. Taí o currículo Zé do Caroço que interroga uma história de homens brancos e convida a construir "um currículo dos simulacros, das histórias malditas, desestruturantes e sensíveis" (GIL et al., 2023) ou como poetiza Manuel de Barros (2003) "[...] Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim um atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos."

Uma trama/enredo... um evento... outro evento... início, meio e fim... (precisa?) e temos uma narrativa sequencial ou linear ou em fragmentos. Talvez possamos considerar cada obra sobre o ensino da História um evento que, futuramente, constituirá uma possível narrativa sobre o Campo do Ensino de História. Para Pierre Bourdieu (2003), a noção de campo científico é um espaço relativamente autônomo, onde estão inseridos os agentes e as instituições que produzem e difundem conhecimento, em meio a relações de força, luta e dominação. Portanto, esta obra contribui para a composição do enredo de um campo que Ilka Mesquita (2017, p. 281) considerou uma "[...] fonte borbulhante de histórias" que foram construídas pelas experiências vividas do grupo de pesquisadores que escolheram seus objetos de investigação referentes a esse campo."

---

1 Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória), na linha de pesquisa: Saberes históricos em diferentes espaços de memória.

Os vinte ensaios desta obra trazem anúncios de um Campo, cujos agentes têm, cada vez mais, compreendido o currículo de História como possibilidade para fissurar a história hegemônica das espadas e dos palacetes. Um movimento de valorização do desimportante como bem lembra Jamaika Kincaid (2021, p. 109): "[...] a história não foi um grande palco repleto de comemorações, bandas, aplausos, fitas, medalhas, o som de um copo fino tilintando e erguido no ar; em outras palavras, os sons da vitória."

Os ensaios discutem experiências de ensino, pesquisa e extensão de norte a sul do Brasil – mais de treze estados representados – em contexto diversos: estágios de licenciatura, extensão, programas de pós-graduação, projetos de pesquisa e residência pedagógica. Escritos que configuram um convite a reconhecer as tramas de um campo que, cada vez mais, se abre para o encontro e o diálogo com a pluralidade de sujeitos, territórios, experiências e áreas.

Os temas dos artigos situam a continuidade e a mudança que tem marcado os saberes em evidência nesse campo: currículo, relações étnico-raciais, didática da história, cotidiano escolar, formação de professores, populações indígenas, fabulações críticas, neurodiversidade, escola cívico-militar, ensino de história da ditadura e as memórias de existência. Examinando cada um dos textos é possível identificar alguns movimentos do campo do Ensino de História que se renova com novas perguntas e abordagens, anunciado fissuras na tradição sobre o que é relevante ensinar nas aulas de História: "como podemos nos aproximar das histórias de soldados, trabalhadores, mulheres, idosos e crianças que participaram da Primeira Guerra Mundial?" (Guilherme José Schons e Halferd Carlos Ribeiro Júnior); "[...] quais as aprendizagens sociais acerca da ditadura civil-militar? Como esse período tem sido ensinado, lembrado e divulgado/negado cientificamente?" (Thiago Nunes Soares); qual a importância da recente produção afrocentrada para a promoção da autoestima de crianças negras e para a construção de uma sociedade mais diversa, inclusiva e antirracista? (Aline Pinto Pereira e Alexandra Lima da Silva); como lidar com os impasses e dilemas do currículo escolar prescrito e a aprendizagem histórica? (Jean Carlos Moreno e Silvester de Carvalho Pereira).

Outros textos propõem reflexões sobre o ensino de História no ensino superior e estágios curriculares e neurodiversidade (Fernando Seffner e Luciani Paz Comerlatto); a residência pedagógica e educação antirracista (Wilian Barom); as experiências nas salas de aula do curso de Licenciatura em História no estado de Roraima (Carla Souza Monteiro, Édla Sonaira Salazar de Oliveira e Rennerys Siqueira Silva); os estágios curriculares do curso de Licenciatura em História no estado de Tocantins (Alexandre da Silva Borges e Regina Célia Padovani); as práticas extensionistas e ensino de História a partir de um cursinho popular (Margarida Dias); a educação patrimonial e História Pública no âmbito do Ministério Público Federal (Maiara Coutinho de Carvalho e Osvaldo Rodrigues Junior); a aprendizagem histórica humanista como princípio da

Educação Histórica (Marcelo Fronza); o currículo escolar da História entre a seleção cultural e a reelaboração didática (André Mendes Salles).

Dois ensaios tratam do ensino de História na região Norte compreendendo, por exemplo, "as pesquisas desenvolvidas em escolas de Santarém sobre o cotidiano do ensino de História apontam, entre outros aspectos, para o entendimento do espaço escolar e da sala de aula como lugares de trabalho criativo" (Diego Marinho de Gois); o livro didático da disciplina negligencia e silencia sobre as questões da região. Mesmo quando trata da história nacional, falta sempre a Amazônia (Bruno Miranda Braga).

Um texto "analisa a relação entre os indígenas e a narrativa da nação, ou seja, o papel desempenhado pelos povos indígenas na historiografia brasileira e no processo de formação da identidade nacional, sabendo-se que a representação desses povos na História do Brasil visava atender a interesses de grupos políticos dominantes naquele período" (Luzia Aparecida Gonçalves Coimbra e Renilson Rosa Ribeiro).

Há, também, um conjunto de textos que abordam temas clássicos do campo do ensino de História, embora sob perspectivas inovadoras e criativas: "buscou-se investigar como os estudantes se apropriam da experiência do passado, constroem uma interpretação sobre a temporalidade e desenvolvem raciocínios sobre o tempo para dar sentido ao mundo em que estão inseridos" (Alessandro Mortaio Gregori); composição musical no ensino de História da África (Wagner Souza Vitorino e Carlos Edinei de Oliveira); caminhar, percorrer, discorrer, transcorrer tendo a rua como espaço formativo a partir do projeto histórias em redes (Vitória Azevedo da Fonseca); inteligência artificial no ensino de História e patrimônio cultural (Janaina Mello e Dilma Ramos de Lira); História Oral e Literatura (Tatiane de Oliveira) e História escolar e democracia sob ameaça (Mairon Escorsi Valério).

O que os textos desta obra têm em comum e a torna uma produção relevante para o campo do Ensino de História? Todos os artigos se voltam para a sala de aula de História, seja na educação básica ou no ensino superior, buscando "compreender o que ocorre em um espaço tão complexo como a sala de aula e, por vezes, alvo de muitas simplificações." (Gil, 2021, p. 86). Portanto, as preocupações dos/as pesquisadores/as do campo do Ensino de História ressoam nos textos deste livro e nos convidam a pensar que "os problemas do ensino de História não se resolvem mediante a conversão de teorias em prescrições práticas, sendo importante mudar a compreensão que temos da relação teoria e prática." (GIL, 2021, p. 97).

A segunda parte do título da obra é sugestiva para pensarmos a relação não hierárquica entre teoria e prática, sendo os saberes o rejunte que dá unidade a tal processo. Ana Zavala (2008, p. 190) propõe na *investigación práctica de la práctica de la enseñanza* ressignificar a relação

entre teoria e prática. Segundo a autora, a submissão da prática à teoria produziu a separação entre Educação Básica e Superior, reservado ao primeiro a ação de transmitir conhecimento e ao segundo a ação de produzir conhecimento. Tal separação não tem sentido quando se compreende, a partir dos estudos de Ana Zavala, a prática como o relato de uma ação combinada com nossas vivências e as tradições de ensino, indo muito além da ação de ensinar e, portanto, não parece coerente reduzir a prática à aplicação da teoria.

O que é a pesquisa prática da prática de ensinar História, se não refletir e analisar o nosso fazer docente. Diríamos que os textos desta obra se alinham com este propósito de teorizar sobre a sala de aula, espaço do encontro, do desencontro, da tensão, da esperança e da experiência que, sim, pode marcar vidas. Boa leitura com ousadia e transgressão.

Referências

BARROS, M. *Memórias inventadas*: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo, Olho D'Água, 2003.

GIL, C. Z. V, et al. *Questões desestruturantes no ensino de história*. Porto Alegre: UFRGS, 2023.

GIL, C. Z. V. A sala de aula nas publicações da Revista História Hoje (2015-2017). *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 10, n. 21, p. 84-108, 2021.

MESQUITA, I. M. *Urdidura e trama de memórias do ensino de História*. Aracaju: EDUNIT, 2017.

KINCAID, J. *A autobiografia da minha mãe*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021.

ZAVALA, A. *La investigación práctica de la práctica de la enseñanza*. Clío & Asociados. La Historia Enseñada. Santa Fé, n. 12, p. 241-271, 2008.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO —— 11
Alexandra Lima da Silva | Tatiane de Oliveira | Renilson Rosa Ribeiro

CURRÍCULO ESCOLAR DA HISTÓRIA:
SELEÇÃO CULTURAL E REELABORAÇÃO DIDÁTICA —— 17
André Mendes Salles

APRENDIZAGEM HISTÓRICA HUMANISTA COMO PRINCÍPIO
DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO
SOBRE AS CONCEPÇÕES SOBRE DIDÁTICA DA HISTÓRIA
DE PROFESSORES HISTORIADORES EM FORMAÇÃO INICIAL —— 34
Marcelo Fronza

EMANCIPAÇÃO E PERTENCIMENTO: QUAL O PAPEL DO
LIVRO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NEGRAS? —— 56
Aline Pinto Pereira | Alexandra Lima da Silva

GUERRA E PAZ NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM
HISTÓRIA: FABULAÇÕES CRÍTICAS POR UMA EDUCAÇÃO A CONTRAPELO —— 74
Guilherme José Schons | Halferd Carlos Ribeiro Júnior

COTIDIANO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA:
UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E ENSINO EM ESCOLAS DE SANTARÉM-PA —— 90
Diego Marinho de Gois

"CONTE-NOS OUTRAS HISTÓRIAS": O ENSINO DE HISTÓRIA
E AS IMAGENS DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS NO BRASIL —— 104
Luzia Aparecida Gonçalves Coimbra | Renilson Rosa Ribeiro

O MUNDO ANTIGO EM SALA DE AULA: UM OLHAR ETNOGRÁFICO
PARA O COTIDIANO DO ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA —— 125
Alessandro Mortaio Gregori

APROXIMAÇÕES ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA,
DEFICIÊNCIA E NEURODIVERSIDADE —— 143
Fernando Seffner | Luciani Paz Comerlatto

COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS SOBRE ENSINAR HISTÓRIA EM RORAIMA —— 160
Carla Monteiro de Souza | Édla Sonaira Salazar de Oliveira | Rennerys Siqueira Silva

O ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA DE 1964 A PARTIR DA PROPOSTA
DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DE OUTRAS ABORDAGENS —— 175
Thiago Nunes Soares

COMPOSIÇÃO MUSICAL NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: UMA METODOLOGIA APLICADA EM ESCOLA PÚBLICA – VILHENA, RONDÔNIA —— 189
Wagner Souza Vitorino | Carlos Edinei de Oliveira

CAMINHAR. PERCORRER. DISCORRER. TRANSCORRER: A RUA COMO ESPAÇO FORMATIVO A PARTIR DO PROJETO HISTÓRIAS EM REDES —— 207
Vitória Azevedo da Fonseca

ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA: UMA CONTRIBUIÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA —— 220
Wilian Carlos Cipriani Barom

ONDE ESTÁ A AMAZÔNIA NA HISTÓRIA ENSINADA? UMA ANÁLISE DO ENSINO DE HISTÓRIA DA AMAZÔNIA NO BRASIL —— 237
Bruno Miranda Braga

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL: PESQUISA E TUTORIAIS PARA PROFESSORES —— 249
Janaina Cardoso de Mello | Dilma Ramos de Lira

HISTÓRIA ORAL E LITERATURA: "PASSEI NO FRIGORÍFICO, PEGUEI UNS OSSOS" —— 267
Tatiane de Oliveira

HISTÓRIA ESCOLAR PARA QUE TIPO DE DEMOCRACIA? —— 279
Mairon Escorsi Valério

CURRÍCULOS PRESCRITOS DE HISTÓRIA: HÁ CAMINHOS POSSÍVEIS PARA OS IMPASSES EM QUE ESTAMOS ENVOLTOS HÁ MAIS DE 30 ANOS? —— 291
Jean Carlos Moreno | Silvester de Carvalho Pereira

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF) —— 305
Maiara Coutinho Carvalho | Osvaldo Rodrigues Junior

INTERFACES ENTRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DO CURSO DE HISTÓRIA —— 323
Alexandre da Silva Borges | Regina Célia Padovan

SOBRE A CAPA —— 338

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES —— 341

APRESENTAÇÃO

> Contam os brancos que um português disse ter descoberto o Brasil há muito tempo. Pensam mesmo, até hoje, que foi ele o primeiro a ver nossa terra. Mas esse é um pensamento cheio de esquecimento! [...] Nossas palavras estão presentes nesta terra desde o primeiro tempo, do mesmo modo que as montanhas onde moram os xapiri. Nasci na floresta e sempre vivi nela. No entanto, não digo que a descobri e que, por isso, quero possuí-la. Assim como não digo que descobri o céu, ou os animais de caça! [...].
>
> Davi Kopenawa e Bruce Albert

O céu, os animais e a nossa terra, bem antes do dia 22 de abril de 1500, quando alguns portugueses chegaram ao litoral sul da atual Bahia, já estavam aqui com os seus biomas: Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Pampas e Pantanal, com os povos originários, com as nossas palavras primeiras, a exemplo do Tupinambá (ou Tupi) e muitos dos nossos saberes, conforme Davi Kopenawa e Bruce Albert, na epígrafe.

Da mesma forma há outras histórias de trabalho escolar-acadêmico-científico e de experiências do viver para serem compartilhadas por sujeitas(os) que são/estão longe dos grandes centros urbanos que, geralmente, não recebem o reconhecimento que merecem, não são escutadas(os), lidas(os) e/ou valorizadas(os), o que atesta que o projeto de nação segue vivo; entretanto, houve alguns avanços nas políticas públicas a exemplo das Leis n. 10.639/2003[1] e 11.645/2008[2] que tratam das 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", das resistências dos movimentos sociais, raciais, educacionais entre outros.

A nossa história não pode ser esquecida, nessa missão, Durval Muniz de Albuquerque Junior (2012, p. 32), praticamente numa poesia, narra:

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

1 Disponível em: L10639 (planalto.gov.br). Acesso em: 22 jul. 2024.

2 Disponível em: L11645 (planalto.gov.br). Acesso em: 22 jul. 2024.

> A história permite o aprendizado da tolerância para com o diferente, com o estranho, com o distinto, com o distante, com o estrangeiro. [...] A história nos ensina a prestar a atenção no outro, a medir nossa distância e nossa diferença com relação a ele, não para recusá-las ou para construir uma hierarquia entre elas, mas para aceitá-las em sua essência.

Contrapondo a estratégia eurocentrada e hierarquizada, em busca da aprendizagem que olha para si e para o outro, igual ou diferente, e da criticidade, já que as histórias são formadas ao longo do tempo e em muitos lugares – inclusive no mundo virtual – e por muitas(os) sujeitas(os) em suas particularidades e coletividades, esta coletânea privilegia vozes e temáticas descentradas e plurais, com 21 ensaios escritos por pesquisadores/as de diferentes regiões brasileiras, com foco no Ensino de História – e vai além – a fim de que o presente e o passado sejam pensados e estudados de forma articulada. Então para dar uma "prévia" dos textos, a seguir, deixamos breves descrições.

No ensaio *Currículo escolar da História: seleção cultural e reelaboração didática*, André Mendes Salles inicia com uma reflexão sobre algumas das principais categorias e autores das teorias curriculares críticas, tendo em vista o campo da Educação e do Ensino de História, compreende o currículo como uma construção social negociada, enredada em relações de poder, cuja elaboração caracteriza-se como um terreno de disputas em torno da cultura a ser legitimada e a se tornar hegemônica.

Marcelo Fronza, no texto *Aprendizagem histórica humanista como princípio da Educação Histórica: um estudo exploratório sobre as concepções sobre Didática da História de professores historiadores em formação inicial*, verifica o significado do campo de investigação da Educação Histórica brasileira no domínio científico da Didática da História e busca compreender como a Educação Histórica tem sido investigada por pesquisadores no campo da Didática da História. A pesquisa foi exploratória e teve como público-alvo 36 graduandos, da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá.

Em *Emancipação e pertencimento: qual o papel do livro infantil na construção de subjetividades negras?*, Aline Pinto Pereira e Alexandra Lima da Silva fazem uma contextualização histórica de como o racismo e a branquitude operam no Brasil e analisam produções literárias afrocentradas voltadas às crianças negras e para a construção de uma sociedade mais diversa, inclusiva e antirracista. As autoras elencam obras voltadas às crianças a partir dos seis até os 12 anos, que estão voltadas à ancestralidade e à ruptura com a lógica colonial, à construção da autoestima e à identidade cultural.

Guilherme José Schons e Halferd Carlos Ribeiro Júnior, no texto *Guerra e paz no estágio curricular supervisionado em História: fabulações críticas por uma educação a contrapelo*, apresentam uma

pesquisa feita com alunos do último ano do Ensino Fundamental II, a partir de práticas de ensino e reflexões desenvolvidas na disciplina Estágio curricular supervisionado II, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *campus* Erechim, que despertam fabulações críticas sobre a Primeira Guerra Mundial e os desafios para a paz e sensibilização sobre o horror da guerra, inclusive com cartas de amor, de saudade, com muita sensibilidade, descrições sobre o passado imaginado e estudado, sem perder a crítica, escrita pelos alunos.

No texto *Cotidiano do ensino de História na Amazônia: uma experiência de pesquisa e ensino em escolas de Santarém-PA*, Diego Marinho de Gois estuda, por meio da perspectiva etnográfica, o cotidiano de escolas e das aulas de história, em Santarém-Pará, no contexto do Baixo Amazonas, as relações entre os sujeitos (professores e alunos) com os manuais e materiais didáticos no ensino de história. A pesquisa se contrapõe à ideia de escola como reprodutora unívoca das legislações educacionais e se volta para a construção social e o cotidiano, do qual emergem elementos de uma história não documentada.

Margarida Dias, no texto *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.

Em *"Conte-nos outras histórias": o ensino de História e as imagens das populações indígenas no Brasil*, Luzia Aparecida Gonçalves Coimbra e Renilson Rosa Ribeiro analisam o papel dos povos indígenas na historiografia brasileira e no processo de formação da identidade nacional, sabendo-se que a representação desses povos na História do Brasil visava atender a interesses de grupos políticos dominantes naquele período e descrevem as mudanças que ocorreram no processo de ensino após a promulgação de leis federais que tratam sobre a temática indígena.

Alessandro Mortaio Gregori, em *O Mundo Antigo em sala de aula: um olhar etnográfico para o cotidiano do ensinar e aprender História*, apresenta parte da sua pesquisa de doutorado realizada sob orientação da professora Katia Maria Abud, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Usp), que teve como propósito compreender a formação da consciência histórica de jovens estudantes da 1ª série do Ensino Médio, a partir de um recorte específico da história escolar: a Antiguidade greco-romana tomada pelo viés da narrativa da política.

No texto *Aproximações entre ensino de História, deficiência e neurodiversidade*, Fernando Seffner e Luciani Paz Comerlatto introduzem um conjunto de reflexões sobre as questões da neurodiversidade, neuroidentidade e neurodivergência, e trazem relatos comentados de alunos sobre três

situações vividas no âmbito da disciplina de estágio docente em Ensino de História. O intuito dos autores é abrir caminhos para pensar sobre a acolhida do tema e indicar direções para futuras pesquisas.

Carla Monteiro de Souza, professora de outros tempos, Édla Sonaira Salazar de Oliveira e Rennerys Siqueira Silva, recém ingressantes na carreira, no ensaio *Compartilhando experiências sobre ensinar História em Roraima*, trazem relatos desses dois últimos historiadores/docentes sobre as suas atuações em estabelecimentos vinculados ao projeto de escolas cívico-militares que demonstram ter uma grande aceitação em Roraima, além da reflexão sobre a estrutura educacional local e quanto à formação profissional.

No texto *O ensino de História da Ditadura de 1964 a partir da proposta de uma sequência didática e de outras abordagens*, Thiago Nunes Soares analisa o ensino de História da ditadura de 1964, destaca as suas potencialidades e os seus desafios, além de propor uma sequência didática acerca do tema e sugerir outras possibilidades de atividades para o processo de ensino-aprendizagem.

Wagner Souza Vitorino e Carlos Edinei de Oliveira, no ensaio *Composição musical no ensino de História da África: uma metodologia aplicada em escola pública – Vilhena, Rondônia*, visam compreender o emprego da composição musical no Ensino de História, descrevendo o que ocorre quando o professor e o estudante se situam no uso da informação em uma perspectiva de cognição histórico-crítica, além de realizar a composição de uma música inédita, e viabilizar e analisar a aprendizagem com a atuação dos estudantes, por meio de uma prática investigativa.

No estudo *Caminhar. percorrer. discorrer. transcorrer: a rua como espaço formativo a partir do Projeto histórias em Redes*, Vitória Azevedo da Fonseca aborda o projeto Histórias em Redes, onde os estudantes ocupam as ruas de Diamantina, em Minas Gerais, e buscam ressignificar o caminhar e o estar no espaço urbano, rompendo com a ênfase da mercantilização, incentivar a ocupação das ruas por crianças e jovens para tornar a cidade mais amigável e, ao mesmo tempo, um espaço em que se possa aprender e ensinar. Em uma das atividades, os estudantes construíram a história do Festival de História (fHist), narrativas e interpretações dos acontecimentos ligados ao Festival e as apresentaram nos pontos do roteiro do evento.

Wilian Carlos Cipriani Barom, no texto *Ensino de História antirracista: uma contribuição da Residência Pedagógica*, traz um relato de experiência com o propósito de compartilhar as diversas atividades realizadas no contexto do subprojeto Residência Pedagógica em História, desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). O subprojeto História contou com a participação ativa de estudantes bolsistas e voluntários para atender a três escolas-campo estaduais predefinidas e habilitadas para a implementação do projeto, em Curitiba-PR. Três professores, bolsistas, foram designados como preceptores, coordenaram as equipes e a execução das atividades.

No texto *Onde está a Amazônia na História ensinada? Uma análise do ensino de História da Amazônia no Brasil*, Bruno Miranda Braga dialoga sobre o ensino de História articulado às particularidades da Amazônia e o ensino-aprendizagens históricas. Para isso, o autor aborda sobre a Amazônia nos livros didáticos de História, sobre o silenciamento nacional diante da História da Amazônia e faz o questionamento: Brasil e Amazônia: histórias intercruzadas?

Janaina Cardoso de Mello e Dilma Ramos de Lira, no ensaio *Inteligência Artificial no ensino de História e patrimônio cultural: pesquisa e tutoriais para professores*, apresentam o resultado do projeto de pesquisa "Cartografia Tecnológica Disruptiva e seus usos no Ensino de História e Patrimônio Cultural", com os objetivos de mapear as principais pesquisas internacionais e nacionais desenvolvidas na área Educacional com aplicação em História e Patrimônio Cultural, e identificar as possibilidades do uso de tecnologias, além de desenvolver tutoriais para integrar professores da Educação Básica às tecnologias disruptivas de Linguagem de Programação e Inteligência Artificial aplicadas à sala de aula invertida com integração ao itinerário da Formação Técnica e Profissional no Novo Ensino Médio.

No estudo *História oral e Literatura: "passei no frigorífico, peguei uns ossos"*, Tatiane de Oliveira analisa alguns dados obtidos na sua pesquisa de doutorado, em andamento, cujo objetivo é escutar as histórias de vida e de permanência escolar das mulheres jovens estudantes, das camadas populares, do 3º ano do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), *campus* Cuiabá/Octayde Jorge da Silva.

Mairon Escorsi Valério, em *História escolar para que tipo de democracia?*, logo de início indaga: Para que serve o ensino da história escolar? Ao decorrer do texto, o autor discorre sobre o modelo de nacionalismo ideológico celebrado pelas mitologias nacionais e difundido pelo ensino escolar da história que adequava as suas particularidades e especificidades ao que havia se desenhado na Europa, uma ideia-força de um estado para uma nação homogênea, em termos sanguíneos, culturais e raciais – realidade que vem perdendo forças atualmente, que gerou contorcionismos inventivos por parte das elites pós-coloniais de estados profundamente diversos internamente, a exemplo do Brasil.

No texto *Currículos prescritos de História: há caminhos possíveis para os impasses em que estamos envoltos há mais de 30 anos?* Jean Carlos Moreno e Silvester de Carvalho Pereira também apresentam um questionamento no início do texto: ainda que algo totalmente novo não exista e toda mudança seja um diálogo com o que veio antes, pode-se mudar efetivamente alguma coisa sem a realização de alguma ruptura intencional? Para essa reflexão fazem uma discussão sobre o currículo, sua produção e suas vozes, sobre a relação entre política do tempo e política do sujeito e da agência histórica: a teoria modernidade/colonialidade, oriunda das ciências sociais

latino-americanas e, por fim, retomam os termos e embates da aporia em que nos encontramos, destacando as prescrições que, à sua maneira, tentaram interferir no tempo colonizado: Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998) e a primeira versão da Base Nacional Curricular (2015).

Maiara Coutinho Carvalho e Osvaldo Rodrigues Junior, no texto *Educação patrimonial e História Pública: uma análise das ações de memória e educação do Ministério Público Federal (MPF)*, a partir de uma breve revisão de literatura sobre os entrelaçamentos da História Patrimonial e História Pública no tempo presente, realizam uma análise de iniciativas do Ministério Público Federal (MPF) que envolviam ações relativas à memória e à educação patrimonial. O questionamento base para esse trabalho foi: as ações do MPF podem ser compreendidas enquanto educação patrimonial com natureza de ampliação dos públicos da história?

Para encerrar a coletânea, Alexandre da Silva Borges e Regina Célia Padovani, no texto *Interfaces entre o Estágio Supervisionado e o ensino de História: reflexões a partir do Curso de História (UFT/campus Porto Nacional)*, propõem um momento reflexivo sobre a exposição de propostas de estágio supervisionado nos últimos dois projetos pedagógicos do Curso de Licenciatura em História, ofertado no *campus* de Porto Nacional, cidade no centro sul de Tocantins, dos anos de 2011 e 2022 e suas especificidades no tocante às legislações e a natureza do curso; num segundo momento, discorrem sobre os projetos e as "práticas de espaço" no âmbito das escolas quanto ao programa curricular da rede estadual de educação, assim como dos desencontros e encantamentos do estágio frente a efetividade na formação docente e, por fim, as pontuações e desafios que requerem manter a disciplina do estágio supervisionado como "práticas de espaço" efetivas e transformadoras do fazer docente.

Que estas leituras propiciem aprendizagens, alteridade, inquietações e ações frutíferas a todos(as)!

Cuiabá-Rio de Janeiro-São Carlos, outubro de 2024.

Alexandra Lima da Silva
Tatiane de Oliveira
Renilson Rosa Ribeiro

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR; D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino de História e a escrita da História? In: GONÇALVES, M. A. et al. (Org.). *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

KOPENAWA, D; ALBERT, B. *A queda do céu*: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CURRÍCULO ESCOLAR DA HISTÓRIA: SELEÇÃO CULTURAL E REELABORAÇÃO DIDÁTICA

André Mendes Salles

Apesar de o surgimento de teorias curriculares estar relacionado diretamente à constituição e consolidação de um campo profissional e especializado específico – o campo curricular –, os atores envolvidos com o processo de ensino, nos mais diferentes lugares e tempos, sempre estiveram envolvidos com questões relacionadas ao currículo. Em outras palavras, "mesmo antes de se constituir em objeto de estudo de uma especialização do conhecimento pedagógico, o currículo sempre foi alvo da atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar". (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 08-09). O currículo alude tanto a um campo profissional relacionado ao ensino e à formação profissional, como a um campo especializado do conhecimento pedagógico, o que denota a estreita relação entre eles.

Preocupações teóricas em torno do currículo só aconteceram, de forma mais sistematizada, entre o final do século XIX e começo do século XX, sobretudo nos Estados Unidos, país cujas políticas educacionais do período em foco se ocupavam, em grande medida, em pensar e propor uma organização da educação de massas surgida de um novo contexto social e econômico, advindo do processo crescente de industrialização e urbanização. (LOPES; MACEDO, 2011). Segundo Silva (2007), os elementos contextuais que possibilitaram o surgimento da área de currículo como um campo profissional especializado foram, sobretudo,

> [...] a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 2007, p. 22).

Entendemos que o surgimento de um campo profissional especializado na área dos estudos curriculares pode estar relacionado, também, como retrata Silva, às tentativas de se manter e

preservar, ou mesmo forjar, uma identidade nacional, percebida como *ameaçada* pelas constantes ondas imigratórias. Ainda hoje o currículo escolar é um importante instrumento de preservação de identidades nacionais e, nesse sentido, conteúdos curriculares foram/são privilegiados, em diferentes tempos e espaços, em detrimento de outros, muitas vezes, como forma de se inculcar certos padrões, normas, *ideias fundadoras* de uma nação. (CHAUÍ, 2001).

O livro de John Franklin Bobbitt, publicado em 1918, intitulado *The curriculum: a summary of the development concerning the theory of the curriculum*, é considerado "como o marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos". (SILVA, 2007, p. 22). Tal obra precisa ser compreendida no contexto político, econômico, social, histórico e cultural da época, em que se buscava "responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas" (SILVA, 2007, p. 22), num contexto de sociedade industrial. Segundo o pesquisador brasileiro Tomaz Tadeu da Silva:

> O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era 'eficiência'. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor. (SILVA, 2007, p. 23).

No Brasil, hoje, dispomos de um campo de estudos curriculares fortemente consolidado, que inclusive reúne-se, desde 1986, em torno de um *Grupo de Trabalho* específico (GT-12) da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd)[3], que organiza encontros acadêmicos com o fito de discutir as principais questões relacionadas à pesquisa educacional. Somem-se a esse panorama os diversos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação que possuem linhas de pesquisas específicas sobre questões curriculares, ou mesmo, como na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), um programa de pós-graduação em Educação voltado exclusivamente para estudos e pesquisas curriculares[4].

Parece existir concordância, hoje, em se dividir as correntes de pensamento sobre o currículo em três diferentes perspectivas teórico-metodológicas e ideológicas: teorias tradicionais, teorias

---

3 A ANPEd é a principal associação brasileira que agrupa programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, assim como os seus respectivos pesquisadores. Anualmente, e mais recentemente, a cada dois anos, nos encontros organizados por esta Associação, os pesquisadores anunciam os resultados de suas pesquisas, assim como discutem e propõem alternativas às principais questões teóricas, metodológicas e políticas, da área educacional. A ANPEd possui atualmente 23 Grupos de Trabalhos e tantos outros Grupos de Estudo, que abordam os mais diversos temas educacionais. Disponível em: http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho. Acesso em: 01 fev. 2022.

4 Trata-se do *Programa de Pós-Graduação em Educação*: Currículo, que iniciou as atividades ao nível de Mestrado, em 1975, e de Doutorado, em 1990. Disponível em: http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-curriculo. Acesso em: 01 fev. 2022.

críticas e teorias pós-críticas do currículo. Nosso objetivo neste estudo, contudo, é refletir sobre algumas das principais categorias e autores das teorias curriculares críticas, tendo em vista o campo da Educação e do Ensino de História.

Teorias Críticas do Currículo: reflexões em torno do campo da Educação e do Ensino de História

Entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960, as teorias críticas do currículo passaram a se preocupar não apenas com o 'como', mas também com os 'porquês' dos formatos de organização do conhecimento escolar, ultrapassando as questões meramente técnicas, instrumentais e organizacionais, postas à ordem do dia pelas teorias tradicionais. Nesse sentido, os teóricos críticos, ao superarem as questões meramente organizacionais do currículo, passaram a pensá-lo a partir de questões sociológicas, políticas, históricas e epistemológicas. O currículo passou a ser concebido, portanto, não como um instrumento 'transcendente e atemporal', mas como um 'artefato social e cultural', que está implicado em relações de poder e que transmite visões sociais particulares e interessadas, assim como produz também identidades sociais e individuais. (MOREIRA; SILVA, 1999).

Para Giroux (1983), "a teoria tradicional não ofereceu base real para a compreensão das relações entre ideologia, conhecimento e poder" (p. 32), tendo em vista a ênfase colocada no "gerenciamento e na administração do conhecimento". (p. 32). A crítica de Giroux em relação à teoria tradicional gira em torno, sobretudo, da falta de reflexão sobre os contextos históricos e sociais de "uso e [da] legitimação daquilo que a escola definiu como conhecimento 'real'". (p. 32). Para o autor, o grande problema está na questão de a teoria tradicional ter concebido a escola apenas como "espaço meramente instrucional" (p. 33), esquecendo, negando e silenciando sobre a escola enquanto "espaço cultural".

A partir da Sociologia Crítica do Currículo, a elaboração curricular passou a ser concebida enquanto uma interessada "seleção no interior da cultura" (FORQUIN, 1993), assim como fruto de um "longo e contínuo conflito". (GOODSON, 2012, p. 24). Ao pôr em evidência o currículo enquanto uma seleção cultural interessada, a *cultura* passa a ser uma categoria imprescindível para a teoria curricular crítica. É importante destacar que esta categoria já era utilizada pelos teóricos tradicionais, mas sob uma perspectiva diferente, pois:

> A visão tradicional da relação entre cultura e educação/currículo não vê o campo cultural como um terreno contestado. Na concepção crítica, não existe *uma* cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é

> vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 27).

Para os teóricos críticos, é impossível pensar o conceito de *cultura* sem relacioná-lo à noção de classes e grupos sociais, tendo em vista que as disputas e conflitos na sociedade capitalista não se restringem ao âmbito econômico, mas se dão também em torno da cultura a ser legitimada e, portanto, a se tornar hegemônica. A partir desse contexto, a categoria *relações de poder* será indispensável para os estudos educacionais e curriculares críticos, haja vista que o currículo, ao determinar que tipos de conhecimentos serão ou não legitimados se torna também o espaço de *relações sociais de poder*.

Estamos entendendo por *legitimação* e *hegemonia* os apontamentos feitos por Tomaz Tadeu da Silva (2000), no livro *Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Em relação à *legitimação,* o autor assinala que se trata do:

> [...] processo pelo qual as ideias e concepções das classes dominantes sobre o mundo social tornam-se aceitas e consensuais. Na teorização educacional crítica de orientação marxista, para se reproduzir como um todo, a sociedade capitalista exige que as relações de produção sejam não apenas materialmente, mas também ideologicamente reproduzidas. Embora a educação, por meio da preparação técnica da força de trabalho necessária, tenha um papel na reprodução das relações materiais de produção, seu papel mais importante está na legitimação da forma capitalista de organização da sociedade. (SILVA, 2000, p. 75).

Em relação ao conceito de *hegemonia*, Silva indica que:

> Na teoria educacional crítica [hegemonia] é utilizado a partir da conceptualização desenvolvida pelo filósofo italiano Antonio Gramsci, o qual define hegemonia como o processo pelo qual um determinado grupo social garante o domínio político da sociedade. Para Gramsci, este domínio depende da construção de um consenso social, obtido através da construção de categorias culturais que acabam por se transformar em senso comum. [...]. É fundamental, na construção da hegemonia de uma determinada classe social, o papel dos intelectuais que, por estarem estreitamente ligados a ela, são chamados de "intelectuais orgânicos". (SILVA, 2000 p. 65).

Destarte, o currículo, mais do que uma 'correia de transmissão' de uma cultura homogênea a ser transmitida de uma geração à outra, passa a ser entendido como o *lócus* privilegiado onde se manifestam disputas em torno da cultura a ser legitimada. O currículo se torna, a partir dessa perspectiva, um local de produção de políticas culturais. (GIROUX, 1987).

Goodson (1997, p. 27), nessa mesma linha argumentativa, assinala que o currículo se constitui enquanto um "terreno de grande contestação, fragmentação e mudança" e, nesse sentido, tanto em sua forma como em seu conteúdo, deve ser entendido não como um dado, mas como uma construção histórica e social. É a partir dessa concepção que enfatiza a necessidade de pesquisas sobre a história do currículo e o seu processo de elaboração, pois do contrário, "se não analisamos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto". (GOODSON, 2012, p. 24).

Para exemplificar as afirmações anteriores, Goodson utiliza recorrentemente em suas obras duas situações específicas de construções curriculares. A primeira diz respeito à Música escolar e a segunda à Ciência escolar, ambas inseridas no contexto britânico entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX.

Em relação ao primeiro caso, o curriculista britânico destaca que, na elaboração curricular da Música escolar houve um conflito entre os que defendiam o ensino e a aprendizagem da música erudita e os que propunham um currículo centrado na música popular. O estudo/ensino da Música escolar passou a ser entendido e limitado à música erudita, considerada a *boa música* por um grupo que detinha o poder de dizê-la *boa*. Para Goodson, o conflito entre essas duas perspectivas da música (erudita e popular) na composição do currículo escolar seria não apenas um conflito curricular, mas de ordem social, de visão de mundo a ser imposta como aquela considerada a única possibilidade válida. Nesse sentido, o autor questiona: "que tipo de educação de massa está sendo visado quando o popular é não somente ignorado, mas positivamente desvalorizado?". (GOODSON, 2012, p. 25).

Para Apple (1999), um dos principais pensadores da teorização crítica da educação e do currículo, os conflitos em torno do que deve ser ensinado não se resume a uma questão puramente educacional, mas somam-se questões de caráter político e ideológico. Para o referido autor, uma forma de "ressaltar a natureza profundamente política do debate educacional" adviria da resposta à seguinte pergunta: "O conhecimento de quem vale mais?". (p. 39-40). Segundo Apple, a elaboração curricular e o próprio processo educacional estão envolvidos com questões de classes e outros conflitos sociais, como os étnico-raciais e os de gênero, por exemplo. E sobre isso continua:

> Afinal, a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm à luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. (APPLE, 1999, p. 42).

O segundo exemplo utilizado por Goodson foi o da *batalha* em torno da legitimação de qual Ciência escolar faria parte do currículo: a *Ciência das coisas comuns* ou a *Ciência pura* (de laboratório). Para o autor, "a ciência, como disciplina escolar, foi vigorosamente redefinida para se tornar, quanto à forma, semelhante às demais disciplinas do currículo secundário – pura, abstrata, um conjunto de conhecimentos inseridos como relíquias em compêndios e livros de texto". (2012, p. 26). Para Goodson, a definição da Ciência escolar na perspectiva da Ciência pura passou a ser defendida por "poderosos interesses". (2012, p. 111). A partir desses elementos, o autor problematiza: quem define o conhecimento escolar? Que grupos sociais? A partir de que interesses? Goodson (1997) alerta que a visão de certos grupos políticos e sociais pode ser apresentada como um todo nacional.

Ao apontar que o currículo escolar está implicado em relações de poder, que por sua vez está envolvido em questões como a da luta de classes, Goodson destaca o poder do currículo de "diferenciar", quer dizer, de apontar quem deveria aprender o quê. Ao definir tais questões, o currículo apresentaria o poder de diferenciação social e de delimitação dos espaços a serem ocupados na sociedade por cada segmento social a partir da educação escolar[5]. Para o autor, o processo de escolarização é algo que está "intimamente relacionado com a ordem social". (GOODSON, 2012, p. 70).

É enfatizando os exemplos acima que Goodson defende a ideia de que a elaboração curricular é uma forma de *invenção das tradições*, utilizando-se especificamente da acepção dada por Hobsbawm e Ranger (2012). O primeiro assinala que:

> Por 'tradição inventada' entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. [...]. Contudo, na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições 'inventadas' caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial. (HOBSBAWM; RANGER, 2012, p. 12).

5 Goodson destaca três tipos diferentes de currículo: "currículo clássico", "currículo prático", "currículo RRR" (Ler, escrever, contar. Em inglês: *reading*, *writing*, *reckoning*).

Para o autor citado, as tradições inventadas podem ser classificadas em "três categorias superpostas", a saber:

> a) Aquelas que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) Aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade; c) Aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamentos. (HOBSBAWM; RANGER, 2012, p. 22).

Diante dos elementos expostos acima, Goodson assinala que, ao se pensar no "contexto social da formulação do currículo", deve-se levar em conta tanto o "contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido", como a "forma em que este mesmo conhecimento é 'traduzido' para uso em ambiente educacional particular". (2012, p. 32). Nesta mesma direção, Forquin (1993) defende a ideia de que para se entender o processo de elaboração curricular é preciso perceber que ele é tanto fruto de uma seleção realizada – de forma interessada – no interior da cultura, como de uma "reelaboração didática" desses conteúdos selecionados.

De acordo com Goodson, não basta reconhecer que o currículo, enquanto seleção de conhecimentos, está implicado em estruturas de poder. Para este autor, é preciso investir em estudos sobre a história do currículo, tendo em vista que "sabemos muito pouco sobre como as matérias e temas fixados nas escolas se originam, e são elaborados, redefinidos e metamorfoseados". (2012, p. 76). Nesse sentido, "o trabalho em relação à história da construção social do currículo escolar é pré-requisito essencial para o estudo da reconceituação do currículo". (GOODSON, 2012, p. 76).

Um campo de estudo que tem crescido no Brasil é o da História do ensino da História. Diversos trabalhos de mestrado e doutorado – sejam em História ou em Educação – têm se preocupado em estudar currículos, livros escolares e práticas docentes, em abordagens que buscam perceber as reconfigurações da disciplina escolar História ao longo do tempo e em cada contexto histórico, social, educacional e institucional.

Uma de minhas preocupações investigativas tem sido a Guerra do Paraguai como conhecimento escolar. O referido conhecimento esteve presente em currículos escolares do Brasil e do Paraguai e nos manuais da disciplina História desde o final do século XIX. A Guerra do Paraguai é um conhecimento escolar que, ao se fazer presente nos currículos e livros didáticos, tem atravessado diferentes governos e regimes políticos, desde os democráticos até os autoritários, tanto no Brasil quanto no Paraguai. Evidentemente os significados que o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* adquire em cada um desses momentos e países – que, inclusive, justifica sua permanência no currículo – são diferentes em cada contexto e tempo.

Partilhamos do entendimento de Goodson (1997; 2012), para quem o currículo e os conhecimentos por ele selecionados constituem uma construção social. Nesse sentido, partimos da perspectiva de que o conhecimento do currículo escolar intitulado *Guerra do Paraguai* foi/é socialmente construído em cada contexto histórico, social, político, cultural e curricular dos países envolvidos no conflito. Perceber como essas construções sociais em torno do conhecimento escolar *Guerra do Paraguai* foram sendo tecidas em diferentes momentos e contextos históricos é fundamental não apenas para entender a sua permanência nos currículos e livros escolares, mas para construir significados em torno da importância desse conhecimento atualmente, podendo sinalizar inclusive direcionamentos de práticas docentes mais cientes em torno das possíveis abordagens em torno desse conhecimento. Cito a Guerra do Paraguai por ela se constituir fruto de minhas investidas acadêmicas. Mas a mesma lógica usada aqui pode ser pensada para diversos outros conhecimentos escolares presentes nos currículos e livros didáticos.

Aberto esse breve parênteses, voltamos a discutir mais especificamente os teóricos críticos da educação e do currículo. Relevante mencionar que os referidos teóricos, de uma maneira geral, passaram a questionar a sociedade capitalista a partir da análise da escola, entendida como um instrumento de dominância a serviço desta sociedade, cuja função seria preservá-la, inculcando valores, condutas e hábitos considerados 'desejáveis' e 'adequados'. O currículo, nessa perspectiva, era percebido como "um instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer". (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 10).

É preciso compreender a crítica à sociedade capitalista, feita pela Sociologia do Currículo anglo saxã e pela teoria crítica do currículo, por um espectro mais amplo do próprio mundo ocidental, no qual diversos valores tradicionais estavam sendo postos em xeque e, nesse sentido, havia uma visível crise instalada em diversos setores da sociedade capitalista que estavam sendo, no auge da Guerra Fria, questionados.

> Um sentimento de crise acabou por instalar-se na sociedade: foi uma crise que chegou a envolver mesmo o significado e o sentido da vida. Desenvolveu-se, como consequência, uma contracultura que enfatizava prazeres sexuais, liberdade sexual, gratificação imediata, naturalismo, uso de drogas, vida comunitária, paz e libertação individual. Inevitavelmente, as instituições educacionais tornaram-se alvos de violentas críticas. Denunciou-se que a escola não promovia ascensão social e que, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante. Seria necessário transformá-la e democratizá-la ou então aboli-la e substituí-la por outro tipo de instituição. (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 13).

A emergência de estudos que privilegiaram abordagens sociológicas e críticas do currículo se desenvolveu, sobretudo, nos Estados Unidos e na Inglaterra. Nesta última, "se elegeu o currículo como foco central da Sociologia da Educação". (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 08). Em 1973, houve, na Universidade de Rochester[6], uma conferência que reuniu especialistas em currículo de várias nacionalidades, numa tentativa de reconceituação do campo dos estudos curriculares. Segundo Moreira e Silva (1999), foram desenvolvidas duas grandes tendências a partir desta conferência: uma ligada ao neomarxismo e a teoria crítica, cujos nomes de destaque são Michael Apple e Henry Giroux e a outra ligada à tradição humanista e hermenêutica, cujo nome de William Pinar se destaca. Os "reconceptualistas", como bem podemos perceber, não se constituíram em um bloco homogêneo, coeso, unívoco – pois envolviam estudiosos marxistas, neomarxistas, humanistas, hermenêuticos, entre outras tendências teóricas – mas como um campo no qual o debate em torno de divergências teóricas se fez presente.

Nos Estados Unidos, a *Sociologia do Currículo* e, na Grã-Bretanha, a *Nova Sociologia da Educação* (NSE), cujo maior expoente talvez seja Michael Young, preocupavam-se em "entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos". (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 16). Isto quer dizer que, na perspectiva da teoria crítica, a escola e o currículo não são percebidos apenas pelas funções de reprodução e dominação de classes. Teóricos críticos da educação, como Freire (2001; 2003; 2008), Apple (1999; 2006) e Giroux (1983; 1987), por exemplo, vislumbravam a possibilidade de criação de perspectivas contra hegemônicas de educação e de currículo, como forma de resistência a tentativas de dominância ideológica das classes dominantes.

Ao entender a escola enquanto um "espaço de contestação e luta", Giroux (1987) propõe como possibilidade de ação uma "pedagogia radical como forma de política cultural". (1987, p. 80). Uma "pedagogia como forma de política cultural apresenta dois conjuntos de tarefas para os educadores radicais". (p. 86). A primeira seria "analisar como a produção cultural é organizada em relações assimétricas de poder na escola" (p. 86), enquanto a segunda estaria relacionada a "construir estratégias políticas para a participação em movimentos sociais engajados na luta para que a escola seja uma esfera pública e democrática". (p. 87).

Nos textos analisados do autor (GIROUX, 1983; 1987), a *resistência* é uma categoria recorrente. Giroux sempre considera as possibilidades de resistência, luta e ação humana. A perspectiva esperançosa em relação ao ato educativo como elemento possibilitador de transformações sociais

6 Universidade privada, fundada em 1850 e localizada em Rochester, ao norte de Nova York.

é partilhada também com alguns outros autores/teóricos críticos, como Freire[7], Apple e Young. O currículo passa a ser visto não apenas como algo que contém elementos que servem a relações de dominação, mas também guardam possibilidades emancipatórias. (GIROUX, 1983).

Young (2007; 2011) ressalta a relevância das instituições escolares, apontando que "sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos". (2007, p. 1288). Seria a escola, para o referido autor, a instituição responsável por "capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho". (p. 1294). É nesse sentido que Young situa as escolas como "instituições com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento". (2007, p. 1288). Young (2007; 2011) assenta o *conhecimento* como uma categoria central para os estudos sobre o currículo. Não obstante, problematiza não apenas acerca de que "tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir" (p. 1293), mas também sobre o processo de seleção desses conhecimentos para o currículo, assim como dos critérios de distinção em que alguns conhecimentos são tidos como mais *valiosos* que outros.

Tendo como foco a questão do conhecimento, Young (2007; 2011) define o 'conhecimento dos poderosos' e o 'conhecimento poderoso'. Para o autor, o primeiro é definido por aqueles que detêm o poder não apenas de influenciar e determinar o que deve ou não ser aprendido, mas também de delimitar, socialmente, aqueles que terão o direito de aprendê-lo. Seria, portanto, um conhecimento "de alto *status*". (p. 1294). O conhecimento passa "dos poderosos" a "poderoso" quando outras classes passam a frequentar os bancos escolares e a ter acesso a esse conhecimento, cujo potencial que oferecem de entendimento do mundo pode ser transformador. Para o autor,

> Esse conceito [conhecimento poderoso] não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. (YOUNG, 2007, p. 1294).

Para Young, o conhecimento nas sociedades modernas passou a ser cada vez mais especializado, científico, produzido nas universidades e centros de pesquisa. Nesse sentido, o autor defende um currículo estruturado em disciplinas escolares, em que elas estejam associadas às disciplinas

7 Para Menezes e Santiago (2010), apesar de Freire não ter desenvolvido "uma teorização específica sobre currículo" (p. 396), a contribuição do mesmo para esse campo de estudos "está presente na crítica à educação bancária e na formulação de uma educação libertadora" (p. 397), fundamentada numa "prática dialógica".

acadêmico-científicas. Nesse contexto, as disciplinas escolares apresentariam um instrumental teórico e generalizante capaz de mobilizar esses saberes para o entendimento e transformação da realidade.

Tendo em vista os conceitos elencados por Young (2007; 2011), voltamos a refletir sobre o conhecimento escolar Guerra do Paraguai. Entendemos que o conhecimento em tela tenha permanecido no currículo escolar e livros didáticos de História da educação básica do Brasil e do Paraguai, ao longo do tempo, sobretudo, por se constituir em um conhecimento dos poderosos convertido em conhecimento poderoso, estratégico e privilegiado no que concerne à formação de uma identidade nacional e à consolidação de uma história da nação nos países envolvidos no conflito[8], mas também, atualmente, por possibilitar uma reflexão sobre as consequências que uma guerra pode gerar, como forma de, ao se estudar este conhecimento escolar, buscar construir novos caminhos para o futuro, que fujam da guerra enquanto alternativa para solução de conflitos.

Retornando às categorias dos estudos e teorizações educacionais e curriculares do pensamento crítico, sinalizamos para a importância da categoria *ideologia*. Em um primeiro momento, o conceito de ideologia passou a ser trabalhado enquanto *falseamento*: todo conhecimento ideológico podia ser tomado com expressão intencional de representação falsa da realidade. Isso trazia certo binarismo entre ideias falsas e verdadeiras, pois se todo conhecimento ideológico era considerado falso, então todo conhecimento denominado não-ideológico poderia ser considerado verdadeiro. Com o refinamento do conceito de ideologia, dentro do pensamento marxista, passou-se a entender que o "que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas", quer dizer, que elas "transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social". (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 23). Por isso,

> É muito menos importante saber se as ideias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam. A pergunta correta não é saber se as ideias veiculadas pela ideologia correspondem à realidade ou não, mas saber a quem beneficiam. (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 23-24).

8 É possível perceber a posição estratégica que o conhecimento escolar *Guerra do Paraguai*, sobretudo no final do século XIX e considerável parte do século XX, ocupou, com uma perspectiva fortemente baseada na exaltação da nação e dos feitos dos heróis nacionais e na invenção de tradições, elementos que, combinados, tinham por objetivo forjar uma identidade nacional, brasileira ou paraguaia, conforme o lugar do sujeito de sua produção, com vistas a "inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado". (HOBSBAWM; RANGER, 2012, p.12).

Um dos principais autores críticos que trabalhou na perspectiva de entender a relação entre currículo e ideologia foi o estadunidense Michel Apple, em seu livro *Ideologia e currículo*. Uma importante noção desenvolvida pelos teóricos críticos do currículo, utilizando-se da categoria conceitual da *ideologia*, foi o de *currículo oculto*. Na perspectiva crítica da Sociologia da Educação, de uma maneira geral, as atitudes e comportamentos que são explícitas ou implicitamente influenciados, sugeridos, exigidos, vigiados, punidos e/ou estimulados dentro do espaço da instituição educativa – e não apenas no ambiente da sala de aula –, visando gerar certos tipos de padrões de comportamento e que não estão necessariamente explícitos no currículo oficial, foram chamados de *currículo oculto*. Conforme Silva (2007):

> Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento [...] da sociedade capitalista. [...] As crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação. [...]. Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprendem-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia. (SILVA, 2007, p. 78-79).

Apesar de teóricos críticos, como Apple e Giroux, já tecerem em seus textos reflexões sobre questões étnico-raciais e de gênero, é com os teóricos pós-críticos que as categorias *gênero*, *raça*, *etnia* e *sexualidade*, por exemplo, entrarão no centro do debate educacional e curricular, em detrimento da categoria *classes sociais*. Para os teóricos pós-críticos, esta última categoria não possibilita entender, numa dimensão mais ampla, a complexidade das realidades sociais e, particularmente, educacionais.

Para Goodson, o currículo é "formulado numa variedade de áreas e níveis" (2012, p. 22) e, portanto, deve-se ter o cuidado de distinguir entre o "currículo escrito" e "o currículo como atividade em sala de aula". Defende que os estudos curriculares não devem restringir-se ao primeiro. Importante sublinhar que, para Goodson, o currículo enquanto uma construção social se dá não apenas ao nível da *prescrição*, mas também ao nível do *processo* e da *prática*. Nesse sentido, a prática curricular do professor é entendida enquanto uma *construção social negociada*. Assim,

> O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos, isto não implica

> que devamos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação. (GOODSON, 2012, p. 78).

Goodson (2008) destaca ainda que:

> O trabalho dos professores, seu labor profissional, seus interesses e instrumentos pessoais estão no coração da educação. Mudar a educação é mudar o trabalho do professor e vice-versa. A delicada micropolítica de negociar novas práticas profissionais não pode ser executada apenas por um mandato e uma inspeção externa. É preciso que haja renegociação externa. (GOODSON, 2008, p. 56).

Forquin (1993), por sua parte, assinala que "uma teoria do currículo supõe sempre levar em consideração o que se passa no interior da 'caixa de Pandora' das salas de aula e das escolas e não apenas o que se passa na entrada e na saída". (p. 24). Baseando-se em Lawton, destaca que tanto as escolas como os professores em seus fazeres cotidianos, relacionados à organização do ensino, realizam diferentes tipos de seleções no interior da cultura.

Considerando que os estudos sobre o currículo devem levar em conta não apenas o "currículo escrito", mas também "o currículo como atividade em sala de aula", e tendo em vista que a prática curricular docente é uma *construção social negociada* (GOODSON, 2012) e que os professores, na organização e consecução de sua prática, realizam sempre algum tipo de seleção no interior da cultura (FORQUIN, 1993), é que assinalamos a relevância de reflexões e considerações acerca de como o conhecimento escolar das mais diversas disciplinas se configura enquanto prática curricular de professores, quer dizer, suas escolhas, ênfases e omissões em relação aos respectivos saberes escolares.

Nesse sentido, tendo Forquin e Goodson como uma de nossas referências, podemos inferir, previamente, que o conhecimento escolar a respeito da Guerra do Paraguai, tanto no Brasil quanto no país guarani, passou por um duplo processo de constituição. Primeiro, tendo sido considerado um relevante evento histórico, com inegáveis consequências para os países envolvidos – e levando-se em conta, sobretudo, o seu forte potencial para a construção de uma identidade nacional –, a Guerra do Paraguai foi selecionada para fazer parte do rol dos conhecimentos escolares. Por integrar o conjunto dos conhecimentos escolares, foi necessário proceder a sua "reelaboração didática", processo do qual o livro didático é parte integrante, sendo este o segundo processo de sua constituição. E isto nos leva a evidenciar, na análise, as diferentes manifestações e níveis do currículo.

Tendo em vista a relevância da prática docente nas discussões atuais entre os pesquisadores do ensino da História, seguimos a discussão a respeito da prática pedagógica e da prática epistemológica desenvolvida pelo pesquisador João Francisco de Souza. (2007; 2009). Segundo o referido autor, a *prática docente* é uma das dimensões da *prática pedagógica*, sendo esta última o "fazer da instituição escolar". (2009, p. 27). Para João Francisco de Souza a expressão *práxis pedagógica* para se referir a *ação coletiva* que acontece na *instituição educativ*a seria a mais adequada.

> [...] concepção de *Práxis Pedagógica* como ação social coletiva da instituição na qual se inter-relacionam, conformando uma unidade: as práticas docente, discente, gestora e epistemológica ou gnosiológica, permeadas pela afetividade na busca de garantir sua contribuição à construção da humanidade do ser humano, em todas as suas feições. (SOUZA, 2007, p. 10, grifo do autor).

Tendo tais perspectivas conceituais em vista, Souza (2009) aponta que todo processo ou percurso formativo em instituições educacionais "não resulta de uma prática docente, mas de uma *práxis* pedagógica não apenas de uma instituição, mas de várias". (p. 23). Nesse sentido, a formação de um professor de História, por exemplo, não seria o resultado apenas de um conjunto de práticas docentes vivenciadas no curso de formação inicial[9], mas da "práxis pedagógica de várias instituições formadoras e de muitas outras experiências formativas que vai vivendo ao longo da vida e de seus ambientes culturais". (p. 23). Afirmar isso não diminui o peso e a importância da instituição formadora dos profissionais da História.

Uma importante dimensão da *práxis pedagógica* é a prática gnosiológica e/ou epistemológica presente no ato formativo dentro das instituições educacionais. Em relação à História, não podemos olvidar, como apontou Certeau (2011), que ela se configura enquanto uma *prática institucionalizada*, quer dizer, é uma prática realizada e validada por uma comunidade de pesquisadores/historiadores. Como aponta Dosse (2012), a História é uma prática que "deve ser referida a um lugar de enunciação, a uma técnica de saber, ligada à instituição histórica". (p. 126). Nesse sentido, é preciso reconhecer que a formação do professor de História é realizada em instituições específicas que possibilitam o acesso a essa comunidade – através dos próprios professores formadores e das leituras da área em que entram em contato no período de sua formação e mesmo em momentos posteriores. Assim, tendo em vista que a *prática epistemológica* se constitui em um dos componentes da *práxis pedagógica,* portanto, presente no ato educativo em sala de aula, não poderia estar desvinculada, no caso da História escolar, de uma prática historiográfica.

---

9 Esse conjunto de práticas docentes se dá, inclusive, em uma instituição específica, conjuntamente com outras práticas e sujeitos, configurando assim uma *práxis pedagógica*. Como afirma Souza (2009), "a professora e o professor não têm prática pedagógica. Têm prática docente. A prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica". (p. 24).

Partimos do entendimento de que o procedimento de constituição da Guerra da Tríplice Aliança em saber disciplinar resulta em um processo de seleção cultural realizada basicamente por instituições que possuem o poder/legitimidade de selecionar temas/conteúdos/eventos e definir abordagens em cada lugar e período histórico específico. Tal movimento, como defendemos, não é realizado apenas com base no rigor científico, mas também por demandas sociais, que, além de serem contextualizadas historicamente, estão enredadas em relações de poderes e saberes. A lógica acima mencionada não se restringe apenas aos conhecimentos sobre a Guerra do Paraguai, mas dos conhecimentos históricos de uma maneira geral.

Por entendermos o currículo vivenciado em sala de aula como uma "construção social negociada" – como o definiu Goodson (1997; 2012), partimos do pressuposto de que as escolhas e/ou omissões realizadas pelos docentes estão relacionadas – em boa medida – à influência que o processo de formação inicial – relacionada às instituições responsáveis pela legitimação do saber disciplinar – exerceu sobre eles. As questões que envolvem currículo, saberes disciplinares e escolares da História e práticas docentes de professores da educação básica referentes ao conhecimento Guerra do Paraguai foram abordados em três artigos publicados entre os anos de 2020 e 2021. (SALLES 2020a; 2020b; 2021). Sinalizamos, assim como Goodson (1997; 2012), a importância de estudos e pesquisas em torno da História das disciplinas escolares, no nosso caso em específico, do campo disciplinar da História, indagando como determinados saberes escolares foram sendo (re)construídos em cada contexto histórico.

Considerações finais

A marcação do currículo enquanto um campo eivado por interesses e disputas, fruto de uma seleção no interior da cultura, é o que diferencia basicamente os teóricos críticos dos teóricos vinculados a uma racionalidade técnica. Aqueles, passaram a defender em seus escritos a importância de estudos sócio-históricos para o campo curricular, partindo do pressuposto de que o currículo se constitui de uma construção social, cujo processo de elaboração não pode ser entendido apartado de um espaço-tempo específico.

Buscou-se, ao longo desse texto, refletir sobre as principais categorias e autores das teorias curriculares críticas. Partimos, para tanto, de uma perspectiva teórica crítica do currículo, que o entende – tanto ao nível da prescrição como ao nível da prática – como uma construção social negociada, enredada em relações de poder, cuja elaboração caracteriza-se como um terreno de disputas em torno da cultura a ser legitimada e a se tornar hegemônica.

Destacamos a importância de investimentos em pesquisas na área da Educação a respeito da História dos currículos, das disciplinas escolares e das práticas curriculares de professores,

buscando-se compreender como eles foram sendo socialmente construídos em cada contexto histórico, social, político, cultural e curricular de diferentes países e em diferentes temporalidades.

A partir das perspectivas apontadas pela teorização crítica do currículo, a qual serviu de lente teórica para o desenvolvimento do presente trabalho, entendemos que a Guerra do Paraguai, enquanto conhecimento escolar, foi/é o resultado de uma seleção cultural do currículo. (FORQUIN, 1993). Por ser um acontecimento comum aos países do Cone Sul latino-americano, está presente, como conhecimento escolar, nos currículos dos países envolvidos no conflito. Portanto, é uma seleção cultural que foi/é elaborada em mais de um país.

Referências

APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CERTEAU, M. *A escrita da História*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CHAUÍ, M. *Brasil:* mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

DOSSE, F. *A História*. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GIROUX, H. *Pedagogia Radical*: subsídios. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. *Escola crítica e política cultura*. São Paulo: Cortez, 1987.

GOODSON, Y. *A construção social do currículo*. Lisboa: Ed. Educa, 1997.

_____. *Currículo*: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. *As políticas de currículo e de escolarização*: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

HOBSBAWM, E. J.; RANGER, T. (Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. *Revista Espaço do Currículo*. João Pessoa, v. 03, p. 395-402, 2010.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.

SALLES, A. M. Saberes disciplinares da História e formação de professores no Brasil: a Guerra do Paraguai em tela. *Educação Unisinos*. São Leopoldo, v. 24, p. 01-18, 2020a.

_____. Saberes disciplinares da História e formação de professores no Paraguai: a Guerra da Tríplice Aliança em foco. *Clio*. Recife, v. 38, p. 68-84, 2020b.

_____. O lugar da Guerra do Paraguai em práticas curriculares de professores de História de escolas da educação básica no Brasil e no Paraguai. Saeculum. *Revista de História*. João Pessoa, v. 26, p. 189-202, 2021.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *Teoria cultural e educação*: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, J. F. *E a educação popular*: Quê? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

_____. *Prática pedagógica e formação de professores*. Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

YOUNG, M. *Para que servem as escolas?* Educ. Soc. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez, 2011.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA HUMANISTA COMO PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE AS CONCEPÇÕES SOBRE DIDÁTICA DA HISTÓRIA DE PROFESSORES HISTORIADORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Marcelo Fronza

A finalidade deste ensaio é verificar o significado do campo de investigação da Educação Histórica brasileira no domínio científico da Didática da história entendido como a função pública do conhecimento histórico. Também busca-se compreender como a Educação Histórica tem sido investigada por pesquisadores no campo da Didática da História por meio da compreensão de que a teoria da consciência histórica desenvolvida, entre outros pesquisadores, por Jörn Rüsen (2001, 2007, 2010, 2015), reconstrói-se a partir da relação entre o jovem e a aprendizagem histórica.

Este trabalho é construído a partir do grupo de professores historiadores ligados ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) e do Grupo Pesquisador Educação Histórica: consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT) e faz parte do projeto de pesquisa "Por uma aprendizagem histórica humanista dos jovens estudantes de Ensino Médio a partir das narrativas históricas visuais" (UFMT). Insere-se no conjunto de pesquisas relativas à linha de investigação ligada à cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009, p. 22), que tem como princípios e finalidades a própria ciência da História e servem de embasamento à área de pesquisa da Educação Histórica, um campo de investigação que estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, de tal forma que é estruturada por pesquisas empíricas que dialogam com a teoria da consciência histórica. (RÜSEN, 2001, 2015).

Com isso, desenvolvi uma aproximação das investigações sobre a teoria da consciência histórica na didática humanista da história com as propostas investigativas da Educação Histórica brasileira vinculada à cognição histórica situada na ideia de reconstrução do conhecimento histórico a partir da matriz da Aula Histórica (SCHMIDT, 2017). Para isso, construí um estudo exploratório referente às ideias sobre Didática da História desenvolvida por jovens professores historiadores em formação inicial pertencentes ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), realizado no âmbito da disciplina de Didática da História, no segundo semestre letivo de 2020.

Educação Histórica no Brasil em direção à didática humanista da história

Parto das raízes epistemológicas da Educação Histórica no Brasil. Apoiado na tese de Thiago Divardim de Oliveira (2017), podemos compreender as tradições investigativas que permitiram as primeiras aproximações em relação ao conceito de cognição histórica situada, quais sejam, a Educação histórica em Portugal, o *Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches 07-14 [Conceitos de História e Abordagens de Ensino 07-14]*) na Inglaterra e, tendo como base na minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007), os diálogos com Educação Histórica na Espanha, Canadá, EUA, principalmente a partir da perspectiva de Peter Seixas. (1994, 1997, 1998).

É relevante considerar o contexto teórico e político em que a teoria da consciência histórica entra no debate sobre o ensino de História na Alemanha (STAEHR; JUNG, 1998) e que durante meados dos anos 1990 resultou numa investigação de grande escala pela Europa e Oriente Próximo denominada *Youth and History* organizada por um grupo de historiadores europeus coordenados pelo didata da história alemão Bodo von Borries. (ANGVICK; BORRIES, 1997).

Contribuíram também para a educação Histórica no Brasil as investigações de Bodo von Borries (2011, 2018), pois elas dizem respeito à proposta de investigar as operações mentais da consciência histórica na Alemanha sem as instrumentalizar por meio de concepções psicológicas e pedagógicas que não se referenciem na epistemologia da História. Essas pesquisas permitiram uma reorientação das investigações e do modo como se lida com a história na cultura escolar alemã contemporânea a partir da teoria da consciência histórica numa perspectiva intercultural. Para compreender esse processo de mudança, interpolarei este debate com informações contextuais relativas à Didática da História alemã presentes no artigo de Andreas Körber (2008) que articula teoricamente essa pesquisa internacional com os debates sobre a consciência histórica.

Podemos dizer que, no Brasil, o campo de investigação da educação histórica germinou no Seminário "Investigação em Ensino de História" realizado, em 2003, sob a coordenação de Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Desse evento investigativo passou-se a se desenvolver as investigações de professores historiadores que construíram o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR) sob a coordenação de Maria Auxiliadora Schmidt. Hoje a Educação Histórica é desenvolvida em outros grupos de pesquisa relacionados ao LAPEDUH, tais como o Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina, do Grupo Pesquisador em "Educação Histórica: consciência histórica e narrativas visuais da Universidade Federal de Mato Grosso" (GPEDUH/UFMT), além de novos grupos de pesquisa e laboratórios vinculados à Educação Histórica. (Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Universidade Federal de Goiás – UFG, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Universidade Federal de Roraima – UFRR etc.).

Todos têm em comum investigar, a partir de suas especificidades e carências de orientação temporal próprias, a cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009, p. 22) a partir do princípio de que a formação de professores de história e a produção de conhecimentos históricos na escola ou fora dela devem se basear nos critérios de cognição histórica situada na epistemologia da história, orientados por princípios e propósitos baseados na ciência da história.

Compreendo que entre as possibilidades nas investigações em Educação Histórica no Brasil estão as contribuições que esta investigação possa fornecer à Didática da História, pois o lugar da cultura das crianças e jovens em uma aprendizagem histórica humanista se refere às bases conceituais da relação entre a intersubjetividade e a verdade histórica. Isso porque os jovens expressam as suas formas de subjetivação em relação ao conhecimento histórico a partir das formas de narrar que explicitam suas carências de orientação temporal, seus comportamentos e sonhos.

A Didática da História, dominante na cultura escolar, tem falhado de modo evidente na tarefa de fornecer conhecimentos históricos com sentido de orientação temporal para os jovens devido à disseminação do processo de desumanização pretensamente objetiva, realizada a partir de competências universais psicológicas.

Por isso, entendo que o processo de humanização da aprendizagem histórica está na relação entre a ciência histórica e a vida prática sustentada pelas operações mentais da narrativa histórica. (RÜSEN, 2015a). Estas operações mentais do narrar histórico – as experiências do passado, as significações e valores produzidos pela intencionalidade do agir a partir de expectativas de

futuro, a orientação do sentido histórico no presente, e a motivação voltadas para a construção das condições para a ação humana na vida prática – vêm ao encontro de minhas preocupações referentes às ideias de verdade histórica e intersubjetividade produzidas pelas crianças e pelos jovens.

Portanto, para superar a situação de desumanização promovida pela prática das pedagogias dos objetivos e das competências, é necessário colocar a cultura das crianças e dos jovens na Didática da História pelas suas diversas formas de narrar historicamente, pois a relação entre aprendizagem histórica e o ensino de História, a partir de princípios humanistas, podem ser vinculadas às relações intersubjetivas próprias ao processo de subjetivação dos jovens.

Nesse sentido, compreendo que a reintrodução do ato criativo antropologicamente universal de narrar historicamente pode desestruturar os princípios desumanizadores da pedagogia das competências e colocar na ordem do dia, para os jovens e crianças, as experiências do passado que digam respeito a sua cultura juvenil e infantil e suas relações com a cultura histórica de sua comunidade. Os artefatos da cultura histórica são mais algumas dessas formas de narrar que, por meio de seu poder estético, podem contribuir vivamente para o contato desses sujeitos com formas de viver passadas distintas, mas significativas, que forneçam sentido para à sua vida prática contemporânea.

Desse modo, a intersubjetividade na relação entre a ciência da história e a vida prática do presente das crianças e dos jovens, ou seja, a práxis social se define no próprio processo de autoconhecimento dos sujeitos a partir do outro no ato de narrar histórias plausíveis. É possível que este seja o caminho que inicie a construção da descoberta de qual seria o lugar da cultura juvenil e infantil, e da cultura do professor, em uma matriz da aula histórica pautada em uma didática humanista da história.

Um estudo exploratório sobre a ideias sobre Didática da História mobilizadas por professores historiadores em formação inicial

Para verificar se elementos de uma didática humanista da história aparecem nas ideias dos professores historiadores em formação inicial propus a realização de um estudo exploratório que buscasse interpretar a metacognição histórica desses sujeitos[1]. Seguindo essa perspectiva teórica, defini como público-alvo dessa pesquisa dois grupos (18 do matutino e 18 noturno) de 36 graduandos que cursaram a disciplina de Didática da História no segundo semestre letivo de

1 Serão usados nomes fictícios para resguardar as identidades dos sujeitos investigados.

2020 (ocorrido de junho a outubro de 2021) no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso na modalidade do ensino remoto[2]. Para isso, produzi um instrumento de investigação baseado nos critérios metodológicos da pesquisa qualitativa (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005) que contém uma questão aberta relativa à concepção desses sujeitos em relação ao que compreendem por Didática da História.

A investigação busca inventariar que concepções são mobilizadas por esses estudantes de graduação quando mobilizam ideias referentes à Didática da História por meio de metodologia da metacognição histórica. Nessa metodologia a possibilidade aqui realizada foi a proposição, em um primeiro momento investigativo, de uma questão aos sujeitos pesquisados: *Para você, o que é a Didática da História?* Num segundo momento, no final da disciplina cursada, repete-se a mesma pergunta para ser verificado se houve mudanças ou permanências das concepções dos professores historiadores em formação inicial. Como o estudo exploratório foi realizado na modalidade do ensino remoto, as narrativas dos estudantes foram enviadas digitalmente por e-mail respeitando dois prazos: para a primeiro grupo de narrativas *(a1)*, a partir da pergunta enviada no dia 14 de junho de 2021, foi indicado o prazo de entrega em 29 de junho de 2021, e para o segundo grupo de narrativas *(a2)*, a partir da repetição da mesma questão na data de 31 de agosto de 2021 a ser entregue até o dia 06 de setembro de 2021.

Selecionei para a análise empírica deste estudo exploratório somente os quinze estudantes de graduação que participaram das duas fases do estudo exploratório de metacognição histórica. Além disso, algumas narrativas serão apresentadas fragmentadas devido à extensão delas. Não tenho a intenção aqui de investigar se cada sujeito mudou suas concepções sobre didática da histórica ao longo da disciplina (até porque como se verá essas mudanças realmente ocorreram devido à diferença das categorias orientadoras inventariadas em cada fase), mas sim compreender se na ocorrência dessas mudanças que categorias predominam entre esses estudantes pesquisados em cada fase desta metodologia, inventariando os tipos de concepção de aprendizagem mobilizadas por esses sujeitos.

Na primeira fase do estudo exploratório foram desenvolvidas narrativas pelos professores historiadores em formação inicial a partir de categorias que apresentavam um predomínio da

2 Não abordarei neste texto a especificidade do ensino remoto e suas implicações em relação ao contexto do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) por dois motivos: 01) não é o objetivo abordar esses temas neste texto em específico; e 02) estou participando de outro projeto de pesquisa em que sou um dos investigadores que estão pesquisando os impactos das TDICs no ensino de história escolar e acadêmico no âmbito de países ibero-americanos os resultados desta pesquisa em andamento serão apresentados futuramente. Para esse estudo exploratório informo que as aulas síncronas e as atividades assíncronas aconteceram no âmbito do AVA da UFMT. O estudo exploratório ocorreu com o uso do expediente das atividades assíncronas, mas as explicações sobre as atividades investigativas de metacognição histórica e os respectivos resultados da primeira fase foram debatidos durante as nove aulas assíncronas com duração de duas horas semanais cada.

concepção de que a Didática da História tem como objeto a metodologia do ensino de história. No entanto, conforme a Tabela 01, a concepção de que o objeto da Didática da História é a aprendizagem histórica e que diz respeito à função pública do conhecimento histórico, apesar de minoritária, também é significativa.

Tabela 01. Concepções sobre o que é Didática da História (1ª fase).

Categorias mobilizadoras	Número de jovens*
Relação com metodologia do ensino de história	08
Relação com a função pública do conhecimento histórico	03
Relação com a reconstrução do conhecimento histórico	02
Relação com a constituição de sentido histórico	01
Relação com a práxis social	01
Total	15
*Foram considerados somente os jovens investigados que participaram nas duas fases do estudo exploratório.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Agora abordarei algumas das narrativas vinculadas às categorias elaboradas a partir dessa primeira fase do estudo exploratório.

Relação com metodologia do ensino de História

Os estudantes da Licenciatura em História da UFMT, quando abordados com a pergunta sobre o que é Didática da História, responderam predominantemente que esta tem como principal objeto a metodologia do ensino de história conforme as narrativas apresentadas.

> A Didática pode ser resumida em simples palavras como a arte de ensinar, passar adiante conhecimento por meio de diversas técnicas, as quais visam capturar a atenção do discente e, que, por muitas vezes, acabam por reinventar a própria arte de ensinar, esta, quando dentro da História pode ser percebida de duas maneiras. A primeira, seria a chamada História Erudita, pode ser verificada no ensino superior, é a História dos historiadores, carregada de complexidade e extensão, é ministrada aos acadêmicos de história os quais se tornarão professores e/ou pesquisadores, já

> a segunda é vista como uma forma sintetizada da mesma, direcionada aos jovens discentes dos ensinos básico e médio, os quais não possuem a maturidade, e mesmo a necessidade, de assimilar reflexões complexas acerca do conhecimento histórico, a estes cabe apenas o entendimento básico para a formação de uma identidade cultural e histórica e, posteriormente, a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (Simão, matutino, a1).

A resposta de Simão está claramente vinculada a uma concepção de didática da História ligada à transposição didática, pois vincula à ideia de uma arte de ensinar baseada em suas formas de se conceber o conhecimento histórico: o que chama de história erudita, produzida na academia, e uma forma sintetizada desse conhecimento vinculada com a história ensinada e aprendida direcionada aos exames nacionais.

> Como o próprio nome já diz, a didática da história estaria atrelada à concepção de ensino de história, ou seja, a transmissão do conhecimento histórico vindo do professor para o aluno. Pode-se dizer, que é o resultado de todo o esforço do professor para estabelecer uma relação comunicativa com seus alunos. Não devemos nos deixar levar com sua simples definição, a didática da história vai muito além de apenas "transmitir conhecimento histórico", ou seja, é muito mais do que aprender técnicas de ensino, até porque, os métodos de transmissão de conhecimento são mutáveis, épocas diferentes exigem meios de ensino diferentes, sempre com a ambição de levar a informação da melhor maneira possível ao discente. Quais os principais problemas do ensino de história do Brasil? Uma pergunta que serve de reflexão para todo graduando, estamos na era digital, a internet é a grande transmissora de conhecimento, mas e esses conhecimentos, seriam eles todos verídicos e formulados por meio de todos os métodos científicos necessários? Sabemos que não. Estamos na era das *fake news*, do achismo, da concepção de que qualquer um pode falar sobre história, estamos em um contexto social completamente problemático. Cabe aos historiadores e aos futuros historiadores, encontrar uma maneira de levar a verdade ou pelo menos aquilo que se aproxima da verdade; mostrando o fato de que, para fazer determinada afirmação histórica, é preciso de todo uma série de métodos e processos científicos. De toda maneira, é difícil falar sobre uma disciplina da qual ainda não tive contato, a expectativa é grande, pois acredito que seja uma das disciplinas mais importantes do curso de graduação de história. Espero aprender muito sobre a didática da história. (Orígenes, matutino, a1).

Já Orígenes concebe a Didática da História como uma forma de transmissão do conhecimento histórico que pode ajudar os estudantes, por meio da compreensão dos processos científicos do conhecimento histórico, a enfrentar os problemas da mentira gerados pelas redes sociais digitais. Para este estudante a metodologia do ensino de história vinculada ao método da história pode realizar essa tarefa.

> Didática da História, para mim, é conhecer como se ensina e se aprende História com métodos e outras formas inclusas. Escolha de conteúdo, o modo como ele será transmitido, as mídias selecionadas para serem usadas (imagens, músicas etc.) e também o depois, ouvir as respostas e pontos de troca de quem estava presente, estudantes ou ouvintes que receberam aquela preparação de conteúdo. Considero essa parte importante, tanto quanto a primeira, já que pessoas diferentes absorvem as informações cada uma da sua maneira, e conhecer essas formas diversas também faz parte de produzir um bom material. (Fátima, matutino, a1).

> Para mim é o modo de como se deve ensinar a disciplina história, as técnicas, os métodos de aprendizagem. Deve ser o meio pelo qual os professores transformam o conhecimento teórico em prático. O conhecimento desenvolvido por pesquisadores tem como público-alvo os seus pares, os leitores fora da academia não entendem o significado dos textos produzidos pelos historiadores. Cabe, portanto, a didática da história transformar um conhecimento restrito e rebuscado em algo que possa ser ensinado em escolas, e compreendidos pela população em geral. (Ruan, noturno, a1).

> A Didática da História é o ensino e transmissão de conhecimentos históricos, a partir de metodologias pedagógicas com preceitos científicos tornando a transmissão desses conhecimentos mais eficiente aos discentes. Existem diferentes métodos pedagógicos que podem ser trabalhados no campo da Didática da História, utilizando-se de fontes escritas, imagéticas, sonoras etc.; com o intuito de despertar gatilhos nos discentes na construção de uma análise crítica da História e fazendo-os relacionar o passado e o presente e os processos sociais que levaram a rupturas e continuidades ao longo da História. O objetivo didático tem como foco transformar o aluno em um agente social e crítico, fazendo-o entender a complexidade das sociedades históricas e como os eventos dessas sociedades complexas influenciaram e influenciam em nosso cotidiano. A Didática da História, portanto, é a transmissão e entendimento crítico das ações da sociedade humana no tempo e de como tais ações refletiram ou refletem na nossa sociedade atual. (Jorge, noturno, a1).

> A didática da história é uma disciplina que visa nos apresentar mecanismos teóricos e metodológicos para a formação do professor auxiliando-o na elaboração de aulas e materiais didáticos sobre o conhecimento histórico. Para que isso ocorra nos serão apresentados textos e autores base que, através de suas correntes teórico-metodológica, levantam discussões acerca dos métodos de ensino utilizados por professores em sala de aula, dessa forma a disciplina auxilia na formação do professor e os instigam a pensar em alternativas de narrativas para a prática docente. (Venexiana, noturno, a1).

Uma mesma concepção une as narrativas Fátima, Ruan, Jorge e Venexiana: a de que o objeto da Didática da História são os métodos e técnicas de ensino vinculados a procedimentos didáticos da pedagogia, mas que mediatizam às vezes elementos do método histórico, tal como o trabalho com as fontes históricas e a abordagem da temporalidade relativa às relações entre passado e presente. Os objetivos desses métodos podem variar, pois vão desde produzir novos materiais didáticos, simplificar o conhecimento acadêmico, gerar um agente social crítico ou mesmo criar uma forma de formação de professores. É perceptível que uma mesma concepção baseada na metodologia do ensino de história pode apresentar objetivos completamente diferentes.

Relação com a função pública do conhecimento histórico

Já os professores historiadores em formação inicial que compreendem a didática da histórica como a função pública do conhecimento histórico assim expressaram suas ideias:

> No meu entender, a didática da História está ligada a interpretação e concepção do que a História representa. Uma linha entre Formação e orientação à população. E de como essa orientação é repassada, sendo assim seria correto afirmar que não exista uma didática única ou universal. Sendo os professores dependente dos alunos no quesito de como estes alunos irão receber e interpretar a matéria apresentada. Buscando sempre um raciocínio que leve o ensinamento com o mais próximo de exatidão. Agora saindo um pouco do ato de ensinar e caminhando pelo entendimento da matéria em questão, entendesse que é uma disciplina científica a qual apura o desenvolvimento da aprendizagem de História. Entendo, que seria uma busca para um melhor "repasso" do ensino da História, de como é ou será transmitida. A busca de reflexões sobre a aprendizagem coletiva e/ou individual. (Carrie, noturno, a1).

> É o campo da história que olha para o conteúdo que está sendo disseminado, ou até mesmo o material que está sendo produzido, e analisa sua relação com a histó-

> ria enquanto ciência. Um dos pontos que, a meu ver, talvez seja o mais tocante na perspectiva da Didática da História, é a preocupação com a recepção da sociedade diante do que está sendo proposto pela disciplina, tendo em vista que a história é fundamental para a formação e aprendizado dos indivíduos, além de que, através de um ensino didático da História, esses indivíduos podem se emancipar – assim como colocado por Paulo Freire – e compreender a sua posição na coletividade. (Hipazia, matutino, a1).

> Em minha visão, a Didática da História é mais do que somente transmitir conhecimento histórico para seus alunos em uma sala de aula ou apenas o estudo de técnicas para transmitir esse conhecimento. Também se trata de uma investigação de como o conhecimento da História é repassado em espaços sociais sejam eles escolares ou não. Portanto, a Didática da História também investigaria como esse conhecimento histórico é usado nesses outros âmbitos da sociedade. (Carolina, matutino, a1).

Hipazia, Carolina e Carrie entendem a didática da história como uma forma de abordar os usos públicos do conhecimento histórico tanto no contexto da cultura escolar como no da cultura histórica geral dos estudantes fora do ambiente de escolarização. Já Carrie entende a didática como uma forma de representação que, mesmo tendo elementos de transmissão do conhecimento histórico, permite desenvolver uma orientação à população. Hipazia, ao citar Paulo Freire, entende que a didática da história deve ter como finalidade a recepção do conhecimento histórico pela sociedade, considerando, assim, a importância dos processos de aprendizagem. Já Carolina, ao criticar a ideia de transmissão do conhecimento, aponta que a investigação histórica deve ser divulgada para espaços sociais escolares ou extraescolares.

Relação com a reconstrução do conhecimento histórico

Dois estudantes compreendem que um dos processos organizadores da didática da história é a reconstrução do conhecimento histórico.

> Acredito, a meu ver, que a didática da História é uma das áreas de estudo dentro da história como ciência, que tem por objetivo analisar o processo de aprendizado histórico. (Hermes, noturno, a1).

> Este trabalho tem como objetivo expor minhas percepções a respeito da função da Didática da História, enquanto graduanda do Curso de História. É possível compreender que a temática provocou muitos questionamentos ao longo da historiografia, com divergências a respeito do que, de fato, se trata a Didática da História e sua

função. Seria uma disciplina de caráter instrumental? Deve ser integrada ao campo educacional? Ou a própria História? A busca e a disputa da narrativa pela forma mais adequada de nomear a didática permanece até hoje, ainda muito fortemente. Sobretudo, quando se refere ao ensino com crianças. Minha análise parte de reflexões e indagações de historiadoras como Circe Maria Fernandes Bittencourt, Edinalva Padre Aguiar e o intelectual Oldimar Pontes Cardoso. Que consideram a discussão mais próxima da História, não apenas como uma coleção de métodos, desconexos e negligenciados por grande parte dos historiadores. Trata-se de reconhecer uma subárea da própria História, motivada pela teoria rüseniana que considera que a Didática deve partir da Ciência Histórica e aprimorar caminhos teóricos e metodológicos que desenvolvam a consciência histórica, representando também uma teoria de aprendizagem histórica e prática social. Segundo Aguiar, (2015, in) tal prática está relacionada ao sentido do fazer histórico e as necessidades de aprendizado da vida concreta. Neste ponto, concordando com o escritor Libâneo que a Didática "[...] precisa incorporar as investigações mais recentes sobre modos de aprender e ensinar e sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar". (LIBÂNEO, 2004, p. 06). Em razão das demandas atuais e do número de informações, é necessário ampliar as capacidades cognitivas. Ademais, a produção e apreensão do conhecimento não ocorrem de forma mecanizada, carecem da atividade metodológica do pensamento e da utilização de meios ordenados do pensar. Portanto, compreendo sob o estudo de Aguiar que tal argumentação compete a Didática o papel de impulsionar o sujeito a desenvolver a metacognição, ou seja, a capacidade da consciência de si próprio. E ainda, que cabe à Didática identificar e optar por caminhos que estimulem o potencial investigativo dos alunos, cooperando para o aperfeiçoamento de suas capacidades intelectuais e cognitivas, capaz de gerar sujeitos de pensamento crítico. (Esmeralda, matutino a1).

Hermes entende que a didática da história, como uma das dimensões do conhecimento histórico, o reconstrói quando tem como objeto a aprendizagem histórica dos sujeitos. Esmeralda, articulando as ideias de Libâneo e Ednalva Aguiar entende que o aprofundamento nos processos de aprendizagem histórica permite a reconstrução do conhecimento por meio do pensamento crítico.

Relação com a constituição de sentido histórico

Uma jovem estudante articulou a didática da história com a ideia da geração de sentido de orientação temporal.

> Eu acredito que esteja ligado ao ensino de história para os seus devidos alunos, em 2020 o senhor nos apresentou Jörn Rüsen, e foi comentado em uma das aulas que o ensino de história tem muito a ver em como acontecem os processos de constituição de sentidos dos estudantes de história, sendo a forma como eles aprendem sobre conteúdos, fatos e os relaciona dialética com o passado-presente, até sendo de alguma forma feita por afeto, identidade e também pela constituição cultural. (Mariana, matutino, a1).

Mariana, tendo já cursado outra disciplina (optativa) no primeiro semestre letivo que abordavam determinados elementos da Didática da História apresentou uma concepção de que essa forma de conhecimento tem a ver com o processo de constituição dos sentidos dos jovens estudantes, considerando que a dialética entre presente e passado está vinculada a uma estrutura de sentimento e à cultura histórica desses sujeitos escolares.

Relação com a práxis social

Uma estudante explicitou a relação da Didática da História com a práxis social vinculada ao conhecimento histórico:

> Considerando o aprendizado adquirido até o presente, no Curso de Licenciatura em História, especificamente na disciplina de Psicologia da Educação com os estudos da célebre figura de Paulo Freire, disserto: a didática por si só representa a abordagem docente no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, a didática adotada pelo educador, visa um intercâmbio entre teoria e prática, tendendo a contemplar as múltiplas realidades existentes. Por sua vez, acredito que a Didática da História, seja a concentração desses métodos, a criação de técnicas que visam o maior êxito na construção do conhecimento histórico dos discentes. (Elvira, noturno, a1).

Elvira, partindo de Paulo Freire, busca compreender a Didática da História como uma inter-relação entre a teoria e prática vinculadas às múltiplas realidades sociais dos sujeitos. Essa compreensão dessa multitemporalidade é um dos elementos constituidores do conhecimento histórico dos estudantes.

Na segunda fase do estudo exploratório foram desenvolvidas narrativas onde se percebe uma mudança muito grande no conceito que os professores historiadores em formação inicial desenvolveram em relação às suas narrativas iniciais. Agora, após a leitura e debates de vários textos relativos às problemáticas e investigações ligadas à Didática da História, novas formas de compreender esse conhecimento surgiram conforme expressas nas categorias apresentadas na Tabela 02.

Tabela 02. Concepções sobre o que é Didática da História (2ª fase).

Categorias mobilizadoras	Número de jovens*
Relação com a epistemologia da aprendizagem histórica	09
Relação com a crítica à transposição didática do conhecimento histórico	02
Relação com a práxis social	02
Relação com a constituição de sentido histórico	01
Relação com a aprendizagem humanista da história	01
Total	15
*Foram considerados somente os jovens investigados que participaram nas duas fases do estudo exploratório.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na segunda fase do processo de metacognição histórica verifica-se o desaparecimento da ideia de que o objeto da Didática da História é a metodologia do ensino de história. No lugar dessa categoria surge a ideia de que esse conhecimento tem uma epistemologia própria ligada à aprendizagem histórica e uma concepção crítica em relação à teoria da transposição didática. Mantiveram-se as categorias da constituição do sentido histórico e da relação da didática com a práxis social. No entanto, também foi inventariada uma nova categoria: uma Didática da História que tem como objeto uma aprendizagem histórica humanista. Vamos agora analisar essas categorias.

Relação com a epistemologia da aprendizagem histórica

Novos estudantes passaram a conceber a Didática da História como tendo uma epistemologia própria onde o objeto é a aprendizagem histórica.

> A Didática da História, enquanto disciplina, estuda e analisa os métodos utilizados na História e sua relação com o processo de aprendizagem. O foco dessa disciplina é o trabalho do professor historiador, e busca refletir de forma crítica sobre assuntos pertinentes, por exemplo, os códigos disciplinares, a pesquisa histórica, os livros didáticos, elementos que fazem parte da realidade dos estudantes, entre outros. Dessa forma, a disciplina de Didática da História é de fundamental importância na grade curricular acadêmica, tendo em vista que, para que o professor tenha uma boa desenvoltura em sala de aula, que preze pela aprendizagem do aluno, é necessário conhecer as ferramentas e métodos que fazem parte desse processo. (Hipazia, matutino, a2).

> Das reflexões sobre o procedimento histórico em didática da história, repensando o importante papel dos professores e os impactos e dimensões da compreensão dos livros didáticos na compreensão dos alunos no que tange o pensar a relação teoria e prática do ensino em história. O processo do conhecimento histórico é complexo, pois o princípio da história não está separado do ensino e essa dicotomia do procedimento histórico em relação à prática da História. Destacando o saber histórico através da teoria, um exercício de interpretação que consiste no refinamento dos procedimentos históricos via relação com o conhecimento dos sujeitos e dos documentos de estudos. Neste sentido as discussões no ensinar história dos procedimentos históricos, epistemológico de produção teórico-metodológico em prática, à Didática da História dos professores de história enquanto profissional compartilha o saber histórico e as interpretações históricas, bem como, aprendizagem e consciência histórica. Para enfim formar sujeitos conscientes dos acontecimentos históricos, aprender com o passado e aplicar no futuro, de forma crítica e reflexiva. (Liana, matutino, a2).

> A Didática da História, enquanto disciplina, estuda e analisa os métodos utilizados na História e sua relação com o processo de aprendizagem. O foco dessa disciplina é o trabalho do professor historiador, e busca refletir de forma crítica sobre assuntos pertinentes, por exemplo, os códigos disciplinares, a pesquisa histórica, os livros didáticos, elementos que fazem parte da realidade dos estudantes, entre outros. Dessa forma, a disciplina de Didática da História é de fundamental importância na grade curricular acadêmica, tendo em vista que, para que o professor tenha uma boa desenvoltura em sala de aula, que preze pela aprendizagem do aluno, é necessário conhecer as ferramentas e métodos que fazem parte desse processo. (Venexiana, noturno, a2).

Três graduandas entendem que a Didática da História, que tem como objeto a aprendizagem histórica, está vinculada à profissionalização das professoras historiadoras que dominam os fundamentos epistemológicos específicos dessa disciplina. Hipazia indica que os métodos dominados por essas profissionais se relacionam com o processo de aprendizagem onde o trabalho docente é demarcado por uma reflexão crítica do código disciplinar da História, da pesquisa histórica, dos livros didáticos e da cultura histórica vinculada à realidade dos estudantes. Liana entende que o papel dos professores está relacionado às reflexões sobre o procedimento histórico na Didática da História. Para ela, esse processo se dá pela dialética entre teoria e prática, estudantes e professores refinam o método histórico por meio da internalização do conhecimento histórico dos estudantes. Já Venexiana deixa claro que o foco da disciplina está pautado no trabalho do professor historiador que articula a relação entre o conhecimento acadêmico e o aprendizado mediado pela aprendizagem histórica dos estudantes no processo de reconstrução do conhecimento histórico.

> A didática da história é o processo do ensino aprendizagem, pautados no conhecimento histórico. Para tanto, a didática da História visa que o aluno aprenda a pensar historicamente, possibilitando que este, ainda que não tenha a figura do professor, consiga dar procedimento aos estudos históricos. Ao considerar isso institui-se que a atividade do discente enquanto ser pensante e agente transformador de sua realidade, possa efetivamente ser operada. A didática da história, portanto, colabora para a formação da consciência do indivíduo, bem como de seu estabelecimento identitário e social. (Elvira, noturno, a2).

> No meu entender, o objetivo principal da Didática da história é de abranger e analisar o processo de aprendizado histórico, o resultado desse processo, que inclui o aprendizado e a consciência histórica. Não somente uma dedicação a repassar informações, mas ensinar a pensar fora da caixa da convivência, um ensino de pensamento, reflexão. No texto de Flavia Eloisa [Caimi], onde o título leva uma frase com ambiguidade. A autora considera a falta de interesse e também como há uma dificuldade de aprendizado por alunos, talvez pelo fato de os livros didáticos não serem "atrativos", quando o assunto é livro didático temos muitas especulações, principalmente na forma que tratam de alguns assuntos, como por exemplo, Escravidão. Uma aula que podemos tirar diversidade de sub tópicos, mas que o livro didático te reprime ao básico do básico. Sabemos da complexidade do estudo da história, que para um ensino significativo deveríamos ter um tempo maior em sala (talvez). Entretanto, é válido afirmar que conforme lemos no Livro "História Viva" de Jorn Rüsen. "O que se estende aqui por processos de aprendizado vai bem além dos recursos dos recursos pedagógicos do ensino escolar de história (quase sempre conotado com o termo "didática")". A didática vai

> além desses recursos, além de uma sala de aula ou de suas dificuldades, até conseguimos usar essas próprias dificuldades para formular uma didática usando delas como exemplo de uma aula. Fazendo uso do real e do imaginário. (Carrie, noturno, a2).

Por outro lado, Elvira compreende que a Didática da História está pautada na epistemologia da História, onde o domínio do método histórico pelos estudantes permite o processo de aprendizagem histórica, mesmo que às vezes a figura do professor não esteja presente. Ela vincula essa ideia não exatamente ao abandono da importância da intervenção pedagógica do professor historiador, mas porque a aprendizagem histórica está ligada à relativa autonomia da formação da consciência histórica dos sujeitos no processo de reconstrução de suas identidades sócio-históricas. Nesse mesmo caminho, Carrie entende que a didática da Histórica, como uma ciência autônoma que tem como objeto a aprendizagem histórica, que tem como resultado o desenvolvimento da consciência histórica. Defende que as dificuldades encontradas nas aulas de História permitem "formular uma didática" articulando o real e o imaginário.

Relação com a crítica à transposição didática do conhecimento histórico

Dois estudantes apresentam uma concepção crítica à teoria da transposição didática.

> A disciplina tem como objetivo propor uma análise crítica a respeito da transmissão do conhecimento de professor e aluno. Enfatizando o fato de que essa transmissão vai muito além de só dar aula, a uma série de propostas apresentada pela disciplina para um melhor trabalho em sala de aula. É preciso entender que cada local de educação deve ter uma atenção própria em relação aos problemas, pois a uma variação de dificuldades de um lugar para o outro, portanto, pesquisas reducionistas e generalizadas em relação ao aprendizado da criança e adolescente não são de ajuda. Falta de infraestrutura, marginalização, agressão familiar, má formação de docentes, entre outros, são alguns desses problemas que podem variar de local para local, portanto existe uma necessidade de ter ótica própria para melhor compreensão dos fatos ocorridos. Há uma necessidade de o professor inserir-se no mundo do aluno, entender sobre o que se interessam, acompanhar as novidades tecnológicas, para assim, ter uma aula mais agradável aos olhos deles. [...]. A didática da história apresenta pesquisas de autores importantes, que buscam melhorar e entender sobre a aprendizagem em sala de aula. A todo momento se trabalha com a ideia de renovação, principalmente em relação ao conteúdo linear e cronológico, que não desenvolve o raciocínio crítico do aluno. Portanto, a disciplina é extremamente essencial na formação do futuro professor

de história, importante para que ele entenda os cuidados que deve tomar e os problemas que vai enfrentar em sala de aula. (Orígenes, matutino, a2).

Eu relaciono a didática da história com o professor ou professora de história. Ao pensarmos didática da história pensamos naquelas dicotomias tradicionais como – inter-relação entre a história dos historiadores, a história que se ensina no ensino básico, a história que circula na graduação, em que o professor reproduz conhecimento dizendo aquilo que já foi dito nos livros didáticos, e que professor é vocação e que se aprende fazendo. [...]. Penso que a didática da história é o resultado de todo o esforço que o professor faz para se manter uma relação comunicativa entre o professor de história e seus alunos. O importante é como será feita essa relação comunicativa. Didática da história não tem uma característica instrumental, ou seja, ela acaba sendo vista como uma disciplina dentro do campo da educação pedagógica que ensina a ensinar melhor. Acredito que essa visão de didática da história (instrumental), não é mais contemporânea dentro da pedagogia. [...]. Essa reflexão se dá pelo fato que a natureza de relação comunicativa entre professor de história e o seu aluno se modificou e foi alterando ao longo do tempo, e tem a ver com as mudanças dos estudantes, as mudanças do meio em que vivemos que passou a ser cada vez mais tecnificado, midiático e mais envolvido em redes sociais, mudando assim a teoria e processo comunicativo de como ensinar e aprender história, o que não é uma coisa tão simples e envolve outras áreas do conhecimento como – sociologia, teoria da comunicação, psicologia entre outras. Sinto também a didática da história uma disciplina própria da ciência histórica, uma disciplina acadêmica responsável por estabelecer uma investigação tanto filosófica quanto empírica da relevância social na vida dos homens e mulheres, que está preocupada em investigar o modo como as estruturas de consciências com as quais os homens interpretam suas experiências no tempo e também no passado e como essa estrutura de consciência produz alteração no modo de viver, agir e pensar o mundo e entendê-lo. Mediante o exposto, a didática da história é uma disciplina que está preocupada em responder qual relevância, e importância da história para a vida dos homens do presente. (Hermes, noturno, a2).

Orígenes compreende que um dos objetivos da Didática da História é a crítica das concepções que se pautam na transmissão do conhecimento acadêmico para a cultura escolar, pois se deve considerar as condições em que se desenvolve a aprendizagem dos estudantes. Já Hermes entende que a Didática da História está vinculada às professoras historiadoras que buscam superar a instrumentalização pedagógica do conhecimento por meio do diálogo entre os docentes e os estudantes. Isso ao considerar as experiências históricas dos sujeitos na reconstrução do processo de aprendizagem histórica.

Relação com a constituição de sentido histórico

Uma estudante de licenciatura em História considerou explicitamente como fundamental a relação da didática da História com o processo de constituição de sentido histórico.

> Dentro do espaço de estudo acadêmico, a didática da história pode ser delimitada como a interação entre as formas de atribuir sentidos aos conteúdos da história por jovens estudantes. Percebendo o contexto advindo da pandemia de Covid-19, no Brasil em 2020, sua importância ganhou grandeza e relevância, pois discute possíveis caminhos para o ensino-aprendizagem de história, sobretudo do ensino básico. Os principais desafios que se postam aos graduandos de História nesse momento, acredito serem: Como tornar o ensino-aprendizagem mais significativos para jovens estudantes e no que me refiro a significativo, concordo com Fronza "Esta linguagem não é um simples reflexo ou expressão da realidade social; é a "compreensão dessa realidade através da linguagem, que como consciência prática está saturada por toda a atividade social". Essa compreensão é social e contínua e ocorre no interior de uma sociedade ativa e em transformação". Assim sendo, acredito que o espaço escolar não é somente um local conteudista, mas também de constituição de sujeitos históricos. Outro desafio que penso ser posto dentro de nosso contexto atual é como aproximar os graduandos de história dos jovens estudantes do ensino básico em pleno momento de distanciamento social? As disciplinas de estágio, fundamentalmente, visam preparar graduandos para os espaços de ensino-aprendizagem escolares, todavia, a limitação de convivência e interação devido às normas de biossegurança impõem barreiras de difícil transposição. O que posso articular, nesse momento, seria uma alternativa para contornar tais barreiras, como projetos que envolvam artefatos culturais muito vivos no cotidiano cultural dos jovens estudantes. Aulas oficinas parecem ser um caminho menos tortuoso para o reencontro de duas distâncias, graduandos e estudantes. (Mariana, matutino, a2).

Mariana defende que a didática da história deve propor uma interação entre as formas de atribuir sentido histórico pelos jovens estudantes. Esse processo de aprendizagem histórica deve levar em consideração as carências de investigação vinculadas ao contexto histórico onde o processo de ensino e aprendizagem da História acontecem, como na pandemia de Covid-19. Esse processo de atribuição de sentido na aprendizagem histórica também se vincula às metodologias como a aula oficina.

Relação com a práxis social

Dois estudantes vincularam a didática da História com uma relação com a práxis social. Assim narra um deles:

> Didática da história é um campo da história, que se situa entre: a teoria, a prática, e um "meio-termo". É uma disciplina que tem por objetivo prático ensinar como ensinar a história.
>
> Teoria
> Através da disciplina didática da história, se tem acesso ao conhecimento que advém sobre diversos temas, como: literacia histórica, narrativa histórica, educação histórica entre outros. Portanto, essa disciplina fornece um arcabouço teórico necessário para quem pretende ensinar a disciplina história.
>
> "Meio-termo"
> Aqui encontra-se no meu ponto de vista o mais importante. A didática da história busca entender como é o entendimento das pessoas, principalmente alunos do Ensino Fundamental e Médio, de como eles absorvem o conhecimento que lhes é passado pelos professores de história. Ou seja, esse "meio-termo" trabalha diretamente de que forma a história é entendida pelos estudantes.
>
> Prática
> Uma das características da disciplina didática da história é analisar como o conhecimento chega de fato às pessoas, principalmente pelo estudo dos livros didáticos e de qualquer outro material paradidático. Sendo, portanto, a ponte que liga a teoria à prática. (Ruan, noturno, a2).

Ruan compreende que a Didática da História é constituída por uma dialética entre teoria e prática. A teoria fundamentada nos processos vinculados à epistemologia da história. Essa teoria é mediada pela forma de reconstrução histórica que os estudantes mobilizam quando desenvolvem o processo de sua aprendizagem histórica em diálogo com as experiências ensinadas pelo professor historiador. A prática não se refere a uma ação vazia de conhecimento, mas à investigação por esses sujeitos do conhecimento de como se dá esse processo de práxis social. Um dos exemplos é verificar como livros didáticos e paradidáticos medeiam esse conhecimento histórico.

Relação com a aprendizagem humanista da história

Uma professora historiadora em formação inicial compreende explicitamente que a Didática da História tem como objeto a aprendizagem histórica humanista.

> Didática da história é mais do que simplificar o modo de aprendizagem de um estudante, ela é uma ciência voltada para a humanização do estudante, mas também, para um princípio de formação de sentido histórico. O estudante deve aprender que, a experiência histórica é a consciência de que as formas de vida do passado são diferentes das de hoje. Ele deve apropriar-se do tempo, a fim de tornar-se consciente do fato de que a ideia de humanidade só pode ser entendida numa perspectiva temporal. Além disso, o professor deve trazer assuntos com os quais os alunos podem se identificar ou notar semelhanças com a sua vida, a comunidade em que mora ou a sociedade em que vive. Para que assim haja debates e diálogos entre os alunos, não somente o professor explicando durante toda a aula. Esse debate entre estudantes e estudantes com professores é extremamente importante. (Carolina, matutino, a2).

Carolina defende que, ao contrário dos processos de transposição didática do conhecimento histórico, a Didática da História é uma ciência voltada para a humanização dos estudantes que é a base para a geração de sentido de orientação temporal nos processos de ensino e aprendizagem da História. Ao compreender as experiências dos outros em outros tempos e lugares, este sujeito do conhecimento passa a entender a humanidade numa perspectiva temporal. O professor, em diálogo com os estudantes, faz uso do método histórico, para que estes insiram a humanidade no bojo da cultura histórica em que vivem.

Considerações finais

O ensaio de Friedrich Nietzsche (2005) *II considerações extemporâneas sobre a utilidade e os inconvenientes da História para a vida*, defende o abandono da Educação Histórica e da cultura histórica para construir um sentido humano para a vida dos finais do século XIX. Entendo, ao contrário desse filósofo, que agora, no alvorecer do século XXI, e pelo mesmo motivo, ou seja, para a constituição de sentidos de orientação para a práxis social contemporânea, a Educação Histórica e uma cultura histórica pautadas numa estrutura de sentimentos ligada a uma dissidência humana radical (WILLIAMS, 2003) deva ser resgatada para orientar temporalmente a vida dos professores historiadores e dos jovens e crianças. Para isso, é necessária a reintrodução de uma nova cultura histórica no cerne da cultura escolar que reoriente as formas de subjetivação fabricadas por ela.

Nessa investigação exploratória encontrei categorias que buscam superar concepções desumanizadoras da forma de didatizar história em prol de uma Didática da História que tem uma epistemologia da história própria, pautada no método histórico, e que, em última instância, permite o afloramento de uma aprendizagem histórica humanista.

Compreendo que este trabalho pode fornecer algumas contribuições iniciais para a revalorização da cultura histórica no interior da cultura escolar e no processo de formação inicial de professores historiadores ao recolocar a dimensão cognitiva da História nas formas de aprendizagem histórica por meio da matriz da aula histórica. Isso sem instrumentalizar as dimensões estética e política e ética dos artefatos da cultura histórica possibilitando assim o desenvolvimento de uma formação histórica dos jovens de caráter humanista. (RÜSEN, 2007, 2015a, 2015b). Nesse caminho, entendo que as formas de internalização do conhecimento histórico podem ser compreendidas de maneira intrínseca com a vida prática desses sujeitos por meio de suas narrativas históricas. Assim, estamos em direção à formação de uma Educação Histórica que investiga a partir de uma didática humanista da história, e ao investigar, reconstrói a função pública do conhecimento histórico.

Referências

ANGVICK, M.; BORRIES, B. *Youth and History*: a comparative European survey on historical and political attitudes among adolescents. V. A and B, Hamburg: Koerber Fundation, 1997.

BORRIES, B. How to examine the (self-) reflective effects of History Teaching. In: BJERG, H.; LENZ, C.; THORSTENSEN, E. (Eds.). *Historicizing the uses of the past*: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and Didactics on History related to World War II. Bielefeld: Transcript, 2011.

_____. "Multiperspectividade": pretensão utópica ou fundamento factível da aprendizagem histórica na Europa? In: SCHMIDT, M. A.; FRONZA, M.; NECHI, L. P. (Org.). *Jovens e consciência histórica*: Bodo von Borries. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

FRONZA, M. *O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

KÖRBER, A. *German History Didactics*: From Historical Consciousness to historical Competencies – and beyond? Historicising the uses of the past. Oslo, p. 01-61, nov. 2008. (Conferência).

OLIVEIRA, T. A. D. Aprendizagem histórica: um olhar e diferentes perspectivas. In: OLIVEIRA, T. A. D. (Org.). *A Formação Histórica (Bildung) como Princípio da Didática da História no Ensino Médio*: teoria e práxis. Curitiba: W. A. Editores, 2017.

NIETZSCHE, F. *Escritos sobre História*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

RÜSEN, J. *A razão histórica*: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UnB, 2001.

_____. *História viva*: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. UnB, 2007.

_____. Didática da História: passado e presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a.

_____. *Teoria da História*: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Ed. UFPR, 2015a.

_____. Formando a consciência histórica: para uma didática humanista da história. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; FRONZA, M.; NECHI, L. P. (Org.). *Humanismo e didática da história*. Curitiba: W. A. Editores, 2015b.

SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Org.). *Aprender História*: perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009.

SEIXAS, P. *Students' understanding of historical significance*. Theory and Research in Social Education. Londres, v. 22, n. 03, p. 281-304, 1994.

_____. *Mapping the terrain of historical significance*. Social Education. Silver Spring, v. 61, n. 01, p. 22-27, 1997.

_____. Conceptualizing the growth of historical understanding. In: OLSON, D. R.; N. TORRENCE, N. (Org.). *The handbook of Education and Human Development*. Londres: Blackwell, 1998.

STAEHR, G. v.; JUNG, H. Didáctica de la história y enseñanza de la história em la Alemania unificada. *Revista Consciência Social*. Madrid, n. 02, p. 133-148, 1998.

WILLIAMS, R. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

EMANCIPAÇÃO E PERTENCIMENTO: QUAL O PAPEL DO LIVRO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NEGRAS?

Aline Pinto Pereira
Alexandra Lima da Silva

> O texto literário partilha com os leitores, independente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo.
> Debus

Poucos dias após a Lei Áurea completar 135 anos, aquela promulgada em 13 de maio de 1888 para sacramentar institucionalmente a libertação dos escravizados no Brasil, jornais de ampla circulação noticiaram denúncia envolvendo a família de um desembargador em Santa Catarina. Por quase quatro décadas tal família teria mantido uma mulher negra, Sônia, em condições análogas ao trabalho escravo. A senhora, à época com idade estimada em 50 anos, é uma pessoa com deficiência auditiva e sequer possuía identificação no Cadastro da Pessoa Física. Analfabeta, Sônia não aprendeu a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Foi atravessada por muitos impedimentos quanto aos direitos constitucionais e passou quase meio século sem se comunicar plenamente, se expressar e existir, de fato, para o mundo.

Se reivindicarmos a dimensão política que envolve o domínio da língua e o quanto ela proclama as relações de poder, a dita mulher foi silenciada e usurpada em sua identidade. Revelada a enorme violência a qual essa senhora teria sido submetida desde a infância, o magistrado se defendeu afirmando querer perfilá-la, afinal, numa sociedade patriarcal como a que caracteriza a brasileira, quase toda serviçal é "praticamente da família".

Interditos como o caso acima revelam a face cruel de um país cuja formação está diretamente alicerçada à manutenção da escravidão, que se estendeu entre os séculos XVI e XIX como um sistema econômico legalizado e popularizado no Brasil. Ele "moldou condutas, definiu desigualdades

sociais, fez de raça e cor marcadores de diferenças fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência, e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia muito estrita". (SCHWARCZ, 2019, p. 27-28).

Impossível não associarmos o silenciamento da senhora previamente mencionada ao da escravizada negra de olhos azuis, a Anastácia, que no período Setecentista foi castigada com o uso obrigatório de um colar e uma máscara de ferro que a censuravam, revelando traços de crueldade, sadismo, opressão, dominação e posse de um corpo negro pelo corpo emancipado do branco.

O Brasil foi o último país a abolir a escravidão, tardiamente e de maneira conservadora, ainda que reconheçamos que a resistência negra – por meio de revoltas, rebeliões e outras articulações dos cativos – tenha fragilizado as bases do dito sistema econômico. (REIS; GOMES, 2021). No entanto, a exclusão social seguiu ditando as regras daquela organização societária, com prejuízos na desigualdade latente entre negros e brancos até a atualidade. Como aponta a historiadora e antropóloga Lilia Schwarcz, após a abolição um dito popular circulava pelas ruas da capital do Império: "A liberdade é negra, mas a igualdade é branca", explicitando, assim, as distinções socioeconômicas que distanciavam os negros e os brancos. (SCHWARCZ, 2019, p. 31).

Foi nesse contexto que o racismo brasileiro encontrou amparo no "darwinismo social" para disseminar ao senso comum a ideia de que negros e brancos – conforme o respaldo de teorias científicas à época – eram diferentes uns dos outros quanto aos atributos físicos, morais e intelectuais. (GERMINATTI; SOUSA, 2023).

Se no início da experiência republicana no Brasil a eugenia se relacionava à "questão social" – caracterizada pela miséria, dificuldade quanto ao acesso à escolarização e à prevenção de saúde, especialmente entre as pessoas de cor; na década de 1930 o conceito de "democracia racial" ganhou fôlego. Difundido a partir da obra de Gilberto Freyre, a invocação de tal mito romantizou a miscigenação e apartou a possibilidade de conflito entre as raças. Justificou o processo de colonização nos trópicos reivindicando aspectos *sui generis*, apresentando-o falsamente como menos pesaroso do que os que vigoraram na Europa e na América do Norte.

Assim, as teorias deterministas e a tese ampliada pelos escritos freyrianos retiraram de setores sociais dominantes a culpabilidade pela desigualdade social e econômica entre negros e brancos, isentando-os da responsabilidade que lhes cabe quanto à manutenção e enraizamento do racismo. A naturalização da supremacia branca, que segue como realidade, como afirmou Cida Bento – professora visitante na Universidade do Texas e fundadora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.

A obra é resultado do trabalho de doutoramento da psicóloga pela Universidade de São Paulo. Foi publicada vinte anos depois, com atualizações que confirmam a existência e permanência

de um "pacto narcísico da branquitude" – um tipo de acordo encoberto e subentendido entre pessoas brancas a fim de manter o *status quo*, a despeito dos discursos em defesa da diversidade tanto na sociedade quanto em ambientes corporativos e institucionais. "É claro e evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros". (BENTO, 2022, p. 18).

De acordo com Cida Bento, o "pacto narcísico da branquitude" é aquele que evidencia a manutenção de benefícios e vantagens entre os brancos a partir do discurso meritocrático e de vários marcadores sociais, expondo as tensões que atravessam as relações sociais a partir da interseccionalidade entre gênero, classe e raça.

> Relações de dominação de gênero, raça, classe, origem, entre outras guardam muita similaridade na forma como são construídas e perpetuadas através de pactos, quase sempre não explicitados. Nesse sentido, concentrei minha atenção na branquitude e nos pactos narcísicos que a mantêm. (BENTO, 2022, p. 15).

Para a autora, a manutenção de pessoas (especialmente homens) brancas em espaço de poder; o medo branco em perder privilégios; o discurso meritocrático; a associação da cor da pele branca ao melhor *status* social e à alta capacidade intelectual são elementos que alimentam historicamente o "pacto narcísico da branquitude" – quando os iguais se reconhecem, conectam e protegem, usufruindo de benefícios em uma sociedade que se estruturou a partir de ideologias racistas.

Convém rememorarmos que argumentos científicos foram validados para categorizar e hierarquizar brancos e negros, roubando desses últimos a perspectiva de humanização. A acepção de humano/humanidade/humanismo é uma criação da burguesia europeia e colonialista, conforme Aimé Césaire, a partir da necessidade constante de o homem branco autoproclamar-se modelo. Não à toa, para o autor martinicano, conceitos como fascismo, colonialismo e racismo são vértices da sociedade capitalista que sustentaram e legitimaram visão preconceituosa acerca de negros, latino-americanos, amarelos e aborígenes a partir de suposta "superioridade científica, moral e religiosa" dos europeus. (CESAIRE, 2020, p. 68).

Escritas ainda na década de 1950, as considerações de Aimé Césaire revelaram as raízes do racismo e como ele seguiu se perpetuando em meio aos discursos, às imagens, aos escritos e às práticas cotidianas.

Conterrâneo e contemporâneo de Césaire, o psiquiatra martinicano Frantz Fanon indagou as repercussões do racismo na formação da subjetividade dos negros, apontando e criticando a violência que sustentou e permeou as relações coloniais. Ao investigar a psicologia do colonialismo

com o propósito de contribuir para a desalienação do negro, Fanon demonstrou como o racismo produziu traumas que alteraram subjetividades desses indivíduos, desestruturando a imagem possível sobre si. "O inconsciente coletivo não é dependente de uma herança cerebral: é a consequência do que chamarei de imposição cultural irrefletida". (FANON, 2008, p. 212).

Racismo e Colonialismo são apresentados, portanto, como as faces da mesma moeda, cujas consequências se perpetuam nas relações sociais por diferentes gerações. Ele critica e observa a existência de um *Mito Negro*, "negrobiológico-sexual-sensual-e-genital" (FANON, 2008, p. 212), com o qual é preciso romper ainda nas sociedades atuais, que delega ao homem/mulher negro(a) papel pré-estabelecido socialmente a partir da valorização de um estereótipo próprio – físico, intelectual e sexual.

A negação da humanidade é tamanha que, aos olhos de Fanon, uma pessoa negra constrói como mecanismo de defesa a busca por branqueamento. É condicionada a admitir suposta superioridade do homem branco e o faz como tentativa de rompimento com a objetificação ou animalização do violento processo colonial, marcado por dominação e sadismo.

> Na Europa, o Mal é representado pelo negro. É preciso ir com calma, sabemos disso, mas é difícil. O carrasco é o homem negro, Satã é negro, falamos de trevas, estamos pretos quando estamos sujos – aplique-se isso à sujeira física ou à sujeira moral. Causaria espanto se nos déssemos ao trabalho de reuni-las, tamanho é o número das expressões que fazem do negro o pecado. Na Europa, o negro representa, seja concreta ou simbolicamente, o lado mau da personalidade. Enquanto não tivermos compreendido essa proposição, estaremos condenados a falar em vão sobre o 'problema negro'. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, denegrir a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. (FANON, 2008, p. 200).

Ao expor as feridas sociais que tiranizavam pessoas negras, o autor as humanizou ao compreender a dimensão do trauma que as oprime. Responsabilizou não só ao homem branco, mas a toda uma estrutura capitalista que legitima o racismo a partir de uma estratégia social de exploração. E embora o trabalho de Frantz Fanon esteja pautado na experiência dos negros Antilhanos que foram morar na Europa, é possível encontrar, mesmo tantos anos depois da publicação de *Pele Negra, Máscara Branca*, semelhanças com a realidade brasileira que ainda persiste.

Os escritos de Césaire e de Fanon também influenciaram a pesquisa da intelectual portuguesa com origens africanas, Grada Kilomba. Para ela, o racismo é um fenômeno não biológico e discursivo que nega ao sujeito negro o direito à subjetividade. "Ele funciona através de um regime

discursivo, uma cadeia de palavras e imagens que por associação se tornam equivalentes: africano-África-selva-selvagem-primitivo-inferior-animal-macaco". (KILOMBA, 2019, p. 130).

Mulher negra, ela explica que apesar de o racismo estar associado à herança colonial, é uma prática também atemporal porque persiste na contemporaneidade em comportamentos violentos e excludentes que invisibilizam a negritude ao aceitar a branquitude como norma absoluta. O racismo contemporâneo é a reencenação do período colonial e "problema branco estrutural e institucional que pessoas negras experienciam". (KILOMBA, 2019, p. 204). Prontamente, se manifesta em diferentes esferas relacionais – físicas, espaciais, afetivas, sexuais, sociais, psicológicas e acadêmicas. Envolve a memória histórica de opressão racial conectada à colonização, quando o/a negro/a é tratado/a de forma infantilizada, incivilizada, primitiva, animalizada, erotizada e, pelo passado histórico de seus ancestrais, também objetificado/a. Ao negarem a identidade negra, a pessoa de cor torna-se o/a "Outro/a da branquitude" porque não pode existir como um igual. (KILOMBA, 2019, p. 72). O outro não pertence.

Durante o doutoramento em Filosofia pela Feie Universität (Alemanha), Kilomba – que também tem formação em psicologia – observou que as vítimas do racismo são geralmente esquecidas pela sociedade e tal silenciamento reverbera a desimportância delas como sujeitos políticos, vetando-lhes ou dificultando a manifestação de pensamento (escrito, falado, publicado) e o acesso às instâncias de decisão e de poder. Vale para cargos políticos, em espaços acadêmicos ou ainda em esferas privadas e íntimas, como o caso anteriormente mencionado envolvendo a senhora Sônia.

Imediatamente, ao estabelecermos associações entre *Sônia-Anastácia-Desumanização-Racismo*, remetemo-nos ao diálogo com Conceição Evaristo – doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense (UFF), escritora consagrada e premiada na maturidade. Ela apresentou o conceito de *Escrevivência* na dissertação "Literatura Negra: Uma Poética de Nossa Afrobrasilidade" (1996), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO).

O dito conceito articula memória, experiências históricas e subjetivas de mulheres negras e o pensamento afro-brasileiro. Tem se expandido entre as autoras, inclusive as de pele branca, pois ele está na valorização de uma experiência em que se permite reelaborar o vivido. "A novidade é que as pessoas percebem que suas vidas, e assim como as experiências coletivas de seus específicos grupos, produzem arte e pensamento". (GOMES; TEODORO; COUTINHO, 2022, p. 31).

Escrevivência representa uma ruptura de *paradigmas* – aqueles que eram ditados por homens brancos, de classes privilegiadas, eurocentrados especialmente, para hoje dar voz à experiência negra, principalmente à de mulheres negras. Conceição Evaristo afirma que a "*Escrevivência* não é para ninar os da casa-grande e sim para acordá-los de seus sonhos injustos". (GOMES; TEODORO; COUTINHO, 2022, p. 32). Avança ao dizer que tal literatura – a partir do poder da escrita – tem

uma perspectiva de *vingança*, assumindo dimensão política que nos remete à ressignificação do papel da mulher negra diante de sua herança histórica e ancestral:

> O termo tem para mim uma imagem fundamental. *A experiência negra que é intransferível*. Um fundamento muito perceptível, pois, traz a nossa experiência histórica de negros, quando retornamos a uma imagem do passado e vemos as africanas e suas descendentes escravizadas contando histórias para ninar os da casa-grande. Essas mulheres têm o corpo escravizado na economia da plantação, do prazer, do lazer, do sexo, da educação (são as primeiras professoras) *e são escravizadas na emissão da palavra, porque têm de contar história para as crianças adormecerem*. A "*Escrevivência*" já é uma experiência das mulheres contemporâneas borrando esse passado. *Aí, eu volto à literatura como vingança. Se minhas antepassadas eram obrigadas a isso, hoje nos postamos em outro lugar e a nossa escrita é para acordar a casa-grande*. Essa experiência grita em primeiro lugar, depois vem a teoria. Para mim, a experiência do sujeito, do corpo, da vivência é o que fundamenta o que hoje chamamos de "*Escrevivência*". (GOMES; TEODORO; COUTINHO, 2022, p. 33, grifos nossos).

A *Escrevivência* oportuniza a emancipação do sujeito por meio da cultura escrita e, também, por meio da circularidade das ideias. Ainda que não vivamos em uma sociedade que professe com justiça e equidade os mesmos direitos para todas as pessoas – lembremos que a luta segue árdua em tempos tão controversos e em meio à ascensão da extrema direita no mundo – é fato que tem havido um movimento de valorização da identidade negra na política e na cultura. Existem denúncias cotidianas de discriminação racial, mas há reivindicações e conquistas nesse horizonte.

Provavelmente tal enaltecimento identitário ocorra em decorrência das políticas de ações afirmativas na Educação, que ampliaram o acesso de negros e de negras à Educação Universitária e aos cursos de pós-graduação. Na mesma conjuntura, inserimos a implementação da Lei n. 10.639/2003 – a que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio. Embora as ações afirmativas e a efetivação da Lei n. 10.639/2003 ainda estejam aquém do desejado, é imprescindível considerar e reafirmar a importância dessas iniciativas, frutos de demandas histórias e da luta do Movimento Negro Brasileiro. (PEREIRA; PEREIRA, 2022).

E diante dos crescentes clamores por reparação e representatividade, consideramos significativas as transformações percebidas na formulação do texto, das imagens e das publicações literárias para o público infantil nos últimos anos, compreendendo que eles contribuem para a formação da autoestima pela perspectiva da identidade negra e promoção de valores como respeito e tolerância à diversidade, dando o tom do letramento racial e da luta antirracista.

A literatura infanto juvenil contemporânea e a construção do imaginário coletivo: humanização e resgate identitário

Embora o trabalho de Luiz Maurício Azevedo não esteja voltado à análise específica da produção literária infanto juvenil, o autor nos cabe porque critica a ausência de uma teoria literária materialista negra no Brasil, que traga a escravidão e a construção social do negro como elementos centrais do debate intelectual. Para ele, a ausência da dita teoria explica, por exemplo, o embranquecimento do escritor Machado de Assis ao longo do tempo, o desaparecimento da figura de Maria Firmina dos Reis tal qual uma mulher negra; a desvalorização de trabalhos primorosos como os de Lima Barreto e de Carolina Maria de Jesus enquanto raízes de uma literatura afrodescendente no país.

A literatura foi "desidratada de gênero, raça, tonalidade e classe" como uma resposta fantasiosa ao "trauma racial" em que o Brasil se constituiu (AZEVEDO, 2021, p. 26), resultando na invisibilidade do negro na produção literária nacional. O autor defende que "a literatura afro-brasileira é fruto das experiências histórico materiais da comunidade negra", se reafirmando como "oposição à literatura canonizada" (AZEVEDO, 2021, p. 49) – o que nos remete imediatamente à discussão apresentada por outro pensador acerca do tema.

Poeta, dramaturgo, escritor e doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de Campinas, Luiz Silva (pseudônimo de Cuti), reivindica conceitualmente o termo "literatura negro brasileira" em detrimento de "literatura afro-brasileira". Sustenta que a palavra negro assume função mais aglutinadora, em alusão à força e ao legado do Movimento Negro Brasileiro, por exemplo, no que diz respeito aos movimentos de emancipação. Segundo o autor,

> a palavra 'negro' nos remete à reinvindicação diante da existência do racismo, ao passo que a expressão 'afro-brasileiro' lança-nos, em sua semântica, ao continente africano, com suas mais de 54 nações, dentre as quais nem todas são de maioria de pele escura, nem tampouco estão ligadas à ascendência negro-brasileira. (CUTI, 2010. p. 40).

A literatura negra-brasileira escancara a experiência de pessoas que vieram na diáspora africana e enfrenta tensões, se apresentando como foco de resistência; se impõe aos debates acerca da identidade nacional, conforme aponta o autor – um dos fundadores da série *Cadernos Negros*, por ele dirigida entre 1978 e 1993.

Cuti denuncia a prevalência curricular da leitura eurocentrada, de autores majoritariamente brancos, nas escolas e em universidades. Ao cunhar o termo literatura negro-brasileira preferencialmente, alerta para a manutenção do racismo no país, que se revela excludente, cruel, subterrâneo

e hipócrita: "A humanidade do negro, se agride a humanidade do branco, é porque esta última se sustenta sobre as falácias do racismo". (CUTI, 2010, p. 89).

A palavra '*negro*' proclama um movimento reivindicatório e denuncia os privilégios de amplos setores da sociedade brasileira, rompendo com a alienação proposital provocada pelo racismo. Segundo Cuti, falar e ser ouvido (aqui em referência à tradição oral dos antepassados), assim como escrever e ser lido, são atos de poder que devem ser reivindicados pelo povo negro, porque "interferem no imaginário de milhões de pessoas". (CUTI, 2010, p. 48).

O imaginário e o simbólico nesse tema também interessam à psicanalista Jôse Sales, pois "o que diferencia o racismo das outras formas de ódio à alteridade é o fato de ele não desejar a transformação do outro em semelhante, mas sim sua eliminação". (SALES, 2019, p. 38). Em pesquisa de doutoramento, ela problematizou a ausência de um olhar/ acolhimento psicanalítico sobre o tema e criticou a escassez de trabalhos acadêmicos sobre a questão.

A partir da experiência como psicóloga na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a autora compartilhou algumas impressões sobre o atendimento aos educandos da rede, evidenciando como a relação dessas crianças negras com a autoimagem é muito desvalorizada, desacreditada, depreciada. Há, de acordo com ela, um descompasso entre a imagem real (corpo físico) e a idealidade (a partir de um referencial europeu e branco):

> Ao acolher esses sujeitos, tanto no setting tradicional quanto em atendimentos mais pontuais realizados nas escolas municipais, chamou minha atenção a forma como se percebem. Discursos fortemente marcados por autodepreciações e desvalorizações, sobretudo em comparação ao modelo estético do branco europeu, não foram raros. Falas impregnadas pelo "mito negro" e pelo seu correlato, "o mito da brancura", seja de forma mais sutil ou mais evidente, predominaram. [...]. As meninas queixando-se dos cabelos, caracterizando-os como "ruim", manifestavam o desejo de possuírem cabelos lisos, loiros e longos. (SALES, 2019, p. 109).

A psicanalista faz menção ao teste de autopercepção (teste da boneca), formulado pelo psicólogo afro-americano Kenneth Clark e realizado pela primeira vez em 1939. Após crianças de diferentes fenótipos terem sido apresentadas a duas bonecas negras e duas outras brancas, a maioria delas atribuiu características positivas às brancas e negativas às negras. Até mesmo crianças negras associaram as bonecas com o mesmo tom de pele à feiura e à maldade. O resultado está em sintonia com a construção subjetiva das crianças como seres sociais que dialogam com a "influência hegemônica da cultura, ideologia, classe, estética e comportamento branco intrínsecos ao meio do qual fazem parte". (SALES, 2019, p. 21).

Não à toa, eles foram priorizados, inclusive (ou principalmente) por elas, na construção do ideal de beleza e de bondade, já que tais categorias são construções sociais.

Nesse momento, é importante dialogar com a pesquisadora Maria Cristina Soares de Gouvêa, que se dedicou a compreender as representações sobre o negro na literatura infantil na Primeira República. Verificou o enraizamento de estereótipos negativos às personagens da época ao constatar que antes de 1920, os personagens negros estavam ausentes ou eram prontamente associados ao passado escravagista, em relatos claramente embebidos no olhar racista e etnocêntrico.

No afã de construir um imaginário em torno da identidade do povo brasileiro, em consonância com as reivindicações do Movimento Modernista pela exaltação da cultura nacional e suas singularidades, os personagens negros povoaram algumas histórias do período. Entretanto, a exemplo do que fizeram Monteiro Lobato e Tales de Andrade, permaneceram estigmatizados, racializados, animalizados, associados ao primitivismo, ao folclórico, à insubordinação e à desordem.

Suas características físicas eram ridicularizadas; as capacidades cognitivas e os saberes foram desqualificados. Brancos representavam a boa educação, instrução, moralidade e o ideal de progresso que se almejava para o país desejoso de embranquecer. A literatura do período traduzia tal pensamento já que "os textos acabavam por embranquecer o leitor, ao reiteradamente representar a raça branca como superior". (GOUVÊA, 2021, p. 90).

Fato é que a leitura não está desvinculada da realidade social de uma dada realidade e que, décadas após a Primeira República, a situação do negro na literatura infanto juvenil pouco havia mudado. Em pesquisa de doutoramento que objetivava analisar a concepção da infância na produção de livros infantis produzidas por editoras católicas e laicas, Celia Maria Escanfella deparou-se com a questão racial ao verificar baixa representatividade dessa parcela da população nas obras editadas entre 1976 e 2000. (ESCANFELLA, 2007). Pode-se dizer que o conteúdo literário seguiu reforçando conteúdos excludentes, associando a negritude à escravidão, à pobreza, à falta de educação formal, à violência.

A pesquisadora também observou que em produções de editoras católicas, os estereótipos na representação do negro eram ainda mais destacados do que aqueles oriundos de editoras laicas, pois reforçava a branquitude como padrão universalizante e modelo da espécie humana, sendo assimilado como superior às demais etnias a partir de referenciais eurocêntricos. Como dito por ela, são "fonte de produção, manutenção e reprodução das assimetrias raciais". (ESCANFELLA, 2007, p. 07).

Celia Escanfella concluiu que as obras publicadas se orientavam pela *criança branca como leitora padrão* – o que constitui problema grave problema por perpetuar a mentalidade racista no país e afetar a autoestima das crianças negras, que quando se percebem retratadas logo se veem associadas a uma condição de marginalidade ou subalternidade.

A situação é ainda mais incômoda quando pensamos na dimensão imaterial do livro, na circularidade e no alcance dessas publicações que se fizeram presentes em residências, escolas, rodas de leitura e bibliotecas sem que o tema fosse devidamente problematizado, tomando a sociedade por uma ótica homogeneizante. A disponibilidade do material em si já representa uma preferência [da editora, das livrarias], pois "escolhemos o já escolhido". (CUTI, 2010, p. 49). Não defendemos a censura das obras; que fique claro – mas, sim, que sejam abordadas num dado contexto e com a discussão que precisa ser feita à luz da reivindicação histórica dos movimentos sociais, do movimento negro, porque o que está posto, além da formação dos jovens leitores, é também a formação de docentes que vão atuar em sala de aula e precisam estar conscientes das lacunas quanto ao tema, bem como devidamente engajados com uma educação antirracista. (CARINE, 2023).

Além disso, concebemos a Educação como um movimento permanente, pulsante, e extrapola muros escolares: "Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações sociais, na escola, entre outros". (GOMES, 2021, p. 170).

Recuperar a humanidade negra a partir de situações cotidianas positivas, com ênfase no papel familiar no enredo das histórias, e garantir o letramento racial de crianças, é uma das missões da professora e escritora Sonia Rosa, ao longo dos últimos anos. Mestre em Relações Étnico-Raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) com a dissertação *A Literatura afro brasileira como Letramento racial e fortalecimento das identidades negras: uma narrativa auto biográfica* (2019), Rosa concebeu o conceito de "*Literatura negro afetiva*". Com ele, reforça o protagonismo negro em situações que promovam a dignidade e fortaleça a luta antirracista, pois "a literatura favorece uma reflexão sobre as coisas da vida e também atua como elemento formador de valores, ideias e opiniões entre os leitores de todas as idades". (ROSA, 2017, p. 20).

Autora consagrada há décadas de livros infanto juvenis, Sonia Rosa afirmou que quando criança não encontrava representações de "personagens negros em situações de conforto ou de respeito. Quis fazer diferente quando me tornei escritora". (ROSA, 2017, p. 17). Em sua primeira obra para o público infantil, *O Menino Nito* (1988; posteriormente publicada pela Pallas, em 2006, com a ilustração de Victor Tavares), Sonia trouxe um personagem negro como protagonista. A criança se vê no dilema: pode ou não um rapaz chorar? Cito ainda *Zum Zum Zumbiiiiiiii* (2019), ilustrado por Simone Matias e publicado pela Pallas Mini. No texto de Sonia Rosa, um menino é apresentado ao *Dia da Consciência Negra* pela família, reconhecendo a importância do 20 de novembro, enquanto a mãe assa um bolo e o pai brinca com a criança, naturalizando as relações do cotidiano.

Ainda sobre as publicações mais recentes nesse campo, destacamos a entrevista feita por nós, em outubro de 2021, em ambiente virtual, com o escritor Rodrigo França – autor do *O Pequeno Príncipe Preto* (2020), pela Nova Fronteira (RJ). O texto foi publicado após o sucesso de peça teatral homônima, quando uma criança negra protagonizou a história internacionalmente conhecida do francês Antoine de Saint-Exupéry.

De acordo com Rodrigo França, o objetivo do livro, ilustrado por Juliana Barbosa Pereira, é provocar a reflexão da ausência de crianças negras no papel de príncipes ou princesas. Assim como Sonia Rosa, o autor demonstra preocupação com os desenhos e demais imagens, ressaltando a importância do trabalho do artista/desenhista como um recurso/atributo que fortalece a mensagem textual e a construção de um imaginário.

Ele considerou ter havido certo avanço no mercado literário quanto às temáticas afrocentradas, mas apontou que ainda é aquém ao que a população negra representa numericamente em termos de país, ao qual não se pode negar debater a questão racial. Nesse sentido, reafirmou a importância de as histórias focarem o ambiente familiar, no qual a masculinidade também assume viés positivo, rompendo com a estigmatização predominante. "Narrativa é poder e o poder nunca esteve em nossa mão. É hora de reassumirmos o controle, portanto, e nos lançarmos em construção de um futuro, de fato, antirracista", disse durante a entrevista por ambiente remoto.

Nesse sentido, refletimos que a formação de jovens leitores deve ser acreditada como elemento necessário a uma educação antirracista, por ser instrumento essencial à construção da identidade, da autoestima de crianças negras e da difusão dos "valores civilizatórios afro-brasileiros". (TRINDADE, 2010, p. 13).

E no contexto político das últimas décadas – especialmente a partir dos anos 2000, quando vimos com maior concretude a efetivação de políticas afirmativas para negros – percebemos a amplitude de produções literárias para crianças e jovens a partir da escrita de autores igualmente negros. Pensamos em obras para crianças a partir dos seis anos, considerando o processo de alfabetização, e nos estendemos às publicações para as que têm cerca de 12 anos – o período de transição para a adolescência. Em relação aos livros analisados após 2003 e apreciando aspectos como autoria, ilustração e textos como pilares do processo de construção da linguagem, reconhecemos algumas características comuns entre eles. Agrupamos a partir da seguinte classificação, salientando que muitas produções literárias transitam em mais de um dos aspectos abaixo elencados:

Ancestralidade e a ruptura com a lógica colonial	Construção da autoestima	Identidade cultural
África para além da diáspora	Humanização: permissão para sentir	Contribuições artísticas, religiosas e culinárias
Família e oralidade (gerações)	Exaltação do biotipo negros: traços, cabelos e cor da pele	Diversidade (convivência harmoniosa)
Biografia (memória e legado)	Autocuidado (auto referência)	Direito à infância (pertencimento)

Em relação à abordagem da temática *Ancestralidade e a ruptura com a lógica colonial*, identificamos histórias que retratam a realidade africana para além da experiência escravocrata; ela não é negada ou escamoteada, mas não é o enredo central, necessária e inevitavelmente. Quando mencionada, há o cuidado de se trazer a centralidade de personagens negros enquanto atores que lutaram contra tal sistema econômico, resguardando-lhes o princípio da dignidade humano outrora negado. Há o cuidado com o resgate de lendas, cantigas e brincadeiras para crianças, com o objetivo de romper com olhares estereotipados, estigmatizados sob o signo do exotismo. A África é apresentada de forma lúdica, a partir de histórias que valorizam a importância daquele continente como o berço da civilização, rompendo com a perspectiva colonizadora, por conseguinte.

Como exemplo, citamos *O coração do Baboá* (2014), de Heloísa Pires de Lima escritora, educadora e doutora em antropologia pela Universidade de São Paulo (Usp), uma das pioneiras em temáticas afrocentradas. Viabilizado pela Amarilys Editora (SP) e com ilustrações de Laerte Silvino, a obra reconta lenda africana envolvendo a lebre, a hiena e o baobá, expondo a ambição dos animais em relação ao que a árvore secular poderia lhes oferecer. Outra referência é *A África recontada para crianças* (2020), de Avani Souza Silva. Publicada pela Editora Martin Claret (SP), percorre fábulas e outras histórias populares em Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, entre outros países, pelas marcas da oralidade, da tradição e do compartilhamento do conhecimento dos mais velhos.

Editada pela Editora Mazza (BH), *Omo-Oba: Histórias de Princesas* (2009), escrito por Kiusam de Oliveira, revê em seis diferentes contos os mitos africanos de tradição iorubá que vigoram aspectos femininos importantes. Aborda o processo de amadurecimento das meninas, pois, nas palavras da autora, as histórias mostram "como princesas se tornaram, mais tarde, rainhas"

(OLIVEIRA, 2009, p. 07) – não lhes furtando suas contradições e humanidade, apontando a força do feminino em relação à sociedade.

> – Toda menina, toda mocinha e toda mulher tem dentro de si a força e o poder de um animal selvagem sagrado que, em certos momentos, devem ser colocados para fora, devem explodir para o universo com a mensagem de que fazemos parte de tudo isto". (OLIVEIRA, 2009, p. 15).

A publicação estabelece conexão entre as princesas e as características dos orixás, subvertendo a lógica que se perpetuou até os tempos mais recentes em que era quase impossível qualquer associação explícita entre realeza, poder e negritude. Não há demonização dos arquétipos de religiões de matriz africana e o objetivo é empoderar as meninas, como faz no conto "Iemanjá e o poder da criação do mundo", ao atribuir-lhes beleza, vaidade, tranquilidade e determinação. Cabe destacarmos as ilustrações de Josias Marinho – desenhista e arte-educador pela Universidade Federal de Minas Gerais – que apresenta as personagens com tons escuros de pele negra, que brilham tanto quanto joias.

Mencionamos ainda o pioneirismo da dita editora, a Mazza, que há mais de quatro décadas é referência em publicações em História, Sociologia e Antropologia, com foco em diversidade sociocultural e em temáticas afrocentradas.

Outra obra literária que aborda o diálogo entre gerações é *Enquanto o almoço não fica pronto...* (2020), de Sonia Rosa. Publicado pela Escrita Fina (RJ), apresenta a família negra contemporânea como protagonista de um enredo em que consiste no tempo de preparo e de espera da refeição. O pai é quem cozinha carinhosamente para a família enquanto todos interagem de maneira harmoniosa. As ilustrações de Bruna Assis Brasil são primorosas porque desassociam a negritude de qualquer perspectiva de abandono ou miserabilidade. Sonia não aborda textualmente qualquer embate envolvendo a temática racial, no entanto, apresenta um trabalho bastante potente para a desconstrução da lógica do machismo, reforçando a presença em ambiente doméstico.

Inseridas no mesmo eixo em que compreendemos haver um resgate da ancestralidade pelo prisma da ruptura da época colonial está *As rosas que o vento leva* (2020), de Xandra Lia (pseudônimo de Alexandra Lima da Silva, docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Editada pela Kitabu (RJ) e ilustrada de forma sensível por Priscila Paula, a obra apresenta a relação fraternal entre Nininha e a benzedeira Tia Rosa, tendo como cenário vários momentos significativos da História do Brasil, desde a chegada da mão de obra escravizada, passando pelo momento da abolição da escravatura e às incongruências da contemporaneidade.

A narrativa dialoga com lendas oriundas das religiões de matriz africana, e pela memória de Tia Rosa, homenageia os antepassados, apresenta a dureza da diáspora, a resistência e a libertação do povo negro, com destaque à deferência aos sapatos que foram feitos pelo avô de Rosa numa época em que escravizados andavam descalços pelas ruas da cidade. A história do Brasil é revisitada pelo olhar "dos de baixo", aqui em referência ao movimento historiográfico que deu voz aos sujeitos comuns em suas ações cotidianas. (THOMPSON, 1998).

Outra referência é a *Coleção Black Power*, produzida desde 2019 pela Editora Mostarda (SP), com redação de autores variados. Destacamos os volumes iniciais que oportunizaram a biografia de importantes personalidades negras – Martin Luther King, Barack Obama, Rosa Parks, Carolina Maria de Jesus e Nelson Mandela. Diante do sucesso, houve o lançamento da Coleção Black Power 2, com outros biografados: Angela Davis, Alice Walker, Dandara e Zumbi, Conceição Evaristo e Malcom X.

Entendemos que a produção biográfica sobre tais personalidades não podem ser tomada pela perspectiva da neutralidade, pois a escolha dos retratados já denota importante posicionamento político e ideológico dos autores e editores – a exemplo de *Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta* (2012), de Sonia Rosa. Viabilizado pela Pallas (RJ), com ilustração de Luciana Hees, revela o protesto da escravizada contra maus-tratos e a sua petição para que retornasse a uma antiga fazenda. Pela carta escrita no século XVIII, Esperança Garcia foi reconhecida pela Ordem dos Advogados do Brasil em 2017 como a primeira mulher advogada piauiense.

Em relação às produções literárias que envolvem a *construção da autoestima*, citamos duas publicações da Companhia das Letrinhas (SP): *Amoras* (2018), de Emicida, ilustrado por Aldo Fabrini; *Manual de penteados para crianças negras* (2022), das publicitárias negras Joana Gabriela Mendes e Mari Santos, e ilustrado por Flávia Borges. Lembramos também de *Princesas negras* (2019), com autoria de Edileuza Penha de Souza e Ariane Celestino Meireles, ilustrado por Juba Rodrigues e publicado pela Editora Malê (RJ).

Cada obra, a partir de suas especificidades, exalta a beleza negra a partir do tom de pele e do cuidado com os cabelos. *Amoras* é uma mensagem de admiração de um pai negro, o cantor e compositor Emicida, para sua filha retinta. Além de exaltar a beleza da menina, a narrativa informa que os primeiros seres humanos viveram na África, e apresenta algumas figuras centrais para o reconhecimento identitário dela.

Em relação ao livro de Joana Mendes e Mari Santos, o pequeno leitor ou leitora poderá compreender a história que acompanha diferentes possibilidades de penteados para cabelos crespos. Além de dicas de autocuidados (lavagem, umectação, hidratação), há sugestão de uso de acessórios e de pentes específicos para cada tipo de elaboração. As crianças podem conhecer a história

das tranças nagô, dos "Panteras Negras" e do movimento *Black Power*, como um movimento de valorização de uma característica específica da população negra, caminhando na contramão das técnicas que tentam alisar fios crespos. É também a glorificação das tradições culturais africanas, como o cuidado com os cabelos como sinal de distinção, embelezamento e resistência:

> Além de ensinar como fazer os penteados, queremos contar um pouco da história de cada um deles. Muitos dos penteados que fazemos aqui no Brasil têm origem lá na África. Eles chegaram até aqui porque vários povos africanos foram trazidos à força para o nosso país vindos da África Ocidental – povos sudaneses e ou iorubás (nagôs, ketus, egbás), gegês (ewês e fons), fanti-ashanti (conhecidos como mina), povos islamizados (mandingas, haussas, peuls) –, da África Central – povos bantos (bakongos, mbundo, ovimbundos, bawoyo e wili, isto é, congos, angolas, benguelas, cabindas e loangos) – e África Oriental – conhecidos como moçambiques. E, com eles, vieram sua cultura, seus costumes, suas religiões e sua filosofia de vida. Hoje em dia, os descendentes desses povos – entre eles nós duas e você – formam a maior parte dos brasileiros". (MENDES; SANTOS, 2022, p. 06).

Sobre a obra *Princesas negras*, as autoras também aquilatam a importância do cabelo crespo, além dos atributos das meninas princesas: lutadoras, inteligentes, independentes, espertas, que aprendem com suas mães e avós a se imporem, dispensando príncipes em cavalos. Asseveram que as princesas negras, por terem um cabelo que cresce para cima, não precisam usar coroas para mostrarem que pertencem à realeza, pois esta já é uma condição inerente à raça. Invocam a história e a beleza, a sabedoria, a melanina, pois a pele negra "carrega as partículas do continente africano, uma pele de resistência e ancestralidade". (SOUZA; MEIRELES, 2019, p. 07).

Quanto à *valorização da identidade cultural*, citamos *Omo-oba: Histórias de princesas e príncipes* (2023), de Kiusam de Oliveira. Editada pela Companhia das Letrinhas, com lindas ilustrações do artista pernambucano Ayodê França, aborda mitos iorubás de princesas e príncipes africanos em conexão com os orixás, apresentando o processo de crescimento e amadurecimento das personagens diante de inúmeros desafios. A autora repete o objetivo da publicação anteriormente mencionada, *Omo-Oba: Histórias de Princesas*, desta vez incluindo os meninos como atores importantes para a afirmação da autoestima.

Mencionamos ainda *Da minha janela* (2019), de Otávio Júnior – Prêmio *Jabuti* na categoria infantil (2020) e que hoje conta com versão em inglês pela *Barefoots Book* (Canadá/EUA/Inglaterra). Originalmente ilustrado por Vanina Starkoff, publicado pela Companhia das Letrinhas, a história tem por cenário uma favela do Rio de Janeiro – local em que o narrador observa todas as coisas

à sua volta e apresenta outras possibilidades acerca da vida na periferia. Em entrevistas, Junior contou ter se inspirado na própria realidade, já que nasceu em comunidade e ganhou reconhecimento por abrir a primeira biblioteca nas favelas cariocas do Complexo do Alemão e no Complexo da Penha.

Na sequência, ele lançou pela Companhia das Letrinhas *De passinho em passinho – Um livro para dançar e sonhar* (2021), com ilustrações de Bruna Lubambo, revelando como a dança ritmada e embalada predominantemente pela batida do *funk* tem conquistado a atenção da juventude nas comunidades cariocas, se impondo como uma forma de expressão artística e cultural.

Capulana: um pano estampado de histórias (2019) é outro exemplo da relevância que a *identidade cultural* tem nas publicações recentes. Resultado da parceria da Heloísa Pires Lima e de Mário Lemos, autor de Moçambique, foi ilustrado por Vanina Starkoff e editado pela Scipione (RJ). Aborda a amizade entre a menina paulistana Dandara e o garoto moçambicano Tulany, que a presenteia com o tecido colorido, típico de países africanos. Assim, o leitor ou leitora é convidada a conhecer, de maneira lúdica, a tradição que envolve as múltiplas representações e funções da capulana.

Ainda no campo da valorização cultural, temos a *Coleção Lembranças Africanas* – com livros de 16 páginas e temáticos: *Capoeira, Maracatu, Jongo Feijoada, O Tabuleiro da Baiana*, todos de Sônia Rosa e ilustrados por Rosinha Campos. Foram publicados em 2006 pela Pallas – editora que há mais de 40 anos se dedica à produção de obras que notem tradições religiosas/culturais e históricas da população negra e diaspórica.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, procuramos demonstrar a importância da recente produção afrocentrada para a promoção da autoestima de crianças negras e para a construção de uma sociedade mais diversa, inclusiva e antirracista. Em diálogo como outros pesquisadores, evidenciamos como a produção literária no Brasil refletiu durante muitos anos a condição histórica que naturalizou a branquitude como modelo de humanidade, situação que hoje apresenta cenário diferenciado após a implementação de ações de políticas afirmativas no campo educacional – entre elas a Lei n. 10.639/2003.

O leitor mais atento deve ter notado que procuramos identificar nas obras citadas – haveria muitas outras para mencionarmos que ultrapassariam as limitações do artigo – a editora e a cidade correspondente. É possível perceber que as publicações que contam com excelentes trabalhos de ilustração, edição, distribuição e circulação continuam predominantemente localizadas na região Sudeste, especialmente entre Rio de Janeiro e São Paulo.

Além disso, ao longo do trabalho em curso, observamos que algumas editoras criaram um selo específico para agrupar as publicações destinadas ao público infantil e adolescente, provavelmente atentas à qualidade do trabalho dos autores às demandas do público consumidor, a exemplo da Companhia das Letras com a *Cia das Letrinhas*; da Pallas com a *Pallas Mirim* e da Malê com a *Malê Mirim*. Tais percepções acenam para futura discussão sobre a questão regional e econômica brasileira, em que pesem a seleção, a edição e a circularidade das obras afrocentradas, sobretudo com alcance em bibliotecas e escolas públicas.

Todavia, como quisemos demonstrar, qualquer transformação na realidade do país demanda quebra de paradigmas. Não retrocederemos!

Referências

AZEVEDO, L. *Estética e raça*. Ensaios sobre a literatura negra. Porto Alegre: Sulina, 2021.

BARBARA, C. *Como ser um educador antirracista*: para familiares e professores. São Paulo: Planeta, 2023.

CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DEBUS, E. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Cortez, 2017.

ESCANFELLA, C. Relações étnico-raciais na literatura infantil: uma construção de palavras e imagens. In: *Encontro Regional da Abralic / Simpósio*: A imagem e o verbo, 11, 2007. São Paulo: Abralic, 2007. Disponível em: https://www.abralic.org.br/eventos/. Acesso em: 15 jun. 2023.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FREYRE, G. *Casa-Grande & Senzala*. 30. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002.

GERMINATTI, F. T.; SOUZA, V. S. de. Eugenia e "questão racial" na Primeira República: uma análise a partir das publicações no jornal Correio Paulistano (1910-1920). Sæculum. *Revista de História*. João Pessoa, v. 27, n. 47, p. 96-118, jul./dez. 2023.

GOMES, N. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 01, p. 167-182, 2003.

GOUVÊA, M. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 01, p. 77-89, jan./abr. 2005.

GUIMARÃES, A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, n. 54, p. 147-156, jun. 1999.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

PEREIRA, A.; PEREIRA, V. Miradas sobre o poder: A nova agência política do movimento negro brasileiro (2004-2021). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 41, n. 88, p. 33-56, 2021.

REIS, J.; GOMES, F. *Revoltas escravas no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

ROSA, S. *Entre textos e afetos – formando leitores dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

SALLES, J. *Racismo no Brasil*: um olhar psicanalítico. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

SCHWARCZ, L. M. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

THOMPSON, E. *Costumes em Comum*: Estudo sobre cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

TRINDADE, A. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: TRINDADE, A. L.; BRANDÃO, A. P. (Org.). *Modos de brincar*: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

Livros infantis citados

EMICIDA. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FRANÇA. *O Pequeno Príncipe Preto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

JUNIOR, O. *Da minha janela*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

_____. *De passinho em passinho*: Um livro para dançar e sonhar. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

LIA, X. *As rosas que o vento leva*. Rio de Janeiro: Kitabu, 2020.

LIMA, H.; LEMOS, M. *Capulana*: Um pano estampado de histórias. São Paulo: Scipione, 2019.

LIMA, H. *O coração do baobá*. São Paulo: Amarilys, 2014.

MENDES, J.; SANTOS, M. *Manual de penteados para crianças negras*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

NILHA, O. *Coleção Black Power*. São Paulo: Mostarda, 2019.

OLIVEIRA, K. *Omo-oba*: Histórias de princesas e príncipes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

OLIVEIRA, K. *Omo-oba*: histórias de princesas. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

ROSA, S. *Coleção Lembranças Africanas* (*Maracatu; Jongo; Feijoada; Capoeira; O Tabuleiro da Baiana*). Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

_____. *Enquanto o almoço não fica pronto*... Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2020.

_____. *O menino Nito*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006. [2001].

_____. *Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

_____. *Zum Zum Zumbiiiiiii*. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2016.

SILVA, A. *A África recontada para crianças*. São Paulo: Martin Claret, 2020.

SOUZA, E.; Meireles, A. *Princesas negras*. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

GUERRA E PAZ NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA: FABULAÇÕES CRÍTICAS POR UMA EDUCAÇÃO A CONTRAPELO

Guilherme José Schons
Halferd Carlos Ribeiro Júnior

A pesquisa que apresentamos neste texto é produto de práticas de ensino e reflexões desenvolvidas a partir da disciplina Estágio curricular supervisionado II[1] do Curso de História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *campus* Erechim. Tendo em vista que tal componente curricular prevê 15h de regência em História no Ensino Fundamental – Anos Finais[2], a intervenção foi realizada em duas turmas de nono ano em colégio da região central da cidade de Erechim, Rio Grande do Sul – entre os dias 17 de maio e 26 de junho de 2023. A realização do estágio I, no semestre anterior, na mesma instituição, foi fator decisivo para as escolhas tomadas quando do planejamento do projeto para a sequência didática.

Em diálogo com Freire (2011), considerando que é preciso partir do saber de experiência para superá-lo, torna-se importante situar a cidade e a escola em que ocorreu o planejamento do projeto de pesquisa e didático-pedagógico e no qual a sequência didática foi desenvolvida. Nesse sentido, é viável produzirmos um imbricamento para facilitar a explicação: tomando

1 Conforme o Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado em História, publicado como anexo do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), "a metodologia de trabalho das disciplinas de estágio é orientada pela perspectiva do Ensino de História como uma área de ensino, pesquisa e extensão, no âmbito da Teoria e Metodologia da História. As atividades de estágio consistem no desenvolvimento de pesquisas didático-históricas que visam o acúmulo de conhecimento sobre o Ensino de História, o planejamento e a execução de práticas de intervenção docente". (p. 151).

2 O Estágio curricular supervisionado em História II é composto por 120h, distribuídas da seguinte maneira (p. 152): 30h de aulas teóricas; 15h em preparação de aulas para o Ensino Fundamental; 15h de regência no Ensino Fundamental; 30h para desenvolvimento do Projeto de Pesquisa e Intervenção; 30h com a elaboração do Relatório de Pesquisa Didático-Histórica, composto das seguintes partes: a) Relatório de Regência (com introdução; fundamentação teórico-metodológica; discussão sobre as aulas ministradas; considerações finais; bibliografia, anexos.); b) Relatório do Projeto de Pesquisa e Intervenção (com apresentação; discussão bibliográfica sobre o tema; fundamentação teórico-metodológica; relato da execução do projeto; avaliação das atividades desenvolvidas; considerações finais; bibliografia; anexos).

como referência Cassol (2003), as ruas do centro histórico de Erechim foram planejadas por Torres Gonçalves com base na doutrina positivista. Da "Praça da Bandeira" – que alude a "ordem e progresso" – partem dez avenidas que, por sua vez, se ramificam em outras avenidas, ruas e praças. Entre elas, está a Avenida Sete de Setembro, onde encontramos a Praça Jayme Lago (mais conhecida como "dos Bombeiros"). É neste espaço privilegiado e forjado como mecanismo para a desigualdade socioespacial – considerando processos de gentrificação por meio dos quais a população pobre é direcionada a bairros topograficamente inferiores e/ou do outro lado da BR 153 – que o colégio atua.

Em todo caso, ao compreendermos que a "[...] cidade [em] que os pobres não têm lugar [...]" (PSIDONIK, 2019, p. 46) é de porte médio, percebemos que há fundamento em constatar o papel dessa escola enquanto instituição que recebe educandos de classe média que habitam o centro de Erechim, bem como alunos das classes populares que moram nos bairros pobres dos arredores. Isto é, o ambiente ganha especificidade por, ao menos, mais três motivos: 01) proporcionar chance de convivência e diálogo a diferentes e desiguais; 02) buscar tratamento e acesso à educação semelhantes mesmo àqueles com condições de vida muito distintas; 03) a necessidade de interpelar as assimetrias e os preconceitos que envolvem a cultura erechinense. Na "Paris gaúcha", aquém da "ordem e do progresso" positivistas grafados na praça central – os quais, como Benjamin (1987) já ensinou, são uma tempestade de barbárie – há violência, a qual precisa ser abordada em sala de aula.

Não obstante, em minha preparação para a regência, pude reler o relatório do estágio de observação[3] e retomar questões essenciais na pretensão de um bom andamento das aulas a serem ministradas. Com a produção daquela "etnografia da prática escolar" (ANDRÉ, 1995) – assimilada como momento de estar não apenas "em", mas sobretudo "com" uma escola (FREIRE, 1999) – cheguei a dois destaques. Primeiramente, percebi uma falta de escuta e participação dos alunos em relação às aulas (cuja saída, em minha avaliação, não passaria pela negação da importância da autonomia dos educandos em contraponto à educação bancária). Em segundo lugar, construí uma hipótese para esse problema de indiferença dos estudantes identificados.

Como o ensino de história pode atuar para estimular a curiosidade dos educandos? A partir dessa pergunta problematizadora, teríamos chances de – ao invés de nos encaminharmos à defesa de métodos autoritários e repressivos – propormos, inspirados mais uma vez em Paulo Freire (2013), com Antonio Faundez, uma pedagogia da pergunta, a qual possa interpelar as realidades,

3 Uma versão deste texto já foi apresentada no XXIV Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire, na Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – *campus* Bagé, sob o título "Andarilhagens com a escola pública: inquietações construídas em estágio de observação no ensino de história". Haverá publicação em livro.

os diversos presentes, que abarcam as vidas dos alunos – no aqui, no agora, em Erechim. Nesse caso, não bastaria tratar do Brasil colonial, da Independência, da Segunda Guerra Mundial, da Era Vargas, da Guerra Fria ou da ditadura – seria necessário debater sobre como esses passados invocam questões sensíveis, temas transversais passíveis de intervenção. Em última instância, formar – nas palavras de bell hooks (2013) – uma comunidade engajada de aprendizagem implica discutir (para além dos conteúdos impostos, que são um pretexto para a deflagração de um cenário educativo) as inúmeras camadas de tempo que envolvem os mundos das pessoas envolvidas naquele processo.

A partir dessas colocações, tive a chance de me preparar e praticar a regência no Ensino Fundamental dessa escola. Em contato com a professora supervisora, combinei um trabalho com os nonos anos a respeito da Primeira Guerra Mundial – tratando de imperialismo, nacionalismo, pós-guerra/entreguerras, violência, paz, conflitos atuais –, conteúdos definidos como "objetos de conhecimento" na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante do objetivo de expor e analisar essa sequência didática, o presente ensaio estará dividido em mais cinco seções. A seguir, haverá esforço na fundamentação teórico-metodológica que deu base à ação docente. Após, por meio de três seções, apresentaremos os momentos da intervenção pedagógica. Por fim, traremos considerações gerais sobre o exercício de estágio.

Por uma "aula-oficina": fabulações críticas no ensino de história

Entendemos que educar sobre a guerra é uma tarefa complexa e difícil. Por óbvio, em um primeiro momento, chegamos a essa observação tendo em vista, em Erechim, no Brasil, não termos, a princípio, tal tipo de conflito de forma direta. De qualquer forma, sabemos que historiadores e professores de história, em geral, não estudam e ensinam sobre conteúdos que vivenciaram – noção que, por outro lado, não anula as preocupações diante do papel ético que nos cabe a respeito de um evento que levou um enorme contingente de pessoas à morte. Ora, falar sobre a Primeira Guerra Mundial não poderia se restringir à alusão ao nacionalismo e ao imperialismo como causas para a formação de dois blocos antagônicos que protagonizariam batalhas apreendidas como inevitáveis em uma história linear e homogênea. Em que pese o estudo dessas questões relativas à deflagração do conteúdo ser indispensável, não queríamos terminar por aí: gostaríamos, assim, de nos referirmos às pessoas que sofreram e resistiram, às suas produções e memórias – indo além, à violência que abarca o presente dos educandos, ou seja, os passados sensíveis que não passam. (PEREIRA; SEFFNER, 2018).

Nesse caso, naquilo que se relaciona aos referenciais teórico-metodológicos que influenciaram a minha intervenção, podemos citar dois blocos de autores. Primeiramente, me servi das proposições da professora Isabel Barca (2004) relativas ao planejamento e à execução de uma "aula-oficina". Ao criticar dois modelos de ensino – a "aula-conferência", típica da ideia do professor como detentor exclusivo do conhecimento e responsável por introjetá-lo nos alunos, e a "aula--colóquio", em que o saber até pode ser problematizado e partilhado, mas permanece centrado nos materiais de apoio do docente –, a autora, em nossa avaliação, critica o que resumimos no conceito freireano (1996) de educação bancária. Afinal, já há bastante tempo o patrono da educação brasileira nos alertava para os perigos de uma "concepção nutricionista do saber" (1981) em que o educando é visto como anêmico, doente, desprovido de conhecimento sobre a realidade que o cerca e, portanto, é conferido ao ensino regular um papel salvacionista e que menospreza a leitura de mundo daquele indivíduo.

Em oposição a esse modelo, Freire defendia uma educação libertadora que partisse do senso comum ao saber elaborado – a leitura da palavra – pela via da problematização da realidade do cenário educativo. Barca advogará pela conceitualização dos alunos como agentes dos seus próprios conhecimentos, onde eles são desafiados a participar da produção das aulas por meio da elaboração de diversos produtos (os quais deveriam ser considerados na avaliação). Dessa forma, o estudante é protagonista em sua formação e é entendido que ele possui ideias prévias e experiências anteriores à sala de aula, bem como o professor atua enquanto investigador social e organizador das atividades problematizadoras. Logo, o saber tornar-se-ia multifacetado e circularia por vários níveis: senso comum, ciência, epistemologia – de modo a efetivar-se na formação de agentes sociais.

Com isso, seria factível uma instrumentalização em História nos termos descritos pela autora, quais sejam, "[...] compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado". (BARCA, 2004, p. 133). Servindo-nos dessa formulação, atuamos com base em três movimentos: interpretação de fontes, compreensão contextualizada e comunicação – os quais, como veremos no decorrer do texto, organizaram a execução de três fichas de trabalho (pensadas como os períodos primordiais da sequência didática). À vista disso, pretendemos que fosse estimulada e abordada a curiosidade dos educandos por meio de uma pedagogia da pergunta (FREIRE, FAUNDEZ, 2013) – contingência que já tínhamos identificado no estágio de observação no Ensino Fundamental.

Contudo, retornando à complexidade sobre tratar de guerra e paz em sala de aula, foi necessária outra seção de pensadores para nos fundamentarmos teoricamente no exercício da

docência. Em suas teses sobre o conceito de história, Walter Benjamin (1987), entre tantos ensinamentos, defende que não há monumento da cultura que não seja também da barbárie – o que abre brecha à necessidade de desviarmos desse processo de transmissão cultural em prol da chance de, como propõe o subtítulo deste texto, escovarmos – na educação, no ensino – a história a contrapelo. À luz disso, não nos concentramos em tratar de heróis onde não há honra, tão somente violência e resistência por parte dos vencidos – pensados, então, não como blocos/alianças, mas sim enquanto a classe combatente e oprimida levada ao campo de batalha pelo capitalismo descrito por Benjamin, bem como pela social-democracia convicta em uma experiência de tempo vulgar e linear em que a revolução seria uma inexorabilidade do futuro. Desse modo, se precisamos da história – mas, concordando com Benjamin e Nietzsche (2017), não como necessitam dela os ociosos que passeiam no jardim da ciência –, teríamos de articular historicamente o passado em prol da apropriação de uma reminiscência no momento de um perigo, isto é, sempre no tempo presente.

Não parando por aí, outra autora foi essencial em minha postura. Saidiya Hartman (2020), professora estadunidense focada nos estudos afro-americanos (em especial na história da escravidão atlântica), nos desafia à tentativa de reparo da violência do arquivo (das omissões e esquecimentos da historiografia). Como podemos nos aproximar das histórias de soldados, trabalhadores, mulheres, idosos e crianças que participaram da Primeira Guerra Mundial? Cientes da exigência de busca e compartilhamento de tais documentos em sala de aula, não nos enganamos: muitas vezes o que temos registrado sobre essas pessoas está restrito aos seus encontros com o poder, o que representa um esboço insuficiente de sua existência. (FOUCAULT, 2003). Como apreender essas vidas quando o arquivo é uma sentença de morte (HARTMAN, 2020) – ou seja, um monumento da cultura e da barbárie?. (BENJAMIN, 1987).

Uma possibilidade apontada pela autora é a fabulação crítica. Sem cometer mais violência na narração – e no trabalho em sala de aula – busca-se uma contra-história do mundo, uma história a contrapelo, onde possamos contar histórias com esforço na representação das vidas dos sem nomes e dos esquecidos, em considerar a perda e respeitar os limites do que não pode ser conhecido. Desse jeito, nossa intenção não é dar voz aos vencidos (o que não seria mais possível), mas antes imaginar o que não pode ser atestado e considerar as vidas precárias que são visíveis apenas no momento de seu desaparecimento. Ao debatermos guerra e paz no ensino de história, muito nos interessou essa História como "uma narrativa do que talvez tivesse sido ou poderia ter sido". (HARTMAN, 2020, p. 30).

Logo, fabular criticamente o conteúdo estudado nos abriria margem à visão de que a história não é homogênea ou teleológica – a catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre

ruína (BENJAMIN, 1987) jamais foi a única alternativa existente – uma vez que os vencidos sempre produziram resistência. Como podemos invocar e fabricar relatos, sentimentos, identificações, indignações e revoltas no ensino de história? Sabendo que é "tarde demais para que os relatos de morte previnam outras mortes; e é cedo demais para tais cenas de morte interromperem outros crimes" (HARTMAN, 2020, p. 32) e, portanto, estamos entre o não mais e o ainda não, partimos às salas de aula de uma escola pública para discutir guerra e paz, nos termos da classe oprimida e vencida, em um "passado que ainda não passou". (2020, p. 31).

Os passados vivos das trincheiras: imperialismos e violências presentes

A partir deste momento, passaremos à exposição e ao exame das fichas de trabalho com as quais desenvolvemos a sequência didática.

Quadro 01. Organização da sequência didática.

Fichas de trabalho	Momentos	Tópicos desenvolvidos
1	Análise das ideias tácitas	1. Problematização às noções contemporâneas de guerra 2. Questionamento sobre símbolos de guerra transformados em monumentos nas ruas da cidade
2	Diálogo sobre a Primeira Guerra Mundial e os desafios para a paz	Fabulação crítica do Tratado de Versalhes por meio de assembleia alternativa em exercício de empatia histórica
3	Sensibilização sobre o horror da guerra	Redação, pelos educandos, de cartas com cenários de conflitos

Fonte: Obtido para esta pesquisa (2023).

Como já mencionado em nossa introdução, duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental foram contempladas com o estágio – e, neste texto, trataremos de forma conjunta ambos os coletivos para facilitar a investigação, bem como sua compreensão pelo leitor. No que se relaciona a esse momento, podemos destacar três instantes primordiais. De imediato, o estagiário pôde se apresentar aos educandos e aludir aos conteúdos que seriam estudados, bem como à metodologia a ser empregada. Logo em seguida, concretizamos um momento de sensibilização diante do tema por meio de fontes que permitiam a deflagração de três grandes problematizações – e

que se articulavam à possibilidade de definir a Primeira Guerra Mundial como um passado sensível que interpela o cotidiano de educador e estudantes, nos termos de Pereira e Seffner (2018).

A primeira questão consistiu na projeção, com o uso de slides, de uma busca no Google do termo "guerra". Em 0,47 segundos fomos expostos a aproximadamente 1.030.000 resultados, que, no topo da página, em geral, falavam da guerra na Ucrânia[4]. Concentrando-nos em uma análise das noções sobre a guerra presentes no *Google Imagens*, depreendemos a existência de um paradigma preponderante: o rosto masculino dos conflitos. Nas fotografias de conflitos atuais ou nas representações oriundas de filmes referentes a alguma guerra, não encontramos mulheres. À vista disso, me pareceu ser necessário compartilhar com os alunos a obra de Svetlana Aleksiévitch: em especial, trechos do livro *A guerra não tem rosto de mulher* – calcado em exercício de história oral e pública. Foi lido coletivamente o seguinte excerto:

> Durante dois anos, mais do que fazer entrevistas e tomar notas, eu fiquei pensando. Lendo. Sobre o que será meu livro? Ah, mais um livro sobre a guerra […]. Para quê? Já aconteceram milhares de guerras – pequenas e grandes, famosas e desconhecidas. E o que se escreveu sobre elas é ainda mais numeroso. Mas […] Foi escrito por homens e sobre homens, isso ficou claro na hora. Tudo o que sabemos da guerra conhecemos por uma "voz masculina". Já as mulheres estão caladas. [...] A guerra "feminina" tem suas próprias cores, cheiros, sua iluminação e seu espaço sentimental. Suas próprias palavras. Nela, não há heróis nem façanhas incríveis, há apenas pessoas ocupadas com uma tarefa desumanamente humana. E ali não sofrem apenas elas (as pessoas!), mas também a terra, os pássaros, as árvores. Todos os que vivem conosco na terra. Sofrem sem palavras, o que é ainda mais terrível. Mas por quê? – perguntei-me mais de uma vez. – Por que, depois de defender e ocupar seu lugar em um mundo antes absolutamente masculino, as mulheres não defenderam sua história? Suas palavras e seus sentimentos? Não deram crédito a si mesmas. Um mundo inteiro foi escondido de nós. A guerra delas permaneceu desconhecida […]. Quero escrever a história dessa guerra. A história das mulheres. (ALEKSIÉVITCH, 2016, p. 09-10).

A segunda problematização que estabelecemos, serviu-se de um mapa que mostraria o "índice global da paz" – e que, no entanto, aponta os Estados Unidos com nível médio em sua escala. Por que algumas guerras têm maior visibilidade na mídia que outras? O mapa consegue representar as influências imperialistas nos conflitos? Essas foram algumas perguntas que pudemos elaborar.

4 A guerra que opõe a Ucrânia, que conta com o apoio da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), à Rússia envolve um conjunto de conflitos por territórios – cujo ápice, até o momento, foi a invasão militar russa no leste ucraniano em fevereiro de 2022. Desde então, milhares de pessoas morreram (ou estão refugiadas em outros países) e aquela região passou a ser foco no noticiário internacional de forma incisiva.

Diante delas, conseguimos perceber um verdadeiro desequilíbrio de histórias em que o racismo, o colonialismo (CÉSAIRE, 1978) e o orientalismo (SAID, 2007) emergem como dimensão narrativa da desigualdade – enquanto violência do arquivo, para citarmos novamente Hartman (2020) – ao mesmo tempo em que há silêncio sobre o papel dos EUA como principal fator de instabilidade geopolítica mundial. (CHOMSKY, 2006). Aqui, aludimos à: Sudão, Etiópia, Mianmar, Haiti, Iêmen, Síria, Afeganistão e Palestina, por exemplo – conflitos que não estão no topo da página de buscas do Google ao digitarmos "guerra".

O terceiro tópico centrou-se no Brasil: o nosso país está em guerra? Para debatermos sobre isso, levamos à sala de aula, manchetes de jornais que tratavam da existência de discurso de ódio contra povos indígenas, sobre negros terem o dobro de chance de serem assassinados nas bandas de cá, o aumento dos feminicídios, o fato de o coronavírus matar mais pessoas negras e pobres, o dado de que a expectativa de vida de uma pessoa trans é de 35 anos. "Quantos mais vão morrer até que esta guerra acabe?" Impossível não nos depararmos com esse questionamento diante das informações inquiridas. De qualquer modo, por meio desse item pudemos aproximar o conteúdo a ser estudado do cotidiano dos educandos. Afinal, a violência não está restrita à Europa de 1914-1818. Ela está ao nosso redor, em Erechim, no ano de 2023.

Para encerrarmos a ficha de trabalho 1, deixei um tema de casa. Considerando que a cidade de Erechim possui, em suas áreas centrais dois símbolos da guerra – um tanque exposto na Praça Boleslau Skorupski e um avião já usado pela Força Aérea Brasileira (FAB) instalado em frente à escola – foram projetadas imagens dos monumentos ("da barbárie", recordando Benjamin) para averiguar a leitura de mundo (FREIRE, 1996) e as ideias tácitas (BARCA, 2004) dos educandos. Foram feitas as seguintes perguntas: 01) Na sua opinião, qual é o motivo de a cidade de Erechim ter transformado um tanque e um avião (usados para a guerra) em monumentos de exibição em praça pública? 02) Você imagina que o tanque e o avião representam qual mensagem à população? 03) O que você sente olhando o tanque e o avião? 04) Você acha que esses objetos devem continuar onde estão? 05) O que a guerra significa para você? – cientes, em acordo com a autora portuguesa (2004), de que aqui, não haveria certo ou errado, mas sim uma aproximação com as noções prévias do alunato.

Em uma turma (a partir de agora denominada como turma A), recebemos 17 respostas. Já na turma B, foram 11 retornos. O espaço do presente ensaio não permite a reprodução completa dos trabalhos, muito menos um exame detalhado à luz de referenciais teóricos da museologia e do campo do patrimônio cultural. Em todo caso, nos interessa reportar que absolutamente todos os estudantes responderam ser favoráveis à permanência dos objetos onde estão. Além disso, em resumo, no que diz respeito à aparição desses objetos culturais como monumentos e

às hipóteses para a mensagem direcionada à população, foram diferentes respostas: apelo a uma visão nacionalista próxima de vangloriar a guerra (o que nos parece mais perigoso e passível de diálogo em sala de aula), admiração pelos combatentes (tanto no sentido de apoio à necessidade de participação na guerra, como, nos agradando, memória do sofrimento causado pelos conflitos), lembrança do que aconteceu para que não se repita.

Quadro 02 – Retornos à pergunta "O que você sente olhando o tanque e o avião?"

	Resposta		Resposta
01	Ver que várias pessoas já morreram para proteger a cidade.	15	Tristeza por saber que foi usado para matar pessoas.
02	Eu não sinto nada.	16	Sinto uma energia do passado.
03	Eu sinto como se fosse algo histórico de uns anos atrás.	17	Penso nas pessoas que morreram.
04	Sinto feliz por ter um monumento tão interessante.	18	Admiração.
05	Sinto uma vontade de dirigir/decolar os dois.	19	Orgulho por saber que Erechim dá valor para isso.
06	Lembro de filmes de guerra.	20	Nada.
07	Nada.	21	Orgulho dos homens que foram para a guerra.
08	Nada.	22	Não parece que foram usados para a guerra.
09	Lembrança do que aconteceu.	23	Não sei porque estão aqui.
10	Sinto que fizeram coisas boas ou ruins para as pessoas.	24	É estranho terem usado para a guerra.
11	Objetos usados em guerra pelo nosso país.	25	Sinto orgulho.
12	Sinto que estou vendo a história e a cultura em minha frente.	26	Reflexão.
13	Sinto admiração.	27	Que a qualquer momento pode ter outra guerra.
14	Orgulho de saber que a nossa cidade já participou de uma guerra.	28	Nada.

Fonte: Obtido para esta pesquisa (2023).

Diante disso podemos fazer duas considerações – 01) havia, na leitura de mundo dos alunos, uma dificuldade de perceber o horror da guerra, contido, por exemplo, em um tanque ou em avião da FAB; 02) não há como garantir que a simples exposição dos monumentos (sem nenhuma intervenção explicativa) cumpra o objetivo de recordar o terror da guerra, inclusive considerando, na história da cidade, a aproximação das ocasiões de instalação dos objetos com uma cultura militarista elogiosa à violência.

O horror da guerra: pela fabulação crítica do Tratado de Versalhes

É viável dividir a ficha de trabalho 02 em dois períodos. De imediato, foram projetadas imagens e mapas que ajudam a entender a formação dos blocos antagônicos que protagonizaram a Primeira Guerra Mundial, bem como a assimilar tópicos relativos ao nacionalismo e ao imperialismo. Posteriormente, expusemos aos educandos, com o auxílio do projetor, o Tratado de Versalhes, que põe fim a essa guerra – quando pudemos analisá-lo. Com isso, engendrou-se acordo com noção bastante reivindicada na historiografia de que o desfecho problemático da Grande Guerra é decisivo para a emergência do fascismo e do nazismo que, na permanência da rivalidade e disputa por território entre os países europeus (em meio à crise do capitalismo), associa-se à deflagração da Segunda Guerra Mundial.

Sabendo que, de fato, não há honra na guerra e é possível fabularmos criticamente (HARTMAN, 2020) em prol de uma narrativa do que poderia ter sido – já que a história não é única e nem homogênea e, logo, existem potenciais naquele passado, lutas derrotadas em nome das quais as reivindicações do presente podem se sustentar (as centelhas da esperança, como disse Benjamin), nos direcionamos à reescrita do Tratado de Versalhes. Dessa forma, a ideia foi que os educandos produzissem, em casa, dez pontos para um acordo alternativo em busca da paz – estimulando-os a apropriarem-se do conteúdo e a decidirem sobre ele. Foram, de modo geral, muito interessantes as respostas (se não podemos, pelo limite do texto, reproduzir os artigos, eis um resumo): fim do imperialismo, do racismo, da intolerância, gastar menos dinheiro com exército e mais em educação e saúde, criar organizações internacionais onde todos os países possam ter direito de fala em favor de acordos, acabar com as armas químicas, ensinar sobre paz e direitos humanos, respeito à soberania e à autodeterminação dos povos, proibição de expansão territorial.

Esses pontos, contudo, foram pensados por estudantes de 9º ano, em 2023. E se eles participassem, incorporando a identidade dos países e dos blocos protagonistas da Primeira Guerra Mundial, de uma assembleia alternativa do Tratado de Versalhes? Que resultado teríamos? Diante dessas questões, em ambas as turmas, construímos a dinâmica com a divisão do grupo em

Tríplice Entente (definida pela vitória em um "par ou ímpar") e Tríplice Aliança mais presidência e secretaria. Ali, pudemos ver que a paz é difícil: uma coisa é pensar em alternativas quando não se está subentendendo a sua presença como parte envolvida na guerra; outra é inserir nessa cena a figura de vencedores e derrotados, bem como adicionar seus interesses. Com isso em mente, afirmamos que a proposta foi muito bem-sucedida em sensibilizar e convocar os estudantes a um exercício de empatia histórica, onde foram protagonistas da sequência didática – o que nos aproximou da "aula-oficina". (BARCA, 2004).

Após muitos diálogos e pesquisas sobre o tratado original e o contexto que envolveu a Primeira Guerra Mundial (onde os educandos e o educador puderam, realmente, aprender), chegou-se a um desfecho. Em termos gerais, o acordo foi pela descolonização de África e Ásia (em uma turma, inclusive, com indenização a africanos e asiáticos) e investimentos em educação para a paz, na defesa de que não ocorressem mais guerras. Salientamos que todo o envolvimento com a ficha de trabalho 02 constou na avaliação, com correspondência a 30% da nota decidida pelo estagiário. Abaixo, apresentamos registros dos momentos de debates e fabulações críticas.

Figura 01. Fotografias da assembleia do Tratado de Versalhes alternativo em uma das turmas.

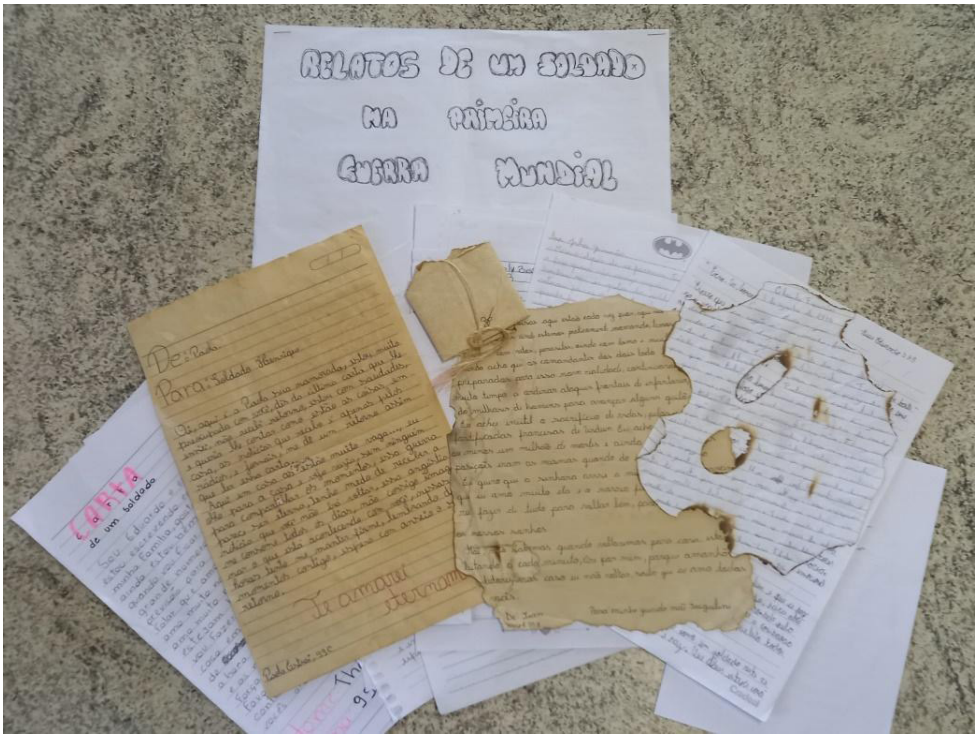
Fonte: Imagens obtidas para esta pesquisa (2023).

Cartas de um passado a contrapelo: não há honra na guerra

Para o encerramento da sequência didática, entendemos que, além da produção de um tratado alternativo em que os educandos incorporaram os países participantes da guerra, seria positivo proporcionar-lhes a possibilidade de identificação e/ou diálogo com as pessoas envolvidas no campo de batalha, que resistiram nas cidades, as mulheres que lutaram por sobrevivência – seja assumindo a sua personalidade ou, então, apreendendo-as como interlocutoras desde um Brasil de 2023 vivido por um estudante de nono ano. Nos referimos, pois, à escrita de cartas envolvendo a Primeira Guerra Mundial.

É preciso registrar que ficamos felizes com o comprometimento dos alunos diante da proposição, já que os trabalhos (que valeram 70% da nota) foram muito bem-produzidos, contando até mesmo com o emprego de técnicas de envelhecimento do papel, como podemos ver na imagem abaixo, e a busca por elementos que dessem conta de referir ao cenário europeu do início do século XX – o que os tornou engajados (hooks, 2013) na construção de conhecimento sobre guerra e paz.

Figura 02. Cartas escritas pelos educandos.



Fonte: Imagem obtida para esta pesquisa (2023).

Para este ensaio, reproduzimos fragmentos de quatro cartas (sem o nome dos estudantes redatores). Vejamos:

> França 16 de fevereiro de 1915
>
> Querida esposa Iasmine,
>
> Eu lhe amo muito e amo muito também nosso filho. Sinto falta de vocês. Não sei se sairei desse lugar logo. Mas sei que cuidará bem e dará muito amor ao nosso filho Raul. Não se preocupe comigo, vou dar tudo de mim para poder sair daqui vivo. Aproveite cada momento de sua vida, todo dia me lembro de você e dos momentos que passamos juntos. Você foi uma luz na minha vida. É meu 179º dia aqui, não estou mais aguentando, já perdemos milhares de soldados. Vi muitos morrerem na minha frente e não pude fazer nada, isso está me deixando louco. Fui baleado no braço, levei quatro pontos. Perdemos boa parte do nosso alimento e agora está difícil chegar a nós. Eu vi uma floresta aqui perto, amanhã vou ver se há alimento lá. Acabei sendo exposto um pouco ao gás, minha respiração está fraca, também estou ficando tonto frequentemente. Nosso general está com uma infecção na barriga, não sei se ele vai sobreviver por muito tempo. Quero voltar logo para acompanhar o crescimento do nosso filho. Se eu não voltar, saiba que sempre estarei no coração de vocês.
>
> Querido Andrew Mcgonald, meu amor
>
> Espero que esta carta encontro você bem e em segurança. O verão de 1917 está chegando e, embora a estação traga um clima mais agradável, meu coração continua cheio de preocupação com você nas trincheiras.
>
> As notícias sobre a guerra têm sido preocupantes e a cada dia que passa minha ansiedade aumenta. Rezo constantemente por sua proteção e pela paz em nosso mundo.
>
> Enquanto isso, tento manter a normalidade em casa. Os dias são cheios de trabalho duro nas fábricas e as responsabilidades de cuidar de nossos filhos e do nosso lar, mas confesso que sinto sua falta a cada momento. A casa parece vazia sem sua presença.
>
> Nossos filhos sentem saudades do pai que eles amam tanto. Eles perguntam sobre você todos os dias e rezam todas as noites para que você retorne em segurança. Tento ser forte por eles, mas a solidão me traz muita angústia e tristeza.
>
> Me lembro das cartas que você escreveu, contando histórias de bravura e coragem entre os soldados. Mas faz tempo que você não me escreve mais. Suas palavras me enchem de orgulho e esperança, pois sei que você está lutando por um mundo melhor. Espero que retorne esta carta, sei que os alemães estavam usando gás contra os nossos soldados. Por favor me escreva falando que está bem.

Se cuide e se mantenha forte e determinado. E lembre-se que estamos todos aqui esperando ansiosamente pelo dia em que poderemos nos abraçar novamente. Que Deus proteja e traga paz para todos.
Com todo o meu amor e saudade.

Jennifer Mcgonald, sua esposa.

Querido estudante,

Permita-me apresentar: sou uma mulher no campo de batalha durante a Primeira Guerra Mundial e estou escrevendo esta carta em meio às dificuldades e aos desafios que enfrentamos aqui com o objetivo de compartilhar um pouco de minha experiência com você.

Antes de mais nada, gostaria de deixar claro que a minha presença no campo de batalha como mulher é uma exceção, pois a maioria das mulheres nesse período está envolvida em atividades de apoio, como enfermeiras e voluntárias. No entanto, algumas de nós, movidas pela determinação e pelo desejo de contribuir para a causa, enfrentamos os mesmos desafios e perigos que os homens. Aqui a realidade é assustadora e aterrorizante. As trincheiras são sujas, cheias de lama e desespero. As explosões, tiros e gritos de dor ecoam constantemente em nossos ouvidos. A guerra nos coloca diante da violência e da morte, testando nossa coragem e nossa resistência física e emocional a cada instante.

Ser mulher nesse ambiente é particularmente desafiador. Enfrentar preconceitos e estereótipos, com muitos duvidando de nossa capacidade de lidar com as adversidades e de participar ativamente do conflito [...].

Christin P...

Desde sua partida meu coração está inquieto, me pergunto todas as noites como você está. Se está bem, quando nos veremos novamente. Já faz muito tempo desde sua última carta; estou preocupada, preciso que me retorne. Aqui em casa com nossos filhos lembro de toda nossa história, de tudo que passamos juntos e lembro da sua promessa, de que voltaria em breve... Espero que esteja bem, me retorne assim que possível por favor. Se cuida e fica com deus.

Te amamos para sempre.
20/06/2022
Partida: Erechim, Rio Grande do Sul, Brasil
Chegada: Kherson, Ucrânia
Envio internacional

Com a leitura desses trechos das cartas, verificamos o cumprimento do desejo de fabulação crítica e sensibilização diante do conteúdo estudado por meio de um exercício de empatia histórica. Não parando por aí, temos de mencionar que os textos supracitados foram escolhidos tendo em vista o emprego de diversas abordagens que se ligam às problematizações feitas em sala de aula, sobretudo mediante a ficha de trabalho 01. Na primeira carta, vemos a escrita de um soldado em direção à sua esposa desde a trincheira; na segunda, o relato de uma mulher em luta pela sobrevivência para o marido que está no campo de batalha; na terceira, uma mulher combatente na trincheira fazendo um relato cujos interlocutores são estudante do futuro; na quarta, lemos uma mulher em Erechim enviando mensagem, em 2022, ao marido na Ucrânia (um conflito atual). Ora, os educandos conseguiram se apropriar do conteúdo da Primeira Guerra Mundial e forjar elementos em defesa da paz – afirmando que não há honra na guerra. A partir de fabulações críticas inventadas pelos estudantes, foi viável escovar a contrapelo uma história de horror e considerar as vidas precárias que compõem o universo narrativo das cartas – o que nos contenta diante do cumprimento dos objetivos previstos.

Considerações finais

Falar sobre a guerra com estudantes de nono ano do Ensino Fundamental em um estágio de regência foi complexo, mas possível e interessante. Situados em relação à realidade do município e da escola e com base em autores como Barca (2004), Freire (1996), Benjamin (1987) e Hartman (2020), entre outros, tivemos a chance de produzir, em uma intervenção almejada como "aula-oficina", a realização de três fichas de trabalhos que identificaram e problematizaram as ideias tácitas dos educandos, bem como os aproximaram do cenário da Primeira Guerra Mundial e da defesa da paz seja identificando-os aos países participantes do conflito, seja levando-os a exercício de empatia histórica com a classe oprimida que sofreu e resistiu (e sofre e resiste, continuamente).

Se, de início, havia nas turmas uma visão positiva da guerra, com as cartas conseguimos ver a rejeição ao horror dali ascendente – em que pese a importante compreensão, via assembleia do Tratado de Versalhes alternativo, de que a paz envolve negociação, criação de condições objetivas e, logo, não é um dado fácil – mas necessário. Nesse caso, é factível sustentar que criamos ali uma comunidade engajada de aprendizagem (hooks, 2013) atenta a um dos papéis primordiais da educação nessa trama entre guerra e paz: contar as histórias e as narrativas das vidas que resistem. Isso faz o ensino de história, a docência na disciplina e a formação para tal valerem a pena.

Referências

ALEKSIÉVITCH, S. *A guerra não tem rosto de mulher*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: *Para uma educação de qualidade*: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, p. 131-144, 2004.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CASSOL, E. *Torres Gonçalves, vida e obra*. Erechim: Ed. São Cristóvão, 2003.

CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CHOMSKY, N. *O que o Tio Sam realmente quer*. Brasília: Ed. UnB, 2006.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos*: estratégia, poder-saber, v. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HARTMAN, S. Vênus em dois atos. *Revista Eco-Pós*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 03, p. 12-33, 24 dez. 2020. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco-pos/article/view/27640. Acesso em: 02 jul. 2023.

hooks, b. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

NIETZSCHE, F. *Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida*. São Paulo: Hedra, 2017.

PEREIRA, N.; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 07, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427. Acesso em: 23 abr. 2021.

PSIDONIK, J. *Luta por moradia em Erechim/RS*: a ação do movimento popular urbano. 2019. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2019.

SAID, E. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

UFFS. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História* – Licenciatura. Erechim, 2012.

COTIDIANO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E ENSINO EM ESCOLAS DE SANTARÉM-PA

Diego Marinho de Gois

As reflexões apresentadas neste texto consistem em sistematizações desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa "Escolas e ensino de história na Amazônia: estudos do cotidiano, da cultura escolar, dos livros e materiais didáticos", cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica (Proppit) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), durante do ano 2023. A pesquisa tem financiamento da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (Fapespa), por meio da concessão de duas bolsas de iniciação científica. O objetivo é investigar o cotidiano de escolas na Amazônia, no recorte geográfico do Baixo Amazonas, para compreender a cultura escolar, os livros e materiais didáticos do ponto de vista do ensino de história.[1]

A pesquisa parte da ideia defendida por Garcia e Schmidt (2011, p. 128) de que o ensino de história é uma construção social, que surge "das experiências dos sujeitos, no próprio movimento histórico de amplo alcance, mas com suas peculiaridades e particularidades locais". Partindo desse pressuposto, a investigação relatada visa a estudar, por meio da perspectiva etnográfica, o cotidiano de escolas de Santarém (PA), no contexto do Baixo Amazonas, analisando especificamente as aulas de história, para compreender as relações entre os sujeitos (professores e alunos) com os manuais e materiais didáticos no ensino de história.

A pesquisa se contrapõe à ideia de escola como reprodutora unívoca das legislações educacionais e se volta para a construção social e o cotidiano, do qual emergem elementos de uma história não documentada, como apontam Ezpeleta e Rockwell (2007). Segundo essas autoras:

1 Fazem parte do projeto os bolsistas de iniciação científica João Henrique Pereira dos Reis, com o plano de trabalho "Diferentes escolas, diferentes ensinos: a cultura escolar e o ensino de história na Amazônia"; Suzana Alves de Sousa, com o plano de trabalho "Livros didáticos e outros materiais de ensino de história nas escolas da Amazônia brasileira"; e Kailane Magalhães da Silva, voluntária, com o plano de trabalho "Livros de ocorrências: o que dizem sobre o cotidiano escolar?".

"Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola". (EZPELETA; ROCKWELL, 2007, p. 134). Ao assumir a crítica da escola como reprodutora exclusiva da vontade estatal, as autoras destacam a importância dos sujeitos civis, que na dimensão cotidiana constroem a escola e o ensino. O foco das pesquisas em desenvolvimento é a sala de aula de história, compreendida como produtora de saberes históricos escolares,[2] observando o que pontua Rockwell (1997, p. 16) quanto à importância de reconstruir o que a escola ensina, não com base nos documentos que explicam o que ela deve ser, mas com base no estudo de sua expressão concreta e cotidiana.

Em estudo realizado na década de 1990, Schmidt e Garcia (2006, p. 17) investigaram o conhecimento histórico e sua reinvenção sob a forma de conhecimento escolar, buscando compreender aspectos mais próximos das práticas diárias na própria aula, que têm os professores como atores. Nessa pesquisa, concluíram que, ao serem trabalhados pelos diferentes professores, em diferentes contextos de aula, conteúdos semelhantes sofrem alterações, porque são reelaborados a partir da história dos professores e de sua maior ou menor intenção de fazê-los serem apropriados pelos alunos. Entre outras reflexões, as investigações apontaram para "algumas possibilidades de ressignificação do conhecimento em aulas de História". (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 18).

Renilson Ribeiro, historicizando as pesquisas sobre o ensino de história no Brasil, aponta a virada nas análises a partir dos estudos que se voltam para a prática da sala de aula, inaugurando um campo que considera a escola como "um espaço de produção de cultura, e não apenas um meio onde se transmitem e difundem conhecimentos prontos". (RIBEIRO, 2018, p. 20). Para esse autor, "o cotidiano escolar não é mais visto apenas como ilustração ou idealização, mas sim como recurso analítico", que possibilita dar maior importância às ações dos sujeitos escolares, no tempo e no espaço.

Nesse sentido, as experiências relatadas neste texto tomam as escolas como espaços em que se produz o ensino de história a partir das ações dos sujeitos escolares; ou, como apontam Ezpeleta e Rockwell (2007, p. 46), onde "buscamos as apropriações reais e potenciais que acontecem de baixo para cima, a partir dos sujeitos individuais que vivenciam diariamente a instituição". Ao focalizar os processos de construção do ensino de história que se dão no interior de escolas, o projeto teve, inicialmente, dois focos principais. O primeiro foi investigar as diferentes escolas e os diferentes ensinos que ocorrem no cotidiano das escolas na Amazônia, no recorte geográfico do Baixo Amazonas, no sentido de compreender a cultura escolar,[3] os livros e materiais didáticos e

2 Sobre os saberes históricos escolares, ver: Monteiro (2003, p. 37-62), Monteiro (2019, p. 220-225) e Silva. (2019, p. 50-54).

3 A cultura escolar é aqui entendida nas perspectivas de Chartier (2005), Chervel (1990), Escolano (2006), Forquin (1992), Julia (2001) e Vidal (2009).

o ensino de história. O segundo, por sua vez, foi estudar os livros didáticos e outros materiais de ensino de história, bem como sua operacionalidade prática, seus usos cotidianos.[4]

A pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem etnográfica, privilegiando a observação participante, nos moldes propostos por Ezpeleta e Rockwell (2007) para os estudos sobre o cotidiano das escolas, bem como as indicações apontadas por Garcia (2001). Foram utilizadas diversas estratégias e técnicas de trabalho de campo, como entrevistas, diários de campo, registros fotográficos, além de pesquisa bibliográfica e documental. O projeto, inicialmente, contemplava a investigação de salas de aulas de história de escolas localizadas no Baixo Amazonas, podendo ser elas indígenas, quilombolas, da região de várzea e da rede municipal ou estadual de ensino, de Santarém, cidade-polo, ou de outros municípios circunvizinhos. Os resultados apresentados nessa etapa do projeto contemplam a formação de um banco de dados sobre o cotidiano do ensino de história de escolas da cidade de Santarém, particularmente de escolas de regiões de bairros periféricos, e os resultados preliminares do primeiro semestre de trabalho de campo realizado pela equipe do projeto.

Em busca do saber histórico escolar e do cotidiano das aulas de história na Amazônia

Uma das metas do projeto de pesquisa "Escolas e ensino de história na Amazônia: estudos do cotidiano, da cultura escolar, dos livros e materiais didáticos" consistiu em contextualizar o cotidiano das aulas de história da educação básica da cidade de Santarém, oeste do Pará. Partia-se do princípio, já apontado por Ribeiro (2018, p. 42), de que "a sala de aula é a tradução para o professor de História da sua formação, de suas vivências, experiências e, principalmente, escolhas". Tais afirmações resultam das investigações que tomam o ensino de história na educação básica como espaço de produção, e não apenas de reprodução ou transmissão de conhecimento produzidos em outros espaços. São conclusões que o campo do ensino de história vem apontando desde a década de 1990, seja pelas pesquisas na área da educação histórica, como as referidas por Garcia e Schmidt (2006), seja pelas pesquisas sobre saberes docentes, como as de Caimi (2015) e Monteiro (2007).

O trabalho de campo buscou produzir fontes sobre os saberes e as práticas elaboradas por professores e alunos no contexto escolar, pois um grande desafio desse tipo de pesquisa é a dificuldade nos registros documentais do ensino de história realizado nas escolas. Raramente

4 Usa-se aqui o conceito de cotidiano de Michel de Certeau, ou, mais precisamente, de práticas cotidianas (CERTEAU, 2005, p. 109) e de cotidiano escolar de Rockwell (1997, p. 14, tradução nossa), para a qual "toda a experiência escolar participa dessa dinâmica entre as normas oficiais e a realidade cotidiana".

os professores ou alunos procuram documentar as experiências realizadas nas salas de aula, uma vez que, em sua maioria, são atividades próprias do cotidiano escolar, como relatos orais, manuscritos, produções textuais, registros nos cadernos. Outros elementos são ainda menos documentados, como os registros feitos nos quadros, que logo em seguida são apagados, para dar lugar às novas atividades.

Assim, somente com a presença do pesquisador no cotidiano escolar, atento à produção documental, é que se consegue formar um banco de dados sobre o cotidiano do ensino de história na educação básica. Tal meta foi, portanto, compartilhada com os bolsistas que acompanharam por determinados períodos as aulas de história, registrando tudo o que se processava no interior da classe e no decorrer das aulas. O trabalho de campo foi realizado nas escolas de Santarém, em alguns bairros, indicadas no Quadro 01.

Quadro 01. Campo da pesquisa.

Nome da escola	Bairro	Período da pesquisa
Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Nazaré Demétrio Mussi	Mararu	Fevereiro e março
Escola Municipal Haroldo Veloso	Maicá	Abril e maio
Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Manoel Albuquerque	Santana	Junho e julho
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Almirante Soares Dutra	Caranazal	Fevereiro e março
Escola Municipal de Ensino Fundamental Rotary	Caranazal	Abril e maio
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio Batista Belo de Carvalho	São José Operário	Junho e julho

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Mesmo tendo sido informado que se tratava de uma pesquisa de campo para a produção de evidências sobre o saber histórico escolar, a presença dos bolsistas nas salas de aula de história foi confundida, em muitos momentos, com a atividade de estágio, ou mesmo com iniciação à docência. Em razão disso, foi-lhes solicitada ajuda para corrigir atividades, passar o visto nos cadernos ou mesmo corrigir provas, o que, inicialmente, não estava previsto, mas que resultou no contato do pesquisador com essas outras fontes produzidas no contexto escolar. Na Escola Municipal Professora Nazaré Demétrio Mussi, localizada no bairro do Mararu, os bolsistas foram convidados a conhecer o arquivo escolar e iniciar um processo de sua organização, o que resultou

na descoberta de um importante acervo de fontes clássicas escolares, como registros do caderno de ocorrências,[5] planos de aulas, boletins escolares, entre outras.

Visando a sistematizar as fontes produzidas pelos bolsistas a partir do cotidiano do ensino de história de escolas de Santarém, foi elaborado o Quadro 02, com as respectivas tipologias de documentos mapeados.

Quadro 02. Fontes sobre o cotidiano do ensino de história.

Tipologia	Dados quantitativos
Caderno do professor	54 registros
Caderno de alunos	51 registros
Cartazes produzidos pelos alunos	26 registros
Fotografias dos espaços escolares	20 registros
Atividades feitas no quadro	25 registros

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os dados são significativos para se pensar na diversidade de possibilidades de análises do cotidiano do ensino de história na educação básica e indicam que seria impossível abarcar todas as evidências nos limites deste ensaio, em particular quando se busca trilhar os caminhos da pesquisa qualitativa. O que essas fontes podem evidenciar? Assim, entre as tipologias documentais levantadas pela pesquisa, serão apontadas neste tópico as potencialidades analíticas do caderno do professor, do caderno dos alunos[6] e dos cartazes escolares produzidos pelos alunos. Um elemento a destacar é o caderno de planejamento do professor, utilizado para a tarefa de preparação das atividades escolares e que são carregadas de significados de interpretação e produção do saber histórico escolar. Por meio do caderno do professor, é possível mapear como eles organizam o ensino, as escolhas dos conteúdos históricos a serem trabalhados em cada turma e as formas didáticas de como esse ensino tem sido realizado.

A seleção de conteúdos históricos a serem ensinados dentro dos limites do tempo pedagógico é um relevante problema que merece intensa reflexão, conforme tem pontuado Bittencourt

5 A descoberta do arquivo escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Nazaré Demétrio Mussi possibilitou a criação de uma nova frente de trabalho, com o objetivo de mapear os diversos livros de ocorrências e outras documentações escolares disponíveis para a pesquisa, o que vem sendo feito pela bolsista voluntária Kailane Magalhães da Silva.

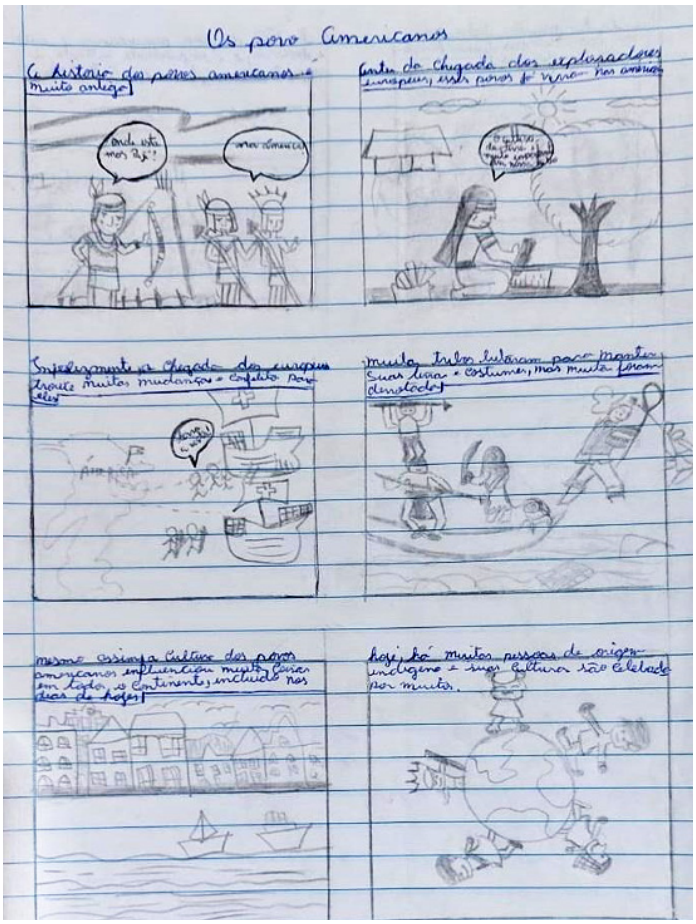
6 Sobre os cadernos escolares, ver: Pozo Andrés e Ramos Zamora (2003), Viñao-Frago (2008), Hébrard (2001) e Mignot (2008), entre outros autores.

(2018, p. 123), pois nesse processo interferem critérios de seleção, precariedade da rede pública de ensino, excesso de materiais didáticos e o próprio domínio do saber disciplinar dos professores. São discussões que envolvem as propostas curriculares oficiais, mas também as escolhas dos professores, e que articulam, portanto, vários campos de conhecimentos. (CAIMI, 2015, p. 112; COELHO, 2021, p. 18). A preocupação em recuperar os cadernos dos professores de história visou a atender a esse desafio de investigar a prática do ensino de história, focalizando os aspectos reais desse ensino no cotidiano escolar.

Assim como o caderno do professor, os cadernos dos alunos também trazem evidências dos saberes docentes em relação aos conteúdos históricos e pedagógicos. O trabalho empírico coletou 51 registros de atividades pedagógicas realizadas pelos alunos em seus cadernos escolares. Cabe destacar que a preocupação não era realizar um estudo de natureza quantitativa, embora se reconheça que também poderia trazer importantes contribuições. Optou-se por eleger algumas atividades desenvolvidas nas aulas de história para aprofundar a análise e mostrar a potencialidade do material coletado e produzido para os resultados do projeto, conforme será pontuado a seguir.

A atividade selecionada refere-se à elaboração de uma história em quadrinhos (HQ) com o tema "Os povos americanos", registrada no caderno de um aluno do 6º ano.

Figura 01. Atividade de elaboração de uma história em quadrinhos encontrada no caderno do aluno.



Fonte: Acervo do projeto de pesquisa, 2023.

A fonte escolhida poderia ser analisada a partir de diversos elementos. Entre eles, destaca-se a necessidade de perceber a história pelo olhar das crianças e dos jovens que vivenciam o ensino de história na sala de aula. Segundo Garcia e Schmidt (2011, p. 91), "as narrativas históricas que as crianças produzem sob a orientação das professoras são carregadas de experiências vividas".

Na HQ produzida pelo aluno do 6º ano, uma história sobre Os povos americanos, o quadrinho dois mostra a narrativa do aluno, que diz: "antes da chegada dos exploradores europeus, esses povos já viviam nas Américas". Observa-se que o aluno ficou atento aos conceitos de "exploração" abordados pelo professor, em substituição à ideia de "descobrimento", que já foi recorrente nas aulas de história. O quadrinho cinco faz referência à cultura indígena, que "influenciou muitas coisas em todo o continente, inclusive nos dias de hoje". Ele evidencia dois aspectos fundamentais:

primeiro, a relação entre passado e presente na narrativa criada pelo aluno; e segundo, o próprio desenho, inspirado na orla da cidade de Santarém, em que se podem ver barcos sobre o rio e as casas, demonstrando que os povos indígenas não ficaram no passado, mas participam da vida cotidiana nas cidades da Amazônia – especialmente Santarém, que o aluno tem como referência.

Outras fontes produzidas pelos alunos e coletadas pelo projeto foram os cartazes, recurso que tem sido utilizado nas aulas de história das escolas pesquisadas e que constituem uma atividade de sistematização dos conteúdos ensinados. São pequenas narrativas didáticas, geralmente resumos de textos dos livros didáticos, com recortes e colagens de imagens em cartolina, feitos em sala ou em casa, que os alunos utilizam para apresentar seminários temáticos e explicar os conteúdos históricos. Foram registrados pela equipe de pesquisadores 26 cartazes, que passaram a fazer parte do banco de dados do projeto e que trazem indícios da apreensão do ensino de história pelos alunos da educação básica. Entre outras coisas, esses cartazes revelam uma dimensão de uso do livro didático, em especial como material de consulta dos conteúdos históricos, recriados em forma de ilustrações pelos alunos, com reaproveitamento dos livros que seriam descartados. A dimensão do uso dos livros e de outros materiais didáticos é um segundo foco do projeto, cujas evidências foram recuperadas no trabalho empírico realizado.

Em busca dos usos dos livros didáticos de história no cotidiano das aulas de história

Investigar as formas de usos dos livros didáticos de história no cotidiano escolar foi uma das metas do projeto. Conforme pontua Bittencourt (2018, p. 259), "a utilização do livro didático pelos professores é bastante diversa", mesmo quando o livro é o único material disponível para consulta escolar. Assim, a problemática da pesquisa era encontrar evidências dos usos desses materiais nas escolas de Santarém.[7] O Quadro 03 sistematiza as evidências de usos dos livros didáticos encontradas nos cadernos dos professores, em atividades escolares e nos próprios livros, com marcas deixadas por professores e alunos.

Quadro 03. Fontes sobre o uso do livro didático de história.

Tipologia	Dados quantitativos
Caderno do professor com evidências do livro didático	30 registros
Fotos das atividades	38 registros
Marcas de usos nos livros didáticos	58 registros

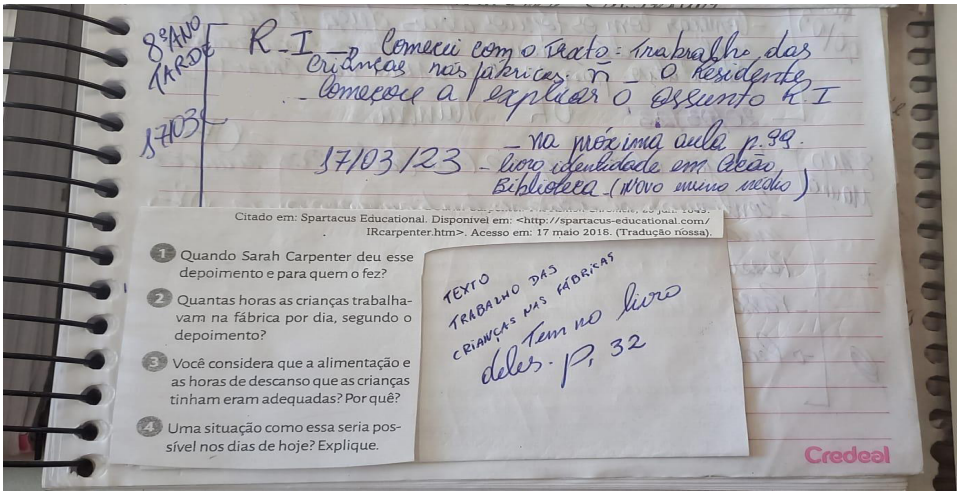
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

7 Sobre o uso do livro didático de história em escolas indígenas na região do Baixo Tapajós, ver a tese de doutorado de Gois (2022).

Os dados apresentados põem em evidência fragmentos de usos dos livros didáticos de história mapeados durante a pesquisa de campo nas escolas. A preocupação era detectar vestígios desses materiais no trabalho docente, mesmo quando o professor não fazia uso desse material de forma direta nas aulas de história.[8] Uma realidade comum na rede pública de Santarém, que tem sido apontada tanto nos relatórios dos estágios supervisionados[9] quanto nas investigações de natureza etnográfica, é a ausência de livros didáticos para todos os alunos do sistema, tanto municipal quanto estadual.

Em algumas escolas, há uma estante com os livros disponíveis para uso na aula; em outras, os livros ficam nas bibliotecas e durante a aula os alunos fazem o empréstimo. Constata-se que o uso do livro tem sido feito de forma esporádica e, em muitos casos, de forma coletiva ou em duplas, em razão da ausência de um livro por aluno. Perante esse contexto de limitação da presença dos livros didáticos nas aulas de história, a proposta do projeto foi encontrar indícios desses materiais nos cadernos de planejamento dos professores. A Figura 02 exemplifica os registros da seleção de conteúdos dos livros didáticos encontrados no planejamento docente.

Figura 02. Evidências da seleção de conteúdos históricos dos livros didáticos encontradas no caderno do professor.



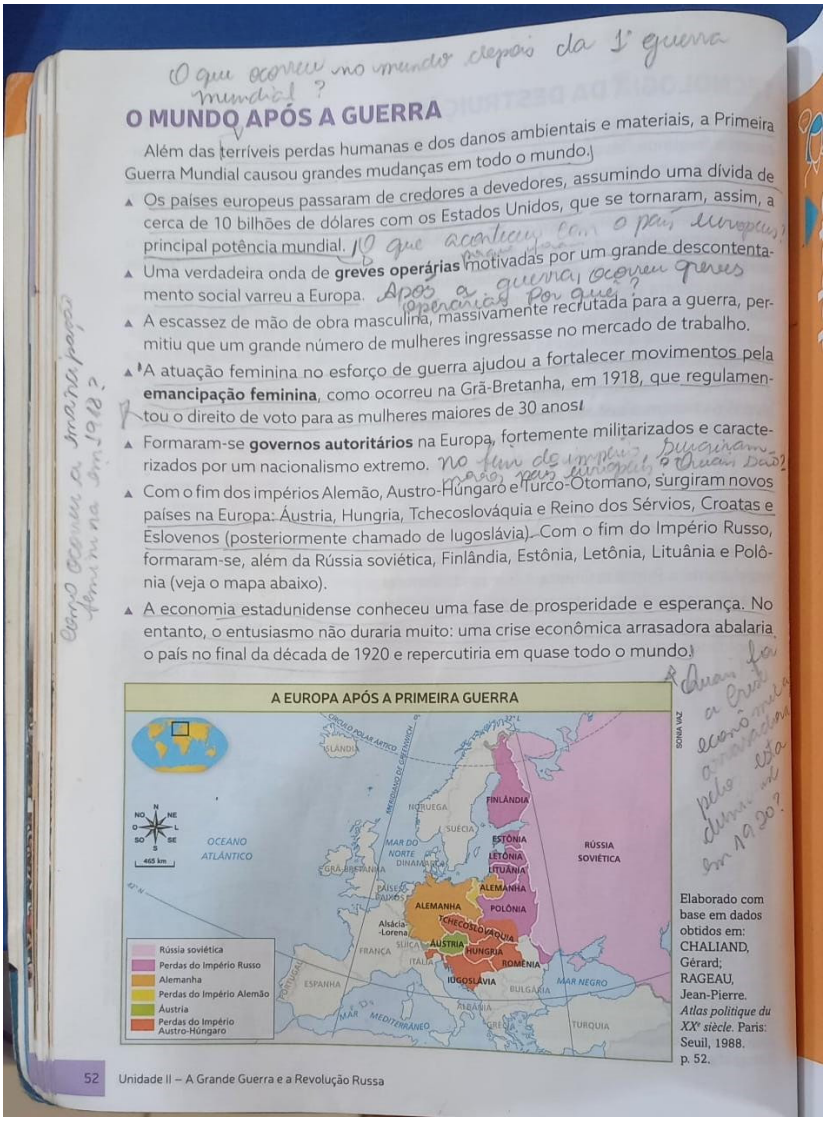
Fonte: Acervo do projeto de pesquisa, 2023.

8 Sobre usos dos livros didáticos de história por professores e alunos, livros e leitores diferenciados, em aulas de história, ver: Rocha (2009, p. 202).

9 O autor deste ensaio atua, entre outras, nas disciplinas Estágio Supervisionado em História I e II, que no Curso de História da UFOPA é destinado à observação e regência no Ensino Fundamental (6o ao 9o ano), sendo um dos aspectos abordados investigar o uso do livro didático nas escolas, o que compõe um dos temas dos relatórios finais. A ausência de livros didáticos para todos os alunos resultou na criação de um plano de trabalho para o projeto, com o título "Como se usa o livro didático de história em escolas de Santarém-PA", previsto para ser executado no próximo ano.

Na Figura 02, que representa o caderno de planejamento do professor de história, encontram-se diversas referências às páginas do livro didático de história consultadas para a elaboração da aula. Faz-se um destaque para a anotação "texto: trabalho das crianças nas fábricas, tem nos livros deles, p. 99". Em relação ao uso pelos alunos, a Figura 03 traz diversas anotações feitas em lápis/grafite pelo aluno, sublinhando e anotando as perguntas e possíveis respostas para as atividades realizadas com o livro didático.

Figura 03. Marcas de uso do livro didático feitas por aluno.



O MUNDO APÓS A GUERRA

Além das terríveis perdas humanas e dos danos ambientais e materiais, a Primeira Guerra Mundial causou grandes mudanças em todo o mundo.

- Os países europeus passaram de credores a devedores, assumindo uma dívida de cerca de 10 bilhões de dólares com os Estados Unidos, que se tornaram, assim, a principal potência mundial.
- Uma verdadeira onda de **greves operárias** motivadas por um grande descontentamento social varreu a Europa.
- A escassez de mão de obra masculina, massivamente recrutada para a guerra, permitiu que um grande número de mulheres ingressasse no mercado de trabalho.
- A atuação feminina no esforço de guerra ajudou a fortalecer movimentos pela **emancipação feminina**, como ocorreu na Grã-Bretanha, em 1918, que regulamentou o direito de voto para as mulheres maiores de 30 anos.
- Formaram-se **governos autoritários** na Europa, fortemente militarizados e caracterizados por um nacionalismo extremo.
- Com o fim dos impérios Alemão, Austro-Húngaro e Turco-Otomano, surgiram novos países na Europa: Áustria, Hungria, Tchecoslováquia e Reino dos Sérvios, Croatas e Eslovenos (posteriormente chamado de Iugoslávia). Com o fim do Império Russo, formaram-se, além da Rússia soviética, Finlândia, Estônia, Letônia, Lituânia e Polônia (veja o mapa abaixo).
- A economia estadunidense conheceu uma fase de prosperidade e esperança. No entanto, o entusiasmo não duraria muito: uma crise econômica arrasadora abalaria o país no final da década de 1920 e repercutiria em quase todo o mundo.

A EUROPA APÓS A PRIMEIRA GUERRA

Elaborado com base em dados obtidos em: CHALIAND, Gérard; RAGEAU, Jean-Pierre. *Atlas politique du XXe siècle*. Paris: Seuil, 1988. p. 52.

52 Unidade II – A Grande Guerra e a Revolução Russa

Fonte: Acervo do projeto de pesquisa, 2023.

As marcas registradas nos livros didáticos de história já foram identificadas como um importante campo de investigação. De acordo com Choppin (2002, p. 16), por meio das marcas grifadas nos livros escolares, "o historiador pode assim interrogar-se sobre os usos dos manuais, estudando, por exemplo, as anotações ou os grafites que pode comportar; pode interrogar-se, mais detalhadamente, sobre a delicada questão de sua recepção, até mesmo de sua suposta 'eficácia'". Há marcas relacionadas com o ensino e a aprendizagem, e outras relacionadas com as práticas desviantes, como rasuras, rabiscos – ou o que Certeau (2005, p. 271) chama de "astúcias poéticas" –, entendidas como práticas dos desvios e metaforizações. São discursos e práticas da cultura docente ou discente de determinada realidade escolar, que permitem desnaturalizar o uso dos livros como se eles fossem capazes de homogeneizar o ensino, possibilitando também perceber os significados da experiência cotidiana com o ensino de história.

Um trabalho a referir sobre esse tipo de estudo, pouco frequente ainda, apesar de suas potencialidades para a compreensão das aulas e, em especial, dos processos de uso pelos alunos, tem sido realizado por Nicolás Martínez-Valcárcel (2016), cujas publicações estão disponibilizadas nas redes e constituem-se em uma fonte interessante para pesquisadores sobre os livros didáticos de história. Contudo, sua proposta apresenta algumas dificuldades para o caso brasileiro, pois os alunos das redes públicas não escrevem em seus livros, pelo menos em tese. Assim, o trabalho do pesquisador espanhol trouxe contribuições que são mais bem ajustadas à análise dos livros usados por professores, uma vez que, para eles, o livro, ou o manual do professor, não precisa ser repassado para outro, como no caso brasileiro.

Conforme o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD),[10] "os livros didáticos distribuídos pelo FNDE são confeccionados com uma estrutura física resistente para poderem ser utilizados por três anos consecutivos, beneficiando mais de um aluno", e "os livros de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia são reutilizáveis, ou seja, devem ser devolvidos ao final do ano, para serem utilizados por outros alunos". (FNDE/PNLD, 2023). Por esses princípios normativos, os alunos não deveriam rabiscar os livros, para que estes possam ser utilizados em outros anos letivos. Porém, como demonstrado pela Figura 03, é possível encontrar marcas de uso do livro efetivadas pelos alunos, que têm apresentado para a pesquisa, entre outras questões, os conteúdos que estão sendo trabalhados pelos professores a partir do livro didático.

10 Sobre o PNLD, ver: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/ programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento. Acesso em: 10 set. 2023.

Considerações finais

As pesquisas desenvolvidas em escolas de Santarém sobre o cotidiano do ensino de história apontam, entre outros aspectos, para o entendimento do espaço escolar e da sala de aula como lugares de trabalho criativo. Os resultados apresentados pela pesquisa de campo podem ser compreendidos como narrativas de práticas comuns, na acepção de Certeau (2005, p. 35), nas quais os sujeitos se reapropriam dos elementos de uma cultura preexistente – legislação, normas, leis, currículos oficiais, livros didáticos – e a transformam em práticas sociais, inventando o cotidiano, que, no caso das escolas, seriam as pluralidades de vivências, experiências, ensinos praticadas no dia a dia das salas de aula, nem sempre documentadas, por vezes silenciadas e mesmo apagadas pelo próprio professor, como nos textos produzidos nos quadros escolares. A análise desses registros documentados demonstra as ações dos sujeitos em realizar escolhas, seleções e mesmo em produzir materiais didáticos para as aulas de história, além daqueles disponibilizados pelos sistemas de ensino.

Atentar para essas questões torna-se importante para compreender que: 01) a cultura escolar já não pode mais ser compreendida apenas em termos de legislações educacionais, mas pelas ações dos sujeitos em agenciar essas normas de forma prática; 02) a necessidade de produzir fontes sobre o cotidiano escolar, pois a cultura escolar é lugar de produção, de forma criativa, a partir de elementos preexistentes; 03) o uso dos livros didáticos de história ocorre, pelos professores e alunos, de forma diversificada, inclusive após o ciclo de utilidade desse material, e sua análise demonstra elementos que não estavam, inicialmente, previstos entre seus idealizadores; 04) a formação do professor de história precisa passar pelo conhecimento sistemático de como esse ensino é efetivado no cotidiano, rompendo com a ideia de escola como espaço de aplicação de saberes produzidos fora dela. Há uma produção escolar que precisa ser conhecida, e foi nessa perspectiva que o projeto relatado foi proposto e apresentado neste texto, com seus primeiros resultados.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*. Londrina, v. 21, n. 02, p. 105–124, 2015. DOI: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p105. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853. Acesso em: 04 set. 2023.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHARTIER, A. M. Escola, cultura e saberes. In: XAVIER, L. N. et al. (Org.). *Escola, cultura e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*. Pelotas, n. 11, p. 05-24, 2002. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596/pdf. Acesso em: 04 set. 2023.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, v. 02, p. 177-209, 1990.

COELHO, M. Um tema lacunar na pesquisa histórica – o conhecimento sobre estudantes da Educação Básica: ensaio de reconhecimento de estudantes de escolas públicas de Belém e o ensino de História. In.: CAVALCANTI, E. V. et al. (Org.). *História*: memória, narrativa e ensino na Amazônia brasileira. São Luís: Editora: EdUFMA, 2021.

ESCOLANO, A. B. *Currículo editado y sociedade del conocimiento*: texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*. Porto Alegre, v. 07, n. 02, p. 131-147, jul./dez. 2007. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 05, p. 28-49, 1992.

FNDE. *Sistema do material didático*. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao. Acesso em: 30 ago. 2023.

GARCIA, T. M. F. B. *Origens e questões da etnografia educacional no Brasil*: um balanço de teses e dissertações (1981-1998). Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GARCIA, T. M. F. B.; SCHMIDT, M. A. *Recriando histórias a partir do olhar das crianças*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

GOIS, D. M. *Lições de história prescritas, lições de história (re)construídas*: a temática indígena e usos de livros didáticos de história em escolas indígenas do Baixo Tapajós – Amazônia brasileira. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2022.

HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, n. 01, p. 115-141, jan./jun. 2001.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, n. 01, p. 09-43, 2001.

MARTÍNEZ-VALCÁRCEL, N. El uso del libro de texto de historia de España en bachillerato: entre el aula y la casa. *Hist. Educ*. Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 69-93, 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/62453/pdf. Acesso em: 04 set. 2023.

MIGNOT, A. C. (Org.). *Cadernos à vista*: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

MONTEIRO, A. M. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*. Londrina, v. 09, p. 37-62, out. 2003.

_____. Transposição didática. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. (Org.). *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

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

POZO ANDRÉS, M. M.; RAMOS ZAMORA, S. Los cuadernos de clase como representaciones simbólicas de la cultura escrita escolar. *XII Coloquio Nacional de História de la Educación*, Burgos, 2003.

ROCHA, H. A. B. Livros didáticos de história: a diversidade de leitores e de usos. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. S. (Org.). *A história na escola*: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

ROCKWELL, E. La dinámica cultural en la escuela. In: ALVAREZ, A. (Ed.). *Hacía un currículum cultural*: la vigencia de Vygotski en la educación. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.

RIBEIRO, R. R. *Fazer história*: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula. Curitiba: Appris, 2018.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 01, p. 11-31, 2006.

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

VIDAL, D. G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem Fronteiras*. Porto Alegre, v. 09, n. 01, p. 25-41, jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

VIÑAO-FRAGO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Cadernos à vista*: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

"CONTE-NOS OUTRAS HISTÓRIAS": O ENSINO DE HISTÓRIA E AS IMAGENS DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS NO BRASIL

Luzia Aparecida Gonçalves Coimbra
Renilson Rosa Ribeiro

A trajetória dos povos indígenas no Brasil, após a invasão dos "colonizadores", é marcada por cinco séculos de silenciamentos em uma história dita "nacional" que sempre buscou excluir a diversidade e formar uma identidade pautada no branqueamento da população. Aos indígenas, assim como os africanos escravizados e seus descendentes, sempre foi imposto, sob diferentes formas de violência, a adequação aos costumes e práticas culturais oriundos das civilizações europeias. Atualmente, graças aos avanços conquistados pelos movimentos sociais, esses grupos têm conseguido ocupar, mesmo que de forma lenta e gradativa, cada vez mais espaços de representação social em diversos seguimentos.

Diante do exposto, esse ensaio analisa a relação entre os indígenas e a narrativa da nação, ou seja, o papel desempenhado pelos povos indígenas na historiografia brasileira e no processo de formação da identidade nacional, sabendo-se que a representação desses povos na História do Brasil visava atender a interesses de grupos políticos dominantes naquele período.

Tendo em vista a superficialidade com que esse assunto tem sido tratado pela historiografia, buscou-se evidenciar as mudanças que ocorreram no processo de ensino após a promulgação de leis federais que versam sobre a temática indígena, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Lei n. 11.645/2008, bem como as orientações educacionais, entre as quais destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os indígenas e a narrativa da nação

Em 10 de março de 2008, o Congresso Nacional aprovou a Lei Federal n. 11.645, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio de todo o país. A aprovação dessa lei representa um avanço na representatividade dos povos considerados como minorias étnicas, pois emergiu do anseio da sociedade, refletindo as lutas dos movimentos sociais.

No entanto, é importante pensar no motivo pelo qual houve a necessidade de se criar uma lei que obrigue o estudo da história e da cultura indígena na escola. Ao levantar essa questão, Medeiros (2012, p. 54) nos alerta ao fato de que, com uma lei que obrigue o estudo da temática indígena na escola, o risco da fragmentação torna-se ainda maior, uma vez que, por não saber como incorporar esse conteúdo dentro do currículo escolar os professores podem trabalhar de forma mais genérica, tendo em vista que uma "semana dos povos indígenas", um projeto ou um capítulo no livro não significa o cumprimento da lei.

Dentro dessa perspectiva, deve-se levar em consideração as dificuldades enfrentadas pelos professores para trabalhar a temática indígena em virtude da escassez de material produzido e da ausência de conteúdos atualizados nos livros didáticos. Em 2006 o Ministério da Educação (MEC) publicou as *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, como subsídio para a implementação da Lei n. 10.639/2003[1], conquista atribuída às mobilizações do Movimento Negro. No entanto, tal normalização não ocorreu em relação à Lei n. 11.645/2008 e, assim, o ensino da temática afro-brasileira acabou tendo maior visibilidade em relação à temática indígena.

À parte as dificuldades enfrentadas pelos professores para inserir a temática indígena nos currículos escolares, pode-se levantar a seguinte indagação: Onde estão os povos indígenas? Não se pode literalmente negar sua presença na História do Brasil, seja como força de trabalho ou como rebeldes que acabaram vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos, eles sempre ocupam as primeiras páginas dos livros didáticos. A grande questão a ser discutida é como esses indivíduos são representados nessa história. Comumente percebemos a ausência ou até mesmo o desaparecimento dos povos indígenas de nossa historiografia no período contemporâneo.

Nos manuais escolares, a presença indígena é retratada de forma equivocada e fica restrita ao período colonial, quando ocorreram os primeiros contatos entre os colonizadores europeus e os indígenas, onde são "relegados à condição de vítimas passivas dos processos de conquista e colonização e, seu destino inexorável era desaparecer à medida em que a sociedade envolvente se expandia". (MEDEIROS, 2012, p. 49).

---

1 Lei Federal n. 10.639, de janeiro de 2003, versa sobre o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino de todo o Brasil.

Ao analisarmos os manuais em busca da presença indígena, percebemos que eles possuíam lugares específicos na História do Brasil. Sua participação é quase que exclusiva no período colonial, onde geralmente aparecem divididos nas categorias de amigos ou inimigos, "belos e ingênuos ou valentes, guerreiros e ameaçadores canibais, ou seja, bárbaros, bons selvagens ou heróis". (SILVA, 2012, p. 213). São normalmente descritos como habitantes dos aldeamentos construídos sob a supervisão dos jesuítas e que serviam para a concentração de mão de obra disponível, a ser empregada em atividades variadas e para implementação do projeto de catequização.

Em tal perspectiva, os indígenas eram sempre objetos de diferentes políticas entre determinados agentes, nunca sujeitos atuantes na construção de espaços dos aldeamentos. Todavia, pesquisas indicam que essas populações "participaram de sua construção e foram sujeitos ativos dos processos de ressocialização e catequese ocorridos naqueles espaços". (MOREIRA, 2010, p. 54).

O que a narrativa histórica nos deixa transparecer é que quando o Brasil deixa de ser colônia, os povos indígenas deixam de existir, uma vez que pouco se sabe sobre a forma de vida desses povos após a Proclamação da Independência. Os manuais escolares não fazem menção aos povos indígenas durante os períodos Imperial e Republicano, invisibilidade essa que contribui para a visão de extinção desses povos. No entanto, no campo acadêmico, as lutas e resistências indígenas têm ganhado cada vez mais espaço como tema de pesquisas atualmente, indicando que a luta em defesa de suas terras e de suas identidades ocorre desde o período imperial, embora nesse período os povos indígenas ainda fossem vistos como um imenso reservatório de trabalhadores. Conforme constatou Moreira (2010, p. 53), documentos como o intitulado *Apontamentos para a civilização dos índios bravos no Brasil*, apresentado à corte de Lisboa por José Bonifácio e reapresentado após a independência para a Assembleia Constituinte de 1823, demonstravam que a questão indígena ainda era discutida no período pós-colonial, embora apenas com destaque a assuntos relacionados a terra e trabalho.

Embora o direito dos povos indígenas sobre as terras fosse assunto ainda discutido após a Independência, com a aprovação da Lei de Terras, no ano de 1850, as populações indígenas acabaram se transformando em "empecilhos" para o desenvolvimento, pois seus aldeamentos impediam a expansão das lavouras e do progresso. A questão indígena, então, deixa de ser uma questão de mão de obra e se torna uma questão de terras. Com a expansão das fronteiras produtivas e a falência de políticas públicas, grande parte da população indígena acabou sendo dizimada ao mesmo tempo em que houve um aumento significativo da presença indígena nas áreas urbanas.

Ao analisarmos a temática indígena e sua relação com o ensino de História, identificamos que o principal órgão reforçador do desaparecimento ou silenciamentos dos povos indígenas é a própria escola que nos ensina a acreditar na existência de uma única categoria genérica: os "índios",

que são comumente lembrados no "Dia do Índio" e integram somente as primeiras páginas dos livros de História do Brasil e depois, como num passe de mágica, desaparecem. (GOBBI, 2007, p. 36). Essa forma isolada e desconexa com a qual a temática indígena é tratada nas escolas acaba contribuindo cada vez mais para reforçar preconceitos e estereótipos.

De certa forma, essa visão generalizada que as pessoas têm em relação aos povos indígenas têm suas origens na historiografia, principalmente, na dicotomia entre os indígenas bravos e dóceis, cunhada no período colonial e registrada na história nacional pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), órgão fundado pelo governo no ano de 1838, com o objetivo de coletar e publicar documentos relevantes para a história do Brasil, ao mesmo tempo em que incentivava o ensino público dos estudos de História. O IHGB romantizou a figura do indígena e transformou-o em herói nacional, uma vez que ele era o habitante mais autêntico dessas terras. Porém, na historiografia do século XIX, nem todos os indígenas eram heróis. Conforme Schwarcz, 1998, p. 557), se constituiu um discurso sobre o bom e o mau índio: "os primeiros eram do povo *Tupi*, os índios mortos que haviam se sacrificado pela civilização; os últimos eram os *Tapuias*, os índios vivos, indomáveis contra quem ainda se tinha que guerrear".

Atualmente, a ideia dicotômica sobre esses povos ainda persiste no imaginário popular, porém, de forma diferente: os indígenas considerados bons são os "puros", aqueles que não tem contato com a sociedade não indígena, habitante das matas, e os considerados maus são os "aculturados", que vivem em contato com a civilização e já adquiriram hábitos sociais oriundos da sociedade capitalista.

Para melhor compreender os povos indígenas em suas sociodiversidades, é necessário perceber as diversas experiências vivenciadas por eles durante todo o processo de colonização, perpassando mais de cinco séculos da História do Brasil e entender as expressões socioculturais indígenas como produtos das relações históricas ao longo desse período. Referir-se às sociedades indígenas como "índios", de forma genérica, significa negar suas especificidades e identidades, tratando-os como se fossem um único grupo, da mesma etnia, que compartilham os mesmos hábitos e costumes. Segundo Grupioni (2004, p. 15), é fato que as sociedades indígenas "compartilham um conjunto de características que as diferenciam da nossa sociedade e de outras sociedades", mas as sociedades indígenas são muito diversificadas entre si. Há semelhanças entre essas sociedades, o que permite que sejam todas consideradas indígenas e que participem de movimentos sociais com reivindicações em comum, no entanto, existem muitas diferenças, como língua falada, religião, modos de sobrevivência.

Bergamaschi e Zamboni (2013, p. 289) apontam para a importância dos povos indígenas na história do Brasil ao ressaltar que "no século XIX, o indígena foi consagrado, pelo Instituto

Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) como símbolo da nação", no entanto, as próprias autoras questionam o fato de 150 anos depois nos depararmos com a necessidade de se criar uma lei que obriga o estudo da história e da cultura desses povos nas escolas. O que se percebe é que, mesmo após as mudanças ocorridas na historiografia e no modelo de ensino, a visão perpetuada de anos atrás sobre os povos indígenas permanece no imaginário popular da sociedade, a qual cria preconceitos e estereótipos em relação a esses povos.

Após a Independência, a nova elite brasileira se deparou com o desafio de construir uma identidade nacional que os diferenciasse dos europeus a quem estiveram ligados por cerca de três séculos. Para isso, era necessário criar no país uma unidade territorial, política e ideológica, gerando uma memória coletiva que unificasse as populações em torno de uma única identidade. (ALMEIDA, 2007, p. 198).

A ideologia de construção do país nascente desse momento baseava-se nos valores europeus de modernização, progresso e superioridade do homem branco, já a pluralidade étnica e cultural, tão valorizada em nossos dias atuais, não tinha lugar nessa época. O objetivo era inserir os povos indígenas nas histórias nacionais, transformando-os em símbolo nacional, no entanto, a enorme diversidade de povos indígenas existentes no território dificultava a construção de uma única imagem de índio. Como a maioria dos povos indígenas ocupantes do território à época não correspondiam às expectativas da elite e não se encaixavam nos padrões sociais idealizados por ela, optou-se por valorizar o indígena do passado e apagar os do presente. Às populações indígenas restaram um grande desafio: continuar existindo enquanto comunidade, mantendo suas características, suas terras e seus direitos.

Ao se consolidar como nação independente é preciso, então, iniciar a construção de uma história própria para o Brasil com seus próprios heróis e símbolos, entre outras coisas. Nesse sentido, no ano de 1840, o IHGB promoveu um "concurso de monografias" destinado a premiar o melhor trabalho escrito sobre a História do Brasil. O vencedor do concurso foi o alemão Karl Friedrich Philipp von Martius, que havia percorrido entre os anos 1817 e 1820 algumas províncias no Brasil.

Em seu trabalho intitulado *Como se deve escrever a História do Brasil*, publicado pela *Revista do IHGB,* no ano de 1844, von Martius valorizava a contribuição portuguesa e salientava como característica principal da história brasileira a fusão entre as "três raças": brancos, negros e indígenas. Ainda segundo o autor, os historiadores deveriam estar "a serviço da Pátria", escrevendo uma história que defendesse a "Monarquia Constitucional" e que alcançasse o "povo" a partir de uma linguagem ao mesmo tempo "nobre" e "popular". (MOREIRA, 2010, p. 03). A versão escrita por von Martius agradou às elites e os intelectuais do IHGB, pois propunha uma história que partisse da mistura das "três raças" para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltava o elemento

branco e sugeria um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização (FONSECA, 2003, p. 46), mantendo assim uma visão conservadora da história nacional.

Apesar de von Martius ter sido o vencedor do prêmio do IHGB, uma das figuras mais importantes da historiografia brasileira do período imperial foi o historiador paulista Francisco Adolfo de Varnhagen, citado por Fonseca como um dos principais articuladores da criação da Seção de Etnografia do IHGB. Varnhagen acreditava que ele "deveria devotar seus esforços para pesquisar os nomes das nações indígenas, suas línguas e seus dialetos, suas emigrações, crenças, sua arqueologia, seus usos e costumes e (principalmente) os meios de os civilizar". (FONSECA, 2003, p. 59).

Em 1854, Francisco Adolfo de Varnhagen escreveu o livro intitulado *História Geral do Brazil*, que, em oposição ao texto de von Martius que considerava a história do Brasil com base na participação das "três raças", se limitou apenas a história dos portugueses colonizadores. Segundo Varnhagen, os indígenas eram violentos, selvagens e sem apego às terras que habitavam, por isso não eram dignos delas. Além disso, esse historiador utiliza-se de termos generalizantes ao dizer que todos os indígenas pertenciam a um único grupo.

Ao apresentar os povos indígenas como nômades, o autor sugere que eles não teriam direito à terra, uma vez que estavam ali de passagem e não possuíam apego ou sentimento de pertencimento àquele local. Varnhagen também justificava a necessidade da "obra colonizadora", realizada pelos colonizadores portugueses, dizendo que os indígenas habitantes daquele território "não tinham capacidade mental para construírem a noção de unidade territorial, racial e linguística, alicerces fundamentais para a formação de um Estado-nação". Selvagens, atrasados, incapazes e sem condições de evoluir, os povos indígenas foram apontados ao longo da *História geral do Brazil* como "entraves à colonização do Brasil, atacando e destruindo povoações. Eles seriam responsáveis pelo pânico e desordem da sociedade que se instaurava em terras tropicais". (RIBEIRO, 2015, p. 330).

Nesse sentido, acredita-se que, de certa forma, a visão marcada por estereótipos em relação aos indígenas que ocupam as páginas dos livros didáticos e de literatura brasileira até os dias atuais, se deve, muito mais às questões políticas pelas quais se pretendia consolidar uma identidade nacional para uma nação recém-criada do que à ausência de publicações que valorizassem os povos indígenas. Moreira, em sua pesquisa *O ofício do historiador e os índios*, aponta para vários associados do IHGB que se propuseram a realizar pesquisas sobre as diversas comunidades indígenas e suas contribuições para a formação da nação brasileira, em oposição ao programa de Varnhagen que propunha uma "história nacional" fundada em raízes estritamente europeias. É o caso, por exemplo, de Joaquim Norberto de Souza e Silva, no artigo *Memória histórica e documentada das aldeias de índios da Província do Rio de Janeiro*, que apresenta os indígenas como

indivíduos e comunidades que foram ressocializados depois da conquista, nesse texto ele retrata as trajetórias e experiências desses povos, incluindo a conquista de direitos e atribuindo à ação histórica dos conquistadores o estado em que as comunidades indígenas se encontravam. (MOREIRA, 2010, p. 08).

Adepto da teoria do "bom selvagem", proposta por Rousseau, Gonçalves de Magalhães foi outro nome que ganhou destaque na historiografia do período imperial ao discordar da visão proposta por Varnhagen e considerar este como um "historiador que escreveu impulsionado pelo espírito de partido, que se mostrou incapaz de fazer uma crítica rigorosa das fontes". Para Magalhães, o historiador paulista se mostrou interessado em criar uma história que agradasse aos grupos políticos da época, sem problematizar os fatos apresentados, terminando por "representar os índios de forma preconceituosa e caricatural". Conhecido pela publicação de obras como *A Confederação dos Tamoios* (1857), Gonçalves Magalhães foi considerado um dos responsáveis pela introdução da visão de um indígena romantizado na história, embora ele próprio não se considerasse um romântico, pois "possuía um ponto de vista crítico e não aceitava cegamente as teorias nem tampouco os documentos do passado". (MOREIRA, 2010, p. 10).

No plano ideológico, a imagem que acabou se tornando a mais utilizada e difundida foi a imagem idealizada do indígena pelo Romantismo que permitiu transformá-lo em símbolo nacional, uma imagem que pouco teria a ver com os reais habitantes dos sertões e das aldeias do Império. Discursos e obras políticas, literárias, históricas, científicas e artísticas desse período caracterizavam-se pela idealização dos indígenas do passado, enquanto ignoravam ou demonizavam os grupos ou indivíduos indígenas ainda presentes no território brasileiro. Estes últimos, bastante vivos e atuantes no século XIX, eram presença constante em artigos e revistas do IHGB, nos relatórios dos Presidentes das Províncias, na correspondência entre autoridades diversas e nas discussões da Assembleia Legislativa e das Câmaras Municipais. Essa documentação não deixa dúvidas sobre a atuação desses povos ao longo do século XIX, atuação essa que, como em períodos anteriores, influenciava os rumos das políticas para eles traçadas.

A história dos povos indígenas no Brasil após a independência não se diferencia das outras nações americanas nesse mesmo contexto, uma vez que nenhum desses territórios reconheceu a autonomia e participação dos povos indígenas na formação das sociedades e todos comungavam o mesmo desejo de apagar as populações indígenas de suas histórias e de seus territórios, seja através do extermínio ou das políticas assimilacionistas que visavam retirar dos indígenas sua identidade. No entanto, após cinco séculos de lutas pela sobrevivência, as populações indígenas continuam existindo, resistindo e lutando pela garantia de seus direitos.

O ensino de história no Brasil e o lugar das populações indígenas

No contexto do Regime Imperial no Brasil, o ensino de História acompanha as produções do IHGB e passa a ser utilizado para atender aos interesses de grupos políticos e sociais, detentores do poder nesse período. Conforme relata Bittencourt (2018, p. 124), o ensino de História consta nos programas curriculares das escolas brasileiras desde o século XIX, no decorrer desse tempo, seu currículo apresentou muitas variações, mas quase sempre esteve associado à ideia de construção de uma identidade nacional. Inspirado nos programas franceses e com forte teor humanístico, a disciplina era responsável pela formação cidadã e pelos valores morais e cívicos. A história do Brasil continuava anexada à europeia, como resultado exclusivo da ação de portugueses durante a expansão marítima.

Para Fonseca (2003, p. 44), a própria educação no Brasil Imperial surge baseada no pensamento liberal do século XIX e tem o papel de formar um cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer direitos políticos. Entretanto, apesar de sua base inspirada no sistema educacional francês, a realidade da educação brasileira se diferia muito do modelo europeu, pois na França a educação tinha caráter inclusivo das classes trabalhadoras urbanas, já no Brasil o sistema foi totalmente excludente tendo em vista que a exclusão social era uma característica desse período, principalmente, com relação aos povos indígenas e os africanos escravizados.

A função da disciplina de História nos currículos das escolas no período imperial é um tanto contraditória, conforme relata Bittencourt (2009, p. 193), uma vez que a disciplina foi introduzida nos currículos de forma "obrigatória", com o objetivo de contribuir para a construção da ideia de o Brasil ser uma nação, de ter uma identidade nacional. No entanto, "a História do Brasil nunca ocupou um lugar significativo nos programas curriculares brasileiros e muito menos na prática escolar" nesse período. De forma que, sem autonomia, a História do Brasil sempre teve que concorrer espaço com os demais conteúdos da História Universal, situação que prevaleceu até a década de 1930.

Após a implantação do sistema republicano, no ano de 1889, a criação de uma nova identidade volta a ocupar os espaços políticos de debates, dessa vez na intenção de negar as condições do país colonizado. Mais uma vez o ensino de história vem de encontro aos anseios dos grupos dirigentes. Conforme afirma Nadai (1993, p. 147), o ensino de História se encarregava de narrar os fatos tidos como importantes para a história nacional a fim de sanar a preocupação com a constituição da nacionalidade no imaginário popular.

Apesar de enfrentar o descontentamento de uma parcela positivista do governo que defendia o cientificismo, os conteúdos de história foram inseridos no currículo escolar com o objetivo de legitimar a ideia de nação, cidadão e pátria. Entretanto, apenas os conteúdos ensinados na escola não eram suficientes para suprir essa necessidade, uma vez que o modelo de escola privilegiava os conteúdos da chamada História Universal, principalmente a História da Europa, e trazia a História do Brasil apenas como um apêndice. Por isso, o ensino de História ultrapassava os limites dos muros da escola ao construir conhecimento histórico por meio de feriados, monumentos cívicos e culto a personagens heroicizados, buscando com isso reforçar o ideário republicano.

Ficava evidente naquele contexto que a principal preocupação era em relação à eficácia do ensino de História na formação nacionalista, preocupação essa que estava presente nas orientações governamentais desde o século XIX, mas que se intensificou no início do século XX, principalmente, após a Primeira Guerra Mundial, quando o movimento nacionalista ganhou destaque no mundo inteiro. Por isso, "a partir da segunda década do novecentos" foi introduzida no currículo "a disciplina escolar 'Instrução Moral e Cívica' que, articulada ao ensino de História, visava reforçar os sentimentos patrióticos da população". (FONSECA, 2003, p. 51).

Todavia, as mudanças educacionais significativas só são percebidas a partir da década de 1930, quando ocorrem as reformas responsáveis por promover a centralização das políticas educacionais e a História é consolidada, definitivamente, como disciplina escolar. Essas reformas tiveram um papel importante para a consolidação da disciplina de História. A *Reforma Francisco Campos*, de 1931, um conjunto de decretos que tinham como objetivo principal criar um modelo nacional sobre educação a ser seguido por todos os estabelecimentos de ensino, colocou o estudo da História como instrumento central da educação política.

Esse modelo impôs a criação de uma espécie de guia metodológico que indicaria os objetivos e os métodos de como as disciplinas deveriam ser trabalhadas pelos professores. No que tange a disciplina de História, as mudanças foram sucintas até certo ponto, pois vale ressaltar que "a História era tida como uma disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania". (ABUD, 1993, p. 165). A *Reforma Gustavo Capanema*, de 1942, por sua vez, reestabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma.

Dado essa importância em se criar uma disciplina separada da História do Brasil, os conteúdos deveriam se guiar por objetivos muito bem definidos que não se diferenciavam dos anteriores, era necessário criar um sentimento de pertencimento, um patriotismo e uma ideia de união nacional que segundo esse programa seria intrínseco a nossa história. Assim, seguindo esse pressuposto "três pilares alicerçavam a unidade nacional brasileira: unidade étnica, unidade administrativa e territorial e unidade cultural", esses eixos deveriam estar relacionados "à formação do 'povo

brasileiro', a organização do poder político e a ocupação do território brasileiro". (ABUD, 1998, p. 104). Ambas as unidades seriam fruto de uma união harmoniosa entre o elemento colonizador, o indígena e o negro.

Nesta esteira, os livros didáticos apresentavam a população brasileira como uma "população diferente, mesclada, frutos de três elementos diversos que se aceitaram e se confundiram", eles mostravam que os povos indígenas e africanos também participaram da formação da sociedade brasileira, no entanto, "a base seria formada pelo português, com quem no Brasil teria aportado a civilização". Nessa perspectiva, todavia, a figura do indígena é apresentada como um personagem romantizado, porquanto "um povo heroico que já havia desaparecido, a quem os manuais se referiam exclusivamente no passado" (ABUD, 1998, p. 105), eliminando, dessa forma, a existência contemporânea dos povos indígenas.

A apresentação do indígena na figura de herói vem do fato de sua bravura e coragem, ao não aceitar ser escravizado e dessa forma, enfrentaram bravamente seus inimigos. Com isso, acabaram ganhando espaço de destaque nos livros didáticos, geralmente, abrindo os capítulos da História do Brasil.

Ao longo de todo esse processo, não obstante, tudo já apontado, o momento de maior dificuldade da disciplina de História ocorreu no advento do golpe militar de 1964, que "colocou sob suspeição as chamadas humanidades, promovendo um contexto de obscurantismo e repressão". (RODRIGUES JUNIOR, 2017, p. 08). A educação como um todo foi posta sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, que tinha o objetivo de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário.

No que tange ao ensino de História, nesse período, não houve grandes transformações em relação às suas concepções, conforme observa Fonseca (2003, p. 56), "permaneceu a herança tradicional, de longa data", o que significa que as diretrizes que nortearam as concepções de história na formação dos jovens continuaram enfatizando os fatos políticos e as biografias de "brasileiros célebres", aos quais agora se somavam como novos personagens os militares.

Dessa forma, a História tradicional passou a representar os interesses do regime autoritário de uma sociedade hierarquizada, cujo qual não deveria haver espaço para interpretações e análises críticas, evitando, dessa forma, questionamentos da ordem.

Houve uma grande preocupação com a educação cívica, nesse contexto. Por conseguinte, foi instituída a obrigação da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) em todos os níveis de ensino, acompanhada da disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), no Ensino Médio. Retirando, assim, parte da carga horária das disciplinas de História e Geografia, que mais

tarde foram substituídas pela disciplina de Estudos Sociais, "formando uma amálgama de conhecimentos superficiais e sem base científica". (BITTENCOURT, 2009, p. 197).

Nessa perspectiva, admite-se a ideia de uma crise do código da disciplina de História entre os anos de 1971 e 1984 e os acontecimentos que antecedem essa periodização, sobretudo, pós 1964, período que "o Estado passa a se preocupar enormemente com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional" (FONSECA, 2003, p. 36), impactam diretamente todas as Ciências Humanas, em especial a História que mais uma vez serviria como instrumento de construção e manipulação, se moldando sob a ótica da "transmissão de valores morais e cívicos" que atendia ao plano de Estado e Nação almejado pelos militares.

É importante salientar que no período da ditadura a escola passou a ser um dos aparelhos ideológicos do Estado utilizada para difundir a ideologia dominante entre a população. Essa estratégia foi implantada para que fosse garantida a "ordem nacional", em razão de a disciplina de História ser tida como perigosa pelo governo militar que não tinha interesse no desenvolvimento crítico do cidadão.

Um panorama de mudança na disciplina História ganha força nas últimas décadas do século XX. Para Bittencourt (2009 p. 197), "as reformulações curriculares, iniciadas em meados da década de 1980, no momento dos intensos debates de redemocratização do país, trouxeram novas perspectivas para o ensino da História do Brasil". Nas discussões para a reformulação do ensino de História foi proposto um ensino voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo os conflitos e as classes menos favorecidas como sujeitos da História. Entre os autores envolvidos, foi praticamente unânime a sugestão de que se fossem elaborados projetos educacionais que contemplassem o processo de reestruturação da democracia.

As reformulações curriculares, propondo o fortalecimento da participação de todos os setores sociais, possibilitaram a inclusão dos chamados "temas transversais" no ensino de História. Com isso, grupos até então esquecidos ou silenciados acabaram ganhando papel de destaque nas pesquisas historiográficas e as identidades nacionais passaram a ser desvalorizadas em detrimento da pluralidade cultural existente no Brasil e que agora fazem parte do meio acadêmico e escolar.

No que tange às consequências de tais mudanças para nossa sociedade, Zamboni (2007, p. 12) conclui que a inclusão sociocultural de grupos étnicos e culturais e o reconhecimento de suas identidades, memórias e tradições forçaram o reconhecimento e a aceitação desses grupos por parte dos tradicionalmente incluídos. Nesse contexto, surge a possibilidade de mudanças no ensino de História com base na valorização das contribuições de grupos étnicos para a história de nossa sociedade.

Movimentos sociais, legislação e ensino de história indígena

O último Censo do IBGE, realizado em 2010, contabilizou um total de 896 mil indivíduos que se autodeclaram indígenas (0,4% da população total do território brasileiro), separados em 305 etnias com 274 idiomas indígenas diferentes. Desse total, 572 mil, ou 63,8% viviam em áreas rurais e 517 mil, ou 57,5% ocupavam terras indígenas oficialmente reconhecidas. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) identificou 567 terras indígenas (entre terras delimitadas, declaradas, homologadas e regularizadas), essas terras representam cerca de 13,7% do território nacional, ou seja, 106,7 milhões de hectares, dos quais 36,2% estão localizados em área urbana e 63,8% localizados em área rural.

Mesmo com toda essa diversidade sociocultural há uma tendência muito forte na sociedade de não reconhecer as diferenças étnicas dos povos indígenas. Todavia, essa postura não é casual, ela foi constituída ao longo da história, numa sequência de ações que buscavam enquadrar a multiplicidade de povos aqui existentes na denominação genérica de "índios".

Atualmente, as pessoas que se autoidentificam como indígenas, mas não correspondem à imagem idealizada presente no senso comum da população, são constantemente questionadas sobre sua condição de cidadão indígena. Para a maioria das pessoas, o "indígena de verdade" é aquele com as características primitivas contidas na imagem genérica criada sobre esses povos ao longo do tempo e que aprendemos na escola. Historicamente nos foi apresentado que os povos indígenas possuem uma cultura "essencialista, ou seja, fixa imutável e estável", logo, os indígenas que "não se apresentarem nesse estado puro, serão considerados aculturados, não índios, sem identidade e sem tradição", por esse motivo, boa parte da sociedade acredita que os povos indígenas foram extintos. O que de fato aconteceu foram mudanças na forma de viver desses povos, fruto das relações de contato com a população não indígena desde a chegada dos colonizadores europeus.

Essa visão etnocêntrica e evolucionista foi criada no século XVI e imortalizada no século XIX, sobrevivendo até a atualidade, principalmente, através da literatura.

As últimas décadas do século XX, no Brasil, foram marcadas por profundas transformações em relação à temática indígena, com a intensificação da atuação dos movimentos indígenas que se organizaram e reivindicaram direitos sociais e coletivos, tais como direito à saúde, à educação, à terra, entre outros. As décadas de 1970 e 1980 marcaram um avanço dos movimentos sociais que vêm conquistando e ocupando seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades e, nesse contexto, os movimentos étnicos também ganharam relevância no cenário político nacional.

A atuação das organizações sociais indígenas, em torno dos debates para a elaboração da Constituição Federal de 1988, garantiu aos povos indígenas, pela primeira vez, o direito à diversidade étnica, linguística e cultural, sem prejuízo de suas prerrogativas como cidadãos brasileiros, assegurando-lhes educação, saúde e, sobretudo, terra coletiva. Para Almeida (2012, p. 23), ao garantir aos povos indígenas o direito à diferença, "a Constituição de 1988 sancionou uma situação de fato, pois os próprios índios afirmavam suas identidades distintas e reivindicavam direitos".

A Constituição brasileira consagrou um capítulo específico aos direitos indígenas e disciplinou o tema em nove dispositivos dispostos no texto constitucional. No capítulo dedicado aos povos indígenas, é possível identificar a nova orientação que daria base a uma política indigenista não mais baseada em visões europeias, mas defensora do multiculturalismo ao reconhecer suas organizações sociais, costumes, crenças e tradições como direitos subjetivos dos povos indígenas. (MUNDURUKU, 2012, p. 37).

A visibilidade política conquistada pelos próprios indígenas a partir da elaboração da Constituição de 1988 vem fazendo com que a visão acerca desses povos venha mudando. Identidades foram afirmadas, diferentes expressões socioculturais passaram a ser reconhecidas e respeitadas, mudanças de atitudes que exigiram discussões, formulações e fiscalizações de políticas públicas que respondem às demandas por direitos sociais específicos e diferenciados. A nossa sociedade, como resultado da organização e mobilização dos movimentos sociais, se descobre plural, repensa o seu desenho: o Brasil não tem uma identidade nacional única. (SILVA, 2012, p. 219).

O reconhecimento da diversidade étnica na Constituição brasileira, além de representar a valorização das práticas socioculturais de cada povo, acabou influenciando as discussões no âmbito da educação que levou, na década seguinte, a sua implantação na lei educacional. A Lei n. 9.396/1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, expressa o que deve ser ensinado aos estudantes através da disciplina de História, com ênfase na História do Brasil por meio da tríade: matrizes indígenas, africana e européia na formação do povo brasileiro.

Percebe-se uma sinalização por parte da LDBEN para a implementação do artigo constitucional que resultou na primeira mudança curricular oficial referente às questões étnicas no Brasil. Mais tarde, essa mudança é percebida com mais ênfase com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que apresentam uma proposta de trabalho pautada na temática "Pluralidade Cultural" ao contemplar os estudos das diversidades nas diferentes regiões do país. (SILVA, 2010, p. 40).

Os PCN, implantados em 1997, reforçam o caráter formativo da História em relação à identidade, cidadania, respeito à pluralidade cultural e defesa do fortalecimento da democracia.

Há nos Parâmetros um entendimento de que tratar a temática da pluralidade cultural é contribuir para o combate ao preconceito e à discriminação.

Essas recentes transformações nos currículos de História, principalmente com relação às diversidades socioculturais de nossa sociedade, fizeram com que a primeira década do século XXI se "tornasse propícia para a efetivação das antigas reivindicações dos movimentos sociais, sob forma legislativa e obrigatória, do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena". (BITTENCOURT, 2018, p. 109).

A Lei n. 11.645/2008, fruto das lutas dos movimentos sociais, tornou obrigatório o ensino da história e das culturas indígenas nos currículos escolares do Brasil. No que diz respeito à educação, buscou-se uma formulação de políticas inclusivas das histórias e expressões socioculturais no currículo escolar e nas práticas pedagógicas. No entanto, essa exigência deve ser atendida com a contribuição de especialistas, a participação dos próprios sujeitos sociais, os indígenas, na formação de futuros docentes, na formação continuada daqueles que discutem a temática indígena e atuam na produção de subsídios didáticos em todos os níveis de ensino. O que acaba se tornando o grande desafio para a implementação da Lei n. 11.645/2008, de fato, nos ambientes escolares, pois "constitui uma tarefa complexa, com necessidade de projetos abrangentes, sobretudo porque está imerso em problemas que ultrapassam os muros da escola, nos quais não há como improvisar". (BITTENCOURT, 2018, p. 110).

Além das resistências por parte dos grupos conservadores, elitistas e racistas da sociedade, também contribuem, para a dificuldade de implantação da legislação, as falhas e carências na formação dos professores e profissionais da educação, bem como a falta de materiais e subsídios didáticos. Como já foi comentado anteriormente, o Ministério da Educação publicou as *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*", como subsídio para a implementação da Lei n. 10.639/2003, que foi uma conquista atribuída às mobilizações do Movimento Negro. No entanto, tal normalização não ocorreu, ainda, em relação à Lei n. 11.645/2008 e, assim, o ensino da temática afro-brasileira acabou tendo maior visibilidade em relação à temática indígena, principalmente em relação às pesquisas acadêmicas.

As mobilizações sociais trouxeram visibilidade aos grupos étnicos do Brasil, no entanto, ainda é preciso contestar os preconceitos e desinformações existentes na sociedade, sobretudo entre professores, para haver de fato uma efetivação da legislação e as diferenças socioculturais deixem de ser tratadas como estranhas, exóticas e folclóricas, "uma vez que nas escolas não indígenas, os povos indígenas são retratados como expressão de folclore nacional ou como elementos presos a um passado longínquo da história brasileira". (BRITO, 2009, p. 61).

Vale sempre ressaltar que, a realização de uma "semana indígena", um projeto cultural ou uma atividade no dia 19 de abril, de forma pontual, superficial e não reflexiva, não trará resultados satisfatórios. Projetos que se prestam apenas a "incluir" determinados conteúdos, atendem parcialmente ao cumprimento da legislação, mas não atingem o objetivo de superação dos preconceitos.

Nesse sentido, Bittencourt (2018, p. 15) ressalta que "a história das sociedades indígenas a ser efetivada nos currículos tem se constituída em um desafio ainda mais complexo por estar envolvida em questões que ultrapassam o problema da intolerância religiosa e do racismo ou cor de pele". Segundo sua análise, os indígenas na atualidade "são incompreendidos quando estão de roupa ou relógio por perderem seu 'exotismo'". Atribui-se essa incompreensão à "ignorância da própria história e das lutas das sociedades contemporâneas do nosso país e demais países americanos" para manutenção de suas culturas e "modos de viver".

Essa visão foi amplamente difundida desde o século XVI e permanece presente nas gerações atuais graças às políticas governamentais anteriores que buscavam a criação de uma identidade única para a nação e, para isso, fez-se necessário criar uma identidade única para os indígenas, retratando-os da forma como viviam na ocasião da chegada dos invasores europeus.

Em seu estudo, Silva (2012, p. 220) identificou dois grandes desafios ao cumprimento da Lei n. 11.645/2008: a capacitação de professores, que o historiador elenca como o principal desafio, e a falta de subsídios didáticos para as salas de aula. Sua proposta para a resolução de tais problemas seria incluir cadeiras obrigatórias nos cursos de licenciatura das universidades públicas e privadas, ministradas por especialistas e tratando especificamente da temática indígena.

Também é evidente no trabalho desse autor a sua preocupação em relação aos profissionais que já estão atuando e que não tiveram formação específica sobre a temática. Nesse caso, a sugestão é que as secretarias municipais e estaduais de educação incluam a temática indígena nos cursos de formação continuada com a participação de indígenas e assessores especialistas reconhecidos. Com relação aos subsídios didáticos, o autor propõe a assessoria de pesquisadores especialistas na elaboração do material didático.

A preocupação do historiador vem de encontro com o que foi exposto por Bergamaschi e Gomes (2012, p. 54), em seu artigo sobre a temática indígena na escola. As autoras questionam a eficácia de se ter uma lei que cria a obrigatoriedade do ensino da temática indígena, uma vez que são poucos os professores preparados para levar adiante esse estudo com a abordagem que ele merece. Nesse caso, a falta de informações e materiais para um estudo, faz com que o trabalho seja baseado nas experiências pessoais, ainda muito escassas em relação ao tema.

A temática da diversidade na BNCC: a história e cultura indígena

A ideia da criação de um currículo escolar uniforme no Brasil surgiu durante o processo de reestruturação da democracia, em meados da década de 1980. Um dos grandes problemas levantados pela inexistência de um currículo nacional comum era que, na sua ausência, os materiais didáticos – livros didáticos e sistemas apostilados – (e, portanto, o mercado editorial), assim como as avaliações externas (a exemplo da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem), se tornavam verdadeiros currículos extraoficiais, determinando os conteúdos que deviam ser ensinados nas escolas e estabelecendo os programas referentes ao conhecimento histórico escolar. (CAIMI, 2016, p. 86).

É fato que a seleção de conteúdos que devem compor o currículo escolar tem sido objeto de disputas complexas e dividem opiniões de educadores há várias décadas. No caso da História, as discussões sobre os conteúdos que devem ou não compor o currículo oficial se iniciaram em meados da década de 1980, durante seu processo de restabelecimento enquanto disciplina após ter sido substituída pela disciplina de Estudos Sociais durante o período dos governos militares no Brasil.

No entanto, apesar desse entendimento da LDBEN, foram necessários cerca de vinte anos para que essas discussões sobre a construção de um currículo nacional fossem retomadas. Fato que ocorreu na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada entre 28 de março a 1º de abril de 2010, nesse momento foi escrito um documento que falava da necessidade de se criar, como parte de um Plano Nacional de Educação, uma Base Comum Curricular.

A partir desse instante, então, por meio da Resolução n. 004, de 13 de julho de 2010, são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) que objetivavam a orientação e o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. E, por conseguinte, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, através da Resolução n. 007, de 14 de dezembro de 2010; e a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mediante a Resolução n. 002, de 30 de janeiro de 2012.

No ano de 2014, entre 19 e 23 de novembro, é realizada a 2ª Conferência Nacional da Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), neste fórum surge um documento que é um importante referencial para o processo de mobilização para a escrita da "base". Sendo assim, entre 17 e 19 de junho ocorre o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC. E em 16 de setembro de 2015, finalmente, surge a primeira versão da BNCC.

Dessa forma, buscando orientar a Educação Básica brasileira, o MEC propôs a elaboração da BNCC, definida em seu texto como um documento de caráter normativo que propõe a definição de um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, ou seja, objetiva orientar a elaboração de um currículo comum a todas as escolas de nível básico do Brasil.

O texto da BNCC passou por inúmeras leituras, análises, audiências públicas, contou com mais de doze milhões de contribuições e gerou três versões até que se chegasse ao produto atual. Para o ensino do componente curricular História, sua versão preliminar teve como eixo estrutural a História do Brasil em atendimento aos dispositivos legais, principalmente, às Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, que possibilitaram um estudo mais efetivo das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas unidades escolares de todo o país. (RODRIGUES JUNIOR, 2017, p. 14).

Todavia, alguns outros leitores da proposta criticaram a presença diminuta da História Europeia (História Antiga, História Medieval e História Moderna) nos objetivos de aprendizagem propostos pelo documento, que foi elaborado com ênfase ao ensino de História do Brasil. De acordo com esse grupo de leitores, o conhecimento da História Europeia faz-se necessário para que os estudantes possam compreender os processos fundamentais na cultura ocidental.

Essas considerações feitas pelos críticos do documento para o ensino de História foram levadas em consideração na segunda versão do documento, disponibilizado para análise em 03 de maio de 2016.

A terceira versão da BNCC, referente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi reelaborada por um grupo de especialistas vinculados ao grupo político que assumiu o Ministério da Educação após o golpe parlamentar que depôs a presidenta Dilma Rousseff. Essa versão foi entregue ao Conselho Nacional da Educação (CNE) em abril de 2017 e em 20 de dezembro do mesmo ano foi homologada pelo Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva.

Nesta versão, a BNCC insere o estudo da história e da cultura indígena na modalidade educativa Educação para as Relações Étnico-raciais e parece se ater mais ao que foi disposto nas Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 ao orientar a ampliação do tempo disponível em sala de aula para trabalhar esses conhecimentos em todas as etapas da Educação Básica, principalmente nos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História brasileiras.

Todavia, percebe-se na análise desse documento que, enquanto na primeira versão da BNCC tínhamos nos objetivos de aprendizagem uma proposta de conhecimento mais denso sobre as culturas indígenas, na segunda versão nota-se um recuo nesta proposta, cuja ênfase recai, essencialmente, sobre os direitos adquiridos pelos povos indígenas na contemporaneidade, relegando um pouco as contribuições desse grupo para a formação da população brasileira.

Já a terceira versão da BNCC para o Ensino Médio, foi entregue ao Conselho em 02 de abril de 2018 que, em seguida, convocou as audiências públicas; em 05 de abril institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC); em 02 de agosto desse mesmo ano as escolas de todo o território brasileiro se mobilizaram para discutir e contribuir com a BNCC, movimento que ficou conhecido como o Dia D: Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC; e em 14 de dezembro de 2018 o supracitado Ministro da Educação homologou o documento base para o Ensino Médio.

Nesse documento, o ensino de História, assim como dos demais componentes curriculares, estão estruturados a partir de: competências gerais da base; competências específicas de História, no caso do Ensino Fundamental; competência da área, para o Ensino Médio; unidades temáticas; objetos de conhecimento e habilidades do conhecimento que deverão ser desenvolvidas em cada ano de escolaridade.

A "base" compreende o desenvolvimento integral do homem; uma vez que reconhece "que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva". (BRASIL, 2017).

Dessa forma, a BNCC apresenta a ideia de "competência" que "é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" nesse sentido, dez (10) Competências Gerais norteiam a Educação Básica. Tais competências advêm do reconhecimento de que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza". (BRASIL, 2017).

Sendo o Brasil marcado pela autonomia dos entes federados, caberá, assim, aos sistemas e redes de ensino construir o currículo e às escolas a elaboração de propostas pedagógicas que considerem não só as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas "identidades linguísticas, étnicas e culturais". (BRASIL, 2017).

Dessa forma, para atender essa necessidade, o estado do Mato Grosso, no ano de 2018, apresenta as versões finais de quatro cadernos referentes aos *Documentos de Referência Curricular*, são eles: Concepções Básica para a Educação; Educação Infantil; Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais; já o caderno do Ensino Médio ainda se encontra em processo de consulta pública. As diversidades acima relacionadas e, mais especificamente às relações étnicos raciais, então, serão tratadas no caderno sobre as concepções básicas para a educação,

o qual abordará, no quarto capítulo o tema *As Diversidades Educacionais na Educação Básica*, que apresentará diretrizes educacionais para a educação básica mato-grossense as quais deverão ser "contempladas tanto no currículo das escolas específicas quanto no currículo de escolas urbanas de ensino regular". (MATO GROSSO, 2018).

Entre a legislação, o direito e a história: os livros didáticos

É importante destacar que sozinha a legislação não é suficiente para provocar mudanças substanciais no sistema de ensino. Ela pode influenciar na redefinição curricular e interferir na forma como os professores estão abordando os conteúdos pertinentes à temática indígena. No entanto, há necessidade de investimentos e intensificações de políticas públicas de formação de professores específicos, incentivo às alterações curriculares e implementação de programas que fiscalizem e propiciem uma ampla revisão nos livros didáticos. Além disso, é de fundamental importância o investimento na ampliação dos acervos literários das unidades escolares, com livros que tratem da temática em questão.

Em meio a esse processo de mudanças e reestruturações não passa despercebido a situação dos livros didáticos de História. Pesquisas sobre a produção didática atual tem mostrado que a história indígena presente nas coleções não tem acompanhado o ritmo da legislação ou das pesquisas sobre a temática indígena. Apesar dos esforços empreendidos pelos movimentos sociais, professores e historiadores, os livros didáticos ainda abordam os povos indígenas numa perspectiva eurocêntrica, na qual esses povos são coadjuvantes na história dos europeus colonizadores.

Além disso, ao demonstrar os povos indígenas de forma genérica e com carência de detalhes, os livros didáticos vão contra o que foi disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que dispõe, em seu artigo 31, que "deverão ser adotadas medidas de caráter educativo com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos". Para isso, os livros de História e demais materiais didáticos devem oferecer uma descrição "equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados", ou seja, livre de estereótipos.

Essa legislação internacional contribuiu para legitimar e estimular o trabalho no campo da história e educação indígena. Sendo assim, os livros didáticos, em sua grande maioria, devem passar por um meticuloso processo de revisão e atualização.

Sabemos que a existência da Lei n. 11.645/2008 não foi capaz, por si só, de fazer com que as histórias e culturas indígenas fossem incluídas como protagonistas nos diversos componentes curriculares; porém, ela foi capaz de promover, por meio da educação escolar, o questionamento

e a desnaturalização de discursos carregados de estereótipos. Muito ainda tem que ser feito para efetivar, de fato, o reconhecimento e inclusão das diferenças étnicas dos povos indígenas e construir um novo desenho para o Brasil onde sejam representadas suas sociodiversidades.

Referências

ABUD, K. M. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, n. 25/26, p. 163-174, set. 1992/ago. 1993.

_____. Formação da alma e do caráter nacional: o ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-113, 1998.

ALMEIDA, M. R. C. Comunidades indígenas e Estado Nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México – séculos XVIII e XIX). In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (Org.). *Cultura política e leituras do passado*: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 01, n. 02, p. 21-39, 2012.

BERGAMASCHI, M. A.; ZAMBONI, E. Os povos originários na literatura escolar: possibilidades de um discurso intercultural. In: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; PINTO JR, A. (Org.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História*. Jundiaí: Paco; Campinas: CMU, 2013.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula*: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010.

BRITO, E. M. O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. *Fronteiras.* Dourados, v. 02, n. 20, p. 59-72, jul./dez. 2009.

CAIMI, Flávia Eloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*. Porto Alegre, n. 04, v. 03, p. 86-92, jan./jun. 2016.

FERREIRA, M. M. *A Base Nacional Comum Curricular*: parecer de Marieta de Moraes Ferreira. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de história*: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, T. N. L. *História & Ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOBBI, I. *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros de História*: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

GRUPIONI, L. D. Livros Didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L. S.; GRUPIONI, L. D. (Org.). *A temática Indígena na escola*: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC; Unesco, 2004.

MEDEIROS, J. S. Povos Indígenas e a Lei n. 11.645/2008: a (in)visibilidades no Ensino da História do Brasil. In: BERGAMASCHI, M. A.; DALLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. F. (Org.). *Povos Indígenas & Educação*. Editora Mediação: Porto Alegre, 2012.

MOREIRA, V. M. L. O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no Império. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, n. 59, p. 53-72, 2010.

MUNDURUKU, D. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro* (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

NADAI, E. O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

RIBEIRO, R. R. *O Brasil inventado pelo Visconde de Porto Seguro*: Francisco Adolfo de Varnhagen, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a construção da ideia de Brasil-Colônia no Brasil Império (1838-1860). Cuiabá: Entrelinhas, 2015.

RODRIGUES JÚNIOR, O. A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des) caminhos do ensino de História no Brasil. *Revista Trilhas da História*. Três Lagoas, v. 07, n. 13, p. 03-21, jul./dez, 2017.

SCHWARCZ, L. M. *As barbas do imperador*: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, E. O ensino da História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei n. 11.645/2008. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 01, n. 02, p. 213-223, 2012.

ZAMBONI, E. (Org.). *Digressões sobre o Ensino de História*: memória, história oral e razão histórica. Itajaí: Maria do Cais, 2007.

O MUNDO ANTIGO EM SALA DE AULA: UM OLHAR ETNOGRÁFICO PARA O COTIDIANO DO ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA

Alessandro Mortaio Gregori

O ensaio apresenta parte da investigação realizada durante pesquisa de doutorado intitulada *Interpretando o tempo em sala de aula: ensino de História Antiga*, realizada sob orientação da Profa. Dra. Katia Maria Abud, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Usp) entre os anos de 2018 e 2021. O propósito da pesquisa direcionou-se a compreender a formação da consciência histórica de jovens estudantes da 1ª série do Ensino Médio a partir de um recorte específico da história escolar: a Antiguidade greco-romana tomada pelo viés da narrativa da política. Buscou-se investigar como os estudantes se apropriam da experiência do passado, constroem uma interpretação sobre a temporalidade e desenvolvem raciocínios sobre o tempo para dar sentido ao mundo em que estão inseridos. Procedeu-se a uma pesquisa qualitativa que parte da análise de dados coletados por meio de observações de aula, questionários de perfil socioeconômico e cultural, entrevistas com docentes, análise de material didático e respostas dos estudantes a exercícios de cruzamento entre fontes históricas de períodos diversos.

O texto que segue refere-se à análise do conjunto de aulas assistidas em uma das unidades escolares participantes da pesquisa. O acompanhar das aulas de História das 1ªs séries do Ensino Médio foi parte fundamental da investigação, já que nesta relação construída, a aula, estabelecem-se múltiplos vínculos e atitudes direcionados ao objeto da aprendizagem, que, no caso, é a História ensinada. O pensamento histórico construído e desenvolvido pelo processo de condução de uma aula é essencial para se averiguar os caminhos em que ocorre a aprendizagem e o que de significativo e afetivo dela resulta para a vida de docentes e estudantes. Se se pretende compreender como se constrói a cognição histórica por meio de tarefas que requisitam e põem à prova o pensamento histórico, observar, analisar e compreender o que ocorre na aula são atitudes basilares em uma pesquisa que se volta para a investigação de saberes que se constroem ao longo da prática pedagógica.

A necessidade da descrição das relações simbólicas estabelecidas na aula de História levou-nos à opção por uma metodologia de pesquisa relacionada aos estudos etnográficos. Ao se acompanhar uma aula, está-se diante de um emaranhado de relações, valores e afetos, os quais devem ser destrinchados para que se provoque um estranhamento da realidade. O trabalho de observação de uma aula esboçará um contexto, que deve ser analisado por meio de um olhar apurado sobre a aprendizagem histórica no cotidiano escolar. Não se tratou propriamente de fazer Etnografia pura, mas buscar procedimentos e orientações provenientes dessa área que pudessem auxiliar na interpretação do cotidiano de sala de aula. O olhar etnográfico como método descritivo é de grande utilidade nos estudos sobre Educação, uma vez que abre um diálogo contínuo com o objeto interrogado, não no sentido de conversas com os sujeitos abordados, mas sim na incessante interrogação sobre os dados, suas relações com a teoria e com o referencial empírico. (BUENO, 2007, p. 488).

A unidade escolar onde se observou as aulas e coletou-se dados para a elaboração do ensaio apresentado neste texto, localiza-se no centro de São Bernardo do Campo, município da Grande São Paulo. Como colégio público estadual localizado no centro, atende estudantes de diferentes núcleos da cidade. Com dimensões de grande porte, oferece aulas de Ensino Médio nos períodos matutino e noturno. Seguiu-se ao longo de um semestre do ano de 2019 turmas de 1ª série apenas do período matutino. As turmas cujas aulas de História acompanharam e que participaram da pesquisa foram a 1ª A e a 1ª B. O grupo de estudantes desta unidade provém de núcleos familiares das classes populares da Grande São Paulo. Compõem lares que representam boa parte da força trabalhadora do país: famílias que vivem com até três salários-mínimos. Sendo a localização da escola no centro de São Bernardo do Campo e o acesso a ela, portanto, facilitado, nota-se a proveniência de estudantes de diversos bairros, especialmente daqueles caracterizados como de classe média-baixa. O professor das turmas acompanhadas é um docente de longa atuação no ensino público estadual. Com 56 anos no momento da observação, a vasta experiência e o sentimento de finitude, permeado por uma atmosfera de nostalgia, o acompanhavam. É notável seu interesse pela História como disciplina que deve estimular, em sala de aula, discussões sobre problemas do contemporâneo. Sua prática assim o confirmará, como será apresentado a seguir.

Adentra-se, enfim, o espaço da sala de aula, o cosmo da prática pedagógica. Pretende-se neste texto esmiuçar o ato pedagógico em si, as relações simbólicas construídas no cotidiano entre professor e estudantes, as ideias decorrentes do confronto entre imagens e valores dos estudantes e o conteúdo histórico construído e representado sobre a Antiguidade ao longo das aulas de História.

A aula de História sob olhares da investigação etnográfica

O que caracteriza a pesquisa de fundamentação etnográfica é um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e com as pessoas ou grupos observados. Um trabalho pode ser caracterizado como de tipo etnográfico em Educação quando faz usos de técnicas associadas à Etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Certo que a Etnografia, como esquema de pesquisa nascido no interior da Antropologia, preocupa-se em descrever a cultura de determinado grupo social. Já a preocupação de uma possível Etnografia Educacional seria o processo educativo. (ANDRÉ, 2005, p. 24).

Contudo, a utilização do termo "etnografia" nas pesquisas sobre educação deve ser feita de maneira cautelosa. Como indicam Lüdke e André (2013, p. 15), quando se transplanta o termo para os estudos em Educação, ele sofre uma série de adaptações, o que o faz afastar-se de seu sentido original, já que etnografia tem significado próprio de "descrição de um sistema de significados culturais de determinado grupo". (SPRADLEY, 1979 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 15). Deve-se ter em mente que a interpretação do cotidiano escolar suportada por tal tipo de abordagem foca-se nos movimentos de trocas e interações entre os sujeitos, quando estes refletem os valores, símbolos e significados que constituem a práxis escolar (ANDRÉ, 2008, p. 39). Assim, a orientação etnográfica deve envolver o ensino e a aprendizagem num contexto cultural amplo, não restringindo a pesquisa àquilo que se passa exclusivamente no âmbito escolar, mas relacioná-la ao que é aprendido dentro e fora da escola. (WOLCOTT, 1975 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 15).

A contribuição da Etnografia à prática educacional encontra-se na perspectiva a partir da qual se interpreta o que ocorre nas escolas de modo a se esclarecer a complexidade dos processos em que intervêm múltiplos atores com intenções e tradições diversas. Nesse sentido, se optamos por nos apropriar do olhar etnográfico para a descrição do cotidiano escolar, dele devemos utilizar para "documentar o não documentado". Ou seja, descrever as interações em que se recupera o particular e o significativo local para situá-lo em uma escala social mais ampla, de modo que o estudo científico contribua com processos reais de transformação educativa. (ROCKWELL, 2009, p. 34).

A observação orientada por princípios etnográficos exige ainda a construção de uma estratégia para a captura de dados, os quais serão utilizados para que se analise criticamente a condução do ensino-aprendizagem. A introdução de uma figura estranha à escola, em especial ao ambiente da sala de aula, pode trazer alterações significativas no comportamento observado, inibindo a espontaneidade de estudantes e professores. Assim, buscamos realizar uma observação estruturada das aulas levando-se em conta tal elemento perturbador. Somado a isso, optamos por uma pesquisa de observação participante nos termos da Sociologia Interacionista, quando

se revela a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo ao grupo pesquisado desde o início do contato com o local de pesquisa. Tal estratégia permite o acesso a uma gama variada de informações por cooperação dos envolvidos, porém deve-se sempre aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 34).

É importante ainda indicar que a intervenção do observador pode causar agitações na relação docente-discente, invalidando seriamente os propósitos da pesquisa. Logo, a observação das aulas segue, novamente, uma inspiração etnográfica, especialmente no que se considera um "estranhamento da realidade". Ao adentrar um ambiente com o qual se está bastante familiarizado, seja pelos longos anos de escolarização, seja devido à proximidade do pesquisador com os assuntos escolares, algumas questões podem ser minimizadas em termos descritivos e interpretativos. Atentamos, deste modo, para que a inspiração etnográfica deve sempre promover a "desnaturalização" dessa realidade, o que é, certamente, um processo complexo e lento, mas essencial, uma vez que nos possibilita ver o que sempre vimos até então, porém fazendo-nos enxergar além das regularidades. (OLIVEIRA, 2013, p. 171).

Segundo Peter Lee (2005, p. 31-32), para darem sentido ao passado em sala de aula, os estudantes necessitam de conhecimento substantivo, conceitos e ideias que se referem a noções sobre o próprio conteúdo histórico. Paralelamente, a compreensão disciplinar da História acontecerá por meio dos conceitos de segunda ordem, aqueles que se relacionam à estrutura da disciplina e à epistemologia da História. Tais raciocínios subjazem ao conteúdo substantivo. Desse modo, nosso olhar etnográfico para a aula de História visa a analisar e compreender como se constrói o conteúdo no exercício do cotidiano escolar. Ao aprender o conteúdo substantivo da disciplina, o estudante tem, então, a oportunidade de elaboração de suas próprias convicções acerca da aplicação do conteúdo escolar nos mais variados espaços em que se insere e transita. Ou seja, operará mentalmente seu poder de interpretação, sua orientação temporal, sua identidade: em suma, sua consciência histórica. (ALVES, 2018, p. 98).

É importante, contudo, atentar-se para que o relacionamento dos estudantes com o conteúdo histórico em sala de aula não pode ser interpretado como um conjunto homogêneo de experiências, já que os estudantes trazem para o ambiente escolar uma multiplicidade de conhecimentos que absorvem do mundo a seu redor e destes retiram variadas ideias para dar sentido ao passado. Para Lee (2016, p. 116), se compreendermos que aprender história é uma forma de reorientação cognitiva, a efetivação da aprendizagem histórica possui matizes transformadoras, já que permite aos estudantes possibilidades de ações até então inconcebíveis. A transformação deve acontecer no sentido de superar entraves que se formam entre o entendimento do passado por meio de variadas ideias contraintuitivas – semelhanças superficiais entre passado

e presente que ignoram questões de contexto, cronologia e contiguidade (WINEBURG, 2007, p. 07) – e a compreensão da história como conhecimento intelectual em que se colocam em jogo operações cognitivas para que se deem sentido e consistência à evidência sobre o passado. (LEE, 2016, p. 118). A disciplina histórica deve ser concebida, portanto, como uma oportunidade de superação do senso comum, de formação intelectual, de consciência histórica, a fim de orientar a vida social e cultural do indivíduo.

Finalmente, deve-se salientar que o conteúdo histórico em sala de aula não pode ser absorvido por estudantes e professores como verdade única, nem interpretado sob parâmetros do senso comum. Este deve ser compreendido como o substrato intelectivo sobre o qual também se torna possível o desenvolvimento e a formação da consciência histórica. Devemos enxergar a aula de História, em termos ideais, como uma compreensão contextualizada do passado que deve tomar como base a evidência disponível de modo a garantir ao estudante, orientação temporal, ou seja: "a interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado". (BARCA, 2004, p. 133).

A observação sobre o relacionamento do estudante e dos professores com a história substantiva em sala de aula deve atentar-se, acreditamos, para as realidades descritas acima. Pretendemos esmiuçar o ato pedagógico em si, as relações simbólicas construídas no cotidiano entre professores e estudantes, as ideias decorrentes do confronto entre imagens e valores dos estudantes e o conteúdo histórico construído e representado ao longo das aulas.

A opção metodológica baseada na inspiração etnográfica nos possibilitará, finalmente, adentrar a aula de História com certa margem de segurança. Está-se diante de um emaranhado de relações, valores e afetos, os quais devem ser destrinchados para que se provoque um estranhamento da realidade. Nesse trabalho de observação esboçar-se-á um contexto, o qual nos permitirá o desenvolvimento de um olhar apurado sobre a aprendizagem histórica no cotidiano escolar e a posterior análise das interpretações dos estudantes sobre a relação intelectiva entre Mundo Antigo, temporalidade e História.

Ensinar e aprender a Antiguidade: um ensaio sobre a aula de História

O espaço físico das salas de aula do colégio em que se realizou as observações segue uma organização tradicional: carteiras enfileiradas, mesa do professor no canto frontal da sala e quadro. Guarda a arquitetura da época de fundação da unidade escolar e, apesar de se notarem reformas e revitalização do espaço da sala, o ambiente é apertado e pouco confortável, com mobília às vezes incompleta ou insuficiente. Notamos, curiosamente, a reminiscência de um tablado de madeira.

A presença do tablado, bastante antigo, indica uma marca visível do passado da unidade escolar, uma das primeiras na região do ABC paulista a oferecer ensino secundário.

A cada aula os estudantes escolhiam seus lugares. Agrupavam-se da maneira que lhes aprouvesse e, embora o professor constantemente solicitasse que retomassem a organização das carteiras de modo enfileirado, muitos estudantes permaneciam em pequenos grupos. Ambas as turmas se mostraram bastante participativas e integradas durante a observação. Percebe-se que o professor possuía bom relacionamento com os estudantes. Contudo, alguns estudantes o provocavam, criavam situações em que o docente, sem estímulo, desistia do enfrentamento e passava a se concentrar em pequenos grupos.

Buscou-se maior discrição durante as observações. Nem sempre era possível que o pesquisador permanecesse nos mesmos locais de observação no espaço da sala de aula, o que gerava, em certos momentos, proximidade maior de um grupo de estudantes do que de outros. Os estudantes mostraram-se inicialmente muito curiosos em relação ao pesquisador, em especial quando o professor fez uma breve apresentação no primeiro dia de observação e ainda usou a seguinte expressão em tom de entusiasmo: "Temos conosco um pesquisador da Usp!". Salientamos esse fato, pois, naquele instante, era perceptível o quão distante a universidade se mostra da rede pública de ensino e como o nome Usp levanta, ao mesmo tempo, admiração e desconfiança. Alguns estudantes questionaram o porquê de a pesquisa ser feita justamente naquela unidade escolar e alguns chegaram a comentar em tom irônico: "Por que então você não vem dar aulas para nós, já que é da Usp?"

Notou-se que há uma rotina semelhante nas duas turmas observadas, 1ª A e 1ª B. Um ritual é seguido pelo docente e estudantes durante praticamente todas as aulas. O professor entra na sala, tenta organizar os estudantes em seus lugares e se senta para realizar a chamada. Após concluir o registro no diário, que pode levar bastante tempo, toma o livro didático e pergunta aos estudantes das primeiras carteiras: "Onde paramos?". Assim que se sinaliza o assunto anterior, o docente anota na lousa a página em que o grupo iniciará a leitura do texto. Em seguida, sorteia um número no diário para que determinado estudante comece a leitura. O professor se posiciona sempre na frente da sala, sobre o tablado e acompanhando a leitura. Não se aproximava regularmente dos estudantes. Avisava que a leitura fazia parte da avaliação do bimestre, logo todos seriam obrigados a participar. A cada parágrafo lido por um estudante, o professor realizava algumas perguntas para a sala e os estudantes tentavam respondê-las, interpretando o texto didático. Em alguns momentos, criaram-se situações de debate. Porém, na maioria das vezes, eram poucos os estudantes que realmente participavam dessa dinâmica pergunta-resposta, que, para alguns, tornava-se enfadonha.

Muitos estudantes não possuíam o livro didático, o que causava dispersão e desinteresse. Alegavam que o material não fora distribuído ou que foi esquecido em casa. Desse modo, havia muitos estudantes que se distraíam com o celular, outros conversavam e riam, tornando a aula, na maioria das vezes, uma atividade de leitura e interpretação oral do texto entre o professor e um pequeno grupo de estudantes. Em poucas ocasiões trabalharam-se exercícios, geralmente registrados pelo professor na lousa e copiados pelos estudantes em seus cadernos. Eram exercícios de interpretação do texto didático. Não pareciam atividades próprias do manual, mas produções autônomas do professor. Não se trabalharam, entretanto, correções desses mesmos exercícios de forma oral e debatida. A regra geral era esta: o professor "chama" os estudantes seguindo ordem numérica até a sua mesa e ali vista e corrige a resolução dada por cada estudante. Aqueles que não atingiram a proposta dos exercícios podem retornar às suas carteiras e refazê-los, levando-os, posteriormente, para que o professor os corrija. Tal trabalho costuma ocupar praticamente uma aula ou até duas aulas. Tais aulas acabavam por representar um momento em que os estudantes poderiam conversar livremente entre si e utilizar o celular.

Não se notou, durante a observação, o uso ou sequer a menção ao "caderno do aluno", produzido pela Secretaria de Educação do Estado e distribuído gratuitamente às escolas públicas desde a vigência do projeto *São Paulo faz escola*. Da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o professor mencionou que os cadernos não foram mais distribuídos e se aguardava a produção de um novo currículo. Nas aulas acompanhadas, era então o livro didático o centro da aprendizagem e aquele que orientava todas as ações pedagógicas do docente. Por ser um professor de vasta experiência no magistério, é possível que não preparasse as aulas previamente, contando, muitas vezes, com a sabedoria acumulada.

Algumas discussões sobre a leitura do livro didático eram apresentadas na turma A e outras diversas poderiam aparecer na turma B. Ainda que o ritual cotidiano fosse o mesmo, as escolhas do professor se faziam no momento, muitas vezes de improviso, e a aula assumia, então, contornos inesperados. No relato que faremos a seguir, escolhemos apresentar os momentos mais relevantes para os objetivos da pesquisa, selecionando diálogos ocorridos que demonstraram a concepção de História presente nas aulas e as possíveis representações sobre o Mundo Antigo construídas pelo professor e pelos estudantes.

O conteúdo sobre Grécia foi iniciado pelo professor com a descrição de um mapa presente no livro didático. Lê-se a legenda do mapa, apontando para os formadores do povo grego. Inicia-se, então, o tema sobre a civilização cretense. Na turma B, um estudante lê os parágrafos determinados pelo professor no livro didático. Após o término da leitura, constrói-se um diálogo entre o docente e um grupo de três estudantes bastante participativos:

Professor: "*O que vocês entendem desse texto?*"

Giovana [1]: "*Palácios*".

Professor: "*Qual a função desse palácio?*"

Pedro: "*Coletar tributos*".

Giovana: (interrompe) "*Os cretenses eram bem modernos...eles tinham estradas*".

Professor: "*Se tinha muitas estradas, isso servia para quê?*"

(silêncio)

Luísa: "*Eles tinham uma estrutura que foi se urbanizando...*"

Professor: "*E como é que essa civilização antes dos gregos acabou?*"

Pedro: "*Aqui fala de incêndios*".

Giovana: "*Nossa, eles deviam ser odiados!*"

Luísa (em direção a Giovana): "*Não, eles disputavam terras*".

Professor: "*Hoje existem disputas por terras entre os países?*"

Pedro: "*Sim, a guerra na Síria*".

Professor: "*E por que acontece essa guerra?*"

Luísa: "É uma guerra civil, não porque odeiam os outros de fora. Eles não se entendem lá dentro, aí gera a guerra".

Professor: "*Isso não é uma disputa por poder, por espaço, por terras?*"

Luísa: "*Mas isso é uma briga de culturas no Oriente...lá tem petróleo, dá muito dinheiro, os Estados Unidos e a Europa também querem*".

Giovana: "*Os Estados Unidos vão para cima porque se acham (risos)*".

Professor: "*Veja, a disputa por recursos entre as pessoas que formam um povo pode enfraquecê-las. Então, é possível que invasores aproveitem desse fato e acabem por conquistar esse povo em meio a uma guerra civil*".

Sobre o ocaso da civilização cretense, um estudante chega a compará-la a "guerra na Síria". O livre apontamento dos estudantes sobre os problemas do mundo contemporâneo é o recurso que encontra o professor para sintetizar a leitura do texto didático. Do mesmo modo, o tema

1 Os nomes dos estudantes são fictícios para preservação de sua privacidade.

sobre a expansão grega pelo Mediterrâneo dará início a uma discussão sobre os imigrantes no mundo contemporâneo. Na turma A, um diálogo sugestivo ocorreu entre o docente e uma estudante, que debatem as causas por detrás do fenômeno atual da imigração de países pobres em direção a países ricos:

> Professor: "*O que resultou desse processo de colonização?*"
>
> Sara: "*Os gregos estavam cheios de dívidas e não tinham terras agrícolas para eles. O jeito foi ir embora, tentar a vida em outro lugar*".
>
> Professor: "*Bem, essas dívidas ocorriam porque as boas terras estavam nas mãos dos poderosos. Então não havia trabalho ali. Hoje acontece isso, pessoal?*"
>
> Sara: "Óbvio. Empresas grandes compram empresas menores. Não há emprego. Então só tem pobreza, o jeito é ir embora desse país mesmo".
>
> Professor: "*E no campo? Hoje ainda temos latifúndios?*"
>
> Sara: "*Sim, temos. No Brasil é assim. Só que na Grécia você poderia virar escravo...as pessoas viram escravas porque não conseguiam pagar as dívidas com os ricos. O jeito é fugir mesmo*".
>
> Professor: "*E hoje as pessoas fogem do seu país porque têm dívidas?*"
>
> Sara: "*Elas fogem porque não têm emprego, estão pobres. O jeito é ir para os Estados Unidos, Europa...um monte de gente hoje se arrisca e vai pra lá e até morre no caminho*".
>
> Professor: "*Então vejam na história tem muita coisa que acontece novamente. Podemos entender que os gregos fugiram da pobreza em busca de melhores condições de vida, como os imigrantes e refugiados que hoje buscam uma vida melhor na Europa, nos Estados Unidos...têm muitos deles que até vêm para o Brasil*".

Pelos trechos aqui apresentados, a História Antiga parece o gatilho para discutir problemas contemporâneos, os quais são o foco do professor. Sua preocupação é incitar o debate após a leitura. Não há preocupação com o factual, com a periodização, com dados ou as avaliações escritas. Nos diálogos que constrói, o docente busca aproximar os problemas vividos pelos antigos daqueles vividos pela sociedade do tempo presente. Algumas de suas colocações são um tanto anacrônicas, assim como os apontamentos dos estudantes. Mas sua intenção é estabelecer o diálogo, provocar os estudantes a falar sobre o momento presente e, por fim, arrematar a discussão demonstrando que as dificuldades enfrentadas pelos homens da Antiguidade são problemas que encontram paralelos vividos atualmente.

Um exemplo expressivo dessa dinâmica desenvolvida pelo professor pode-se notar no estudo da democracia em Atenas clássica, o qual se torna rapidamente uma discussão da democracia no Brasil atual, suas dificuldades e dilemas. Após a leitura do texto didático sobre a implantação da democracia ateniense, gera-se uma discussão sugestiva na turma B:

> Professor: "*Pessoal, afinal, o que é democracia*?"
>
> Iara: "*Os reis de Atenas perderam o poder porque um pequeno grupo de gente rica é que passou a mandar*".
>
> Professor: "*Esse pequeno grupo é chamado de oligarquia*".
>
> Iara: "*Já ouvi falar disso, mas não me lembrava que tinha esse nome*".
>
> Professor: "*Lembra da história do Brasil do ano passado? A oligarquia do café*".
>
> Iara: "*Ah tá...*"
>
> Professor: "*Essa é uma parte da resposta. O poder se concentrou na mão de poucas pessoas. Mas o que os demais acharam disso?*"
>
> Denis: "*Insatisfação social porque a maioria não podia se expressar e participar do governo*".
>
> Professor: "*Ah...numa democracia o povo então participa e se expressa. E no Brasil de hoje, a gente vive uma democracia. E o povo participa, se expressa?*"
>
> Denis: "É, assim, existe, mas, sabe, né?... tudo é meio que disfarçado".
>
> Luísa: "*Na verdade quem está no poder até dá voz para o povo, mas não vão escutar*".
>
> Professor: "*E afinal gente, o que é então democracia?*"
>
> Pedro: "*As pessoas escolhendo pelo voto quem é que vai mandar*".
>
> Giovanna: "É, só que o povo é sempre enganado".
>
> Professor: "*Ué, mas se todas as pessoas escolhem...*"
>
> Denis: "É assim... mas para chegar lá, só quem é muito rico".
>
> Iara: "*Política é enganar o povo*".
>
> Professor: "*Na democracia da Grécia Antiga era então assim, o povo sendo enganado?*".
>
> Pedro: "*Não. Parece que na Grécia o povo participava mesmo*".
>
> Professor: "*Em Atenas a democracia era direta, pessoal. Hoje, aqui no Brasil, as pessoas votam em um representante*".
>
> Giovana: "*Representantes que roubam o povo, né?*".
>
> Iara: "É por falta de opção. Pesquisa na história. O povo não sabe nada sobre a política".
>
> Professor: "*Mas como ter esse conhecimento sobre política hoje?*"

Luísa: "*Eu acho difícil, professor. Têm muita* fake news *hoje. Do que adianta pesquisar?*"

Denis: "*Ah, ou você é a favor do Bolsonaro ou é do Lula. É assim no Brasil*"

Professor: "*Vocês concordam com ele?*"

(silêncio)

(a turma divide-se, ouvem-se os que concordam e outros discordam)

Professor: "*As reformas do Clístenes em Atenas permitiram ao cidadão a participação. E cidadão não eram todos, mas apenas os homens, livres. O importante é que deu chances de colocar parte do povo para participar do poder*".

Iara: "*Isso é antes ou depois dos senhores feudais?*"

Professor: "É Grécia Antiga, muito antes!"

(professor ri e pede para os alunos arrumarem o material)

Os temas e elementos característicos da democracia antiga e contemporânea mesclam-se no diálogo entre docente e estudantes durante a aula. O entendimento dos estudantes é permeado pelas representações que fazem da política brasileira, da circulação de notícias sobre os fatos políticos recentes na grande mídia e do forte imaginário social sob o qual se vinculam representantes e o debate político à corrupção, enganação e favorecimento de classes privilegiadas. Certamente, ao requisitar dos estudantes uma definição de democracia, o professor buscasse respostas relacionadas aos elementos do Mundo Antigo. Mas sua preocupação com o "Brasil hoje" aproxima passado e presente um tanto indiscriminadamente e o raciocínio dos estudantes detém-se a compreender e a interpretar o presente. A sensação que se tem é de um passado imaginado, ora tão corrupto e desigual quanto o presente, ora uma possibilidade de mundo infinitamente melhor. A discussão, contudo, ocorre entremeada por subversões à periodização e ao próprio tempo histórico. Por fim, há momentos em que questões sobre mudança e permanências são sobrepostas e, quando o professor retoma a discussão sobre conteúdo substantivo, há dificuldade de orientação temporal, como faz um estudante: "Isso é antes ou depois dos senhores feudais?"

Em seu ritual cotidiano de leitura e diálogo com os estudantes, ao adentrar o conteúdo sobre a república romana, o professor estabelecerá então uma reflexão sobre os direitos dos menos favorecidos. Tal diálogo ocorre intercalado à leitura do livro didático com o tema sobre a luta entre a plebe romana e o patriciado. Na turma A, as questões foram colocadas deste modo:

(após a leitura do tópico patrícios *versus* plebeus presente no livro didático)

Professor: "*As classes menos favorecidas conseguem ter seus direitos garantidos hoje?*".

Caio: "*Não, continuam em luta*".

Sara: "*Sim, mas não é o suficiente*".

Professor: "*Mas que ganho tivemos?*"

(silêncio)

Professor: "*Pessoal, vamos pensar no Brasil, vejam a luta dos afrodescendentes. Agora que estamos visualizando algumas conquistas*".

Caio: "É, mas esses direitos não estão sendo cumpridos de verdade".

Professor: "*Luta por direitos e melhores condições demoram séculos. Por exemplo, a luta por direitos trabalhistas, a luta das mulheres, dos afrodescendentes, dos LGBT... não é de um dia para outro. É uma luta contínua*".

(um aluno retoma a leitura do texto sobre as conquistas da plebe romana a pedido do professor)

Professor: "*Vocês estão na idade em que logo mais serão eleitores. Não adianta ficar lendo aqui sobre Roma sem pensar na nossa realidade. Houve alguma evolução daquele tempo para cá? Estudar história serve para isso, para pensar, refletir se houve mudança, se melhorou ou piorou*".

Sara: "*Pode ser que para a plebe aquelas mudanças foram boas, mas hoje...*".

Professor: "*Eram conquistas boas para aquela época, nossos pontos hoje são outros*".

A conexão passado-presente é construída a partir na compreensão do docente de que a história, de modo a ser útil para o estudante, deve estimular uma reflexão sobre a mudança. Na concepção do professor, o exercício da cidadania por meio do voto pode beneficiar-se do estudo da história, na reflexão de melhora/piora a partir, certamente, das concepções em relação ao contemporâneo. A dificuldade de localização temporal é novamente ressaltada nesse diálogo, já que uma estudante relativiza até que ponto as mudanças sociais presentes na história romana podem de fato ser vistas como positivas a partir da compreensão atual. O professor parece então afirmar que existem, logicamente, diferenças entre os problemas sociais na Antiguidade e os de hoje. Entretanto, sua preocupação com as aulas de História, parece ser o despertar da criticidade sobre os problemas contemporâneos.

Na turma B, a discussão iniciada pelo professor encaminhou-se para a compreensão do que significa a república e, inserida nesse propósito, agrega a questão da luta da plebe por direitos. Utilizando de uma ilustração presente no livro didático, que descreve os principais cargos de magistrados com base em fontes romanas, o professor inicia o diálogo com a classe:

> Professor: "*Quem é que poderia fazer parte do senado em Roma?*"
>
> Pedro: "*Eram membros vitalícios*".
>
> Professor: "*Mas de que parte da sociedade?*"
>
> Pedro: "*De quem era da religião?*"
>
> Professor: "*Eram os patrícios. Afinal, quem são eles em Roma?*"
>
> Luísa: "*Quem poderia de fato mandar no governo são os ricos*".
>
> Professor: "*Observem a imagem. Há mulheres aí?*"
>
> Pedro: "*Só homens, apesar de parecerem estar de vestido* (risos)".
>
> Luísa: "*Os homens não queriam mulheres aí...Eles nunca querem*".
>
> Giovana: (em tom de protesto) "*A mulher sempre fica pra trás.*
>
> (inicia-se um momento de protesto, alguns falam alto, conversas entrecruzam-se e o professor intervém).
>
> Professor: "*Bem, vamos voltar para o senado. Há senado hoje?*"
>
> Pedro: "*Sim*".
>
> Luísa: "*Ah, mais ou menos*".
>
> Professor: "*Senado há, mas a função é a mesma?*"
>
> Denis: (interrompe) "*Só para quem é estudado*".
>
> Professor: "*O senado discute as leis. São pessoas eleitas que vão para lá hoje. Em Roma era um cargo vitalício. Vocês sabem quanto é o tempo de mandato de um senador hoje?*"
>
> (vários alunos falam ao mesmo tempo)
>
> Professor: "*São oito anos*".
>
> Giovana: (em tom de ironia) "*Oito anos para roubar o povo. Que maravilha!*"

Nesse momento o professor elenca na lousa os cargos da república brasileira e indica o tempo de mandato. O docente se indigna ao perceber que muitos estudantes não reconhecem os demais cargos além de presidente e prefeito. Nesse momento, muitos estudantes riem, protestam, caçoam e afirmam que todos os cargos listados pelo professor na lousa são de políticos "corruptos" e "ladrões". O tumulto causado nesse momento desestimula o professor. Um garoto

afirma: "Está triste professor? É o Brasil. Viva Bolsonaro!". Em seguida, cai na gargalhada. Com muito custo, o professor retoma a leitura do livro didático com o tópico "patrícios *versus* plebeus", mas sem comentários posteriores.

Após descrevermos alguns cenários das aulas de História, perguntamo-nos: como representam e imaginam o Mundo Antigo professor e estudantes, tomando como base o conjunto de aulas observadas?

Inicialmente, deve-se ressaltar que o livro didático é o grande orientador da dinâmica empreendida pelo docente ao longo das aulas. A obra *História, sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior[2], apresenta um texto que estimula as conexões passado-presente, o que certamente favorece as aproximações que o professor realiza entre as problemáticas da Antiguidade greco-romana e a realidade social, política e econômica do Brasil contemporâneo. É uma conexão necessária, mas bastante delicada, pois exige cuidado e preparo, a fim de que não se esbarre em anacronismos, simplificações ou deduções precipitadas.

Percebemos que nem sempre se verificava a intenção do docente em demonstrar aos estudantes que problemáticas concernentes à realidade dos antigos não podem ser interpretadas meramente a partir de raciocínios do presente. Ao se aprofundar a ligação entre Antiguidade e mundo contemporâneo com vistas ao despertar de interesse e empatia dos estudantes, notamos que o raciocínio histórico acabava por ofuscar-se, favorecendo-se uma mera descrição dos conflitos do presente a partir do vocabulário que se utiliza para se descrever instituições e práticas políticas do passado.

Assim, o Mundo Antigo imaginado em sala de aula é um manancial de temas e questões que dizem respeito mais ao tempo presente do que propriamente ao estudo do passado. A disciplina histórica escolar seria, então, pelo que observamos, uma linha que nos liga por identificação com os homens antigos e torna-se, por muitas vezes, a lente que nos permite observar e interpretar se deles nos aproximamos ou nos distanciamos. O professor das duas turmas observadas, graduado em Ciências Sociais e com vasta experiência no magistério, faz opções em suas aulas que privilegiam o interpretar de instituições do mundo atual e das dinâmicas sociais que nelas se inserem, não evolvendo nas aulas discussões sobre o próprio fazer da história.

Questões sobre temporalidade, fontes históricas e o próprio método do historiador passam ao largo de seus objetivos. Apesar de afirmar em entrevista que utiliza com certa frequência autores antigos e reportagens de jornais e revistas para complementar a aula, não notamos nas observações de suas aulas a presença de tais recursos. Como o próprio professor apontou em

2 Cf. BOULOS JÚNIOR, 2016.

diálogo acima descrito: "Não adianta ficar lendo aqui sobre Roma sem pensar na nossa realidade". Por fim, a história substantiva torna-se para o conjunto professor-estudantes uma construção sobre o passado direcionada a proporcionar exclusivamente um repertório de discussão sobre as contradições, exclusões e hegemonias sociais, políticas e econômicas do tempo presente. Para o professor, este é seu compromisso pedagógico, o de promover e estimular em seus estudantes uma postura crítica e contestadora da realidade social estabelecida.

Considerações finais

Pelos dados apresentados no item anterior é possível estabelecer algumas generalizações. Estamos diante de um colégio de grande porte no ABC paulista localizado em São Bernardo do Campo, cidade de expressividade econômica e populacional na região metropolitana de São Paulo. Apesar de seus bons índices nas avaliações previstas pelo governo do estado, não há preocupação exclusiva com resultados em exames vestibulares. O público que a frequenta é proveniente da classe trabalhadora e habita vários bairros da cidade. No geral, bairros de classe média baixa.

Durante o período observado, o ritmo das aulas de História não se marca por longas exposições e o docente possui flexibilidade para lidar com o conteúdo, guiando-se por passagens que seleciona no livro didático. Encontramos um professor que se aproxima do fim de sua carreira. De longa experiência no magistério, seu saber possibilita-lhe optar por elementos e discussões que lhe parecem mais funcionais e assertivos com o grupo de estudantes, não seguindo um roteiro pré-determinado. Salienta-se sua tendência ao improviso, já que muda o direcionamento das aulas conforme a resposta dos estudantes.

Os estudantes, oriundos de uma realidade social mais próxima do mundo do trabalho e das dificuldades relacionadas ao desemprego e à renda, participam das aulas carregados de impressões sobre o mundo em que vivem e encontram na aula de História espaço privilegiado para a discussão sobre tal realidade. A percepção do docente sobre a função da História na escola os estimula continuamente a se posicionar e conduz a aprendizagem de modo a direcioná-los à percepção de que discutir questões políticas e sociais dos antigos gregos e romanos é, na verdade, provocar uma reflexão sobre nós mesmos. Entretanto, tal opção deve ser analisada com mais detalhes.

Segundo Stéphane Lévesque (2008), dada a conexão entre a História e as proposições curriculares que a apontam como espaço privilegiado para a formação da cidadania democrática, é muito comum que seus docentes a compreendam como a disciplina, por excelência, direcionada à educação cidadã. Ao analisar as concepções de muitos docentes canadenses e norte-americanos sobre os objetivos de sua disciplina, o pesquisador notou que vários professores de História

tendem a compreender sua missão em sala de aula como um ato político. O que escolhem ou não ensinar, como irão ensinar e o que esperam que os estudantes aprendam têm sempre implícitos política e poder. (LÉVESQUE, 2008, p. 29).

Certamente, História e educação cidadã estão fortemente relacionadas, mas a preocupação excessiva dos docentes com a expectativa de que "*vocês estão na idade em que logo mais serão eleitores*", como afirmou o professor do colégio participante da investigação, não deve comprometer, como indica Lévesque (2008, p. 29), os procedimentos, discussões e raciocínios que caracterizam a História como produção de conhecimento sobre o passado. Não se trata, entretanto, de se fazer dos estudantes historiadores mirins, mas introduzir os estudantes em raciocínios, conceitos e compreensões que caracterizam a História como conhecimento disciplinar.

Apesar de o conteúdo substantivo da História despertar, por muitas vezes, discussões fortemente politizadas, é fundamental que se reconheça que a disciplina escolar não é apenas espaço da formação para o exercício da cidadania, mas também o local onde se aprende um tipo de saber proveniente da própria estrutura disciplinar da História. Assim, é importante salientar as observações de Peter Lee (2005, p. 69), quando o pesquisador aponta que o conhecimento histórico substantivo deve organizar-se de forma utilizável, a fim de que os estudantes possam, de fato, relacioná-lo com outras partes do passado e do presente. Decerto, aproximações entre passado-presente são inescapáveis e necessárias à história escolar. Tal conexão, entretanto, deve inserir-se em uma estrutura maior de compreensão, aquela de como se constrói e se escreve a história.

Aprender História é aprender uma estrutura em que seja possível explorar as visões de mundo, os problemas e as necessidades dos homens do passado, permitindo-nos traçar analogias com outros tempos e espaços. No entanto, o aprendizado histórico em sala de aula também requer uma mínima compreensão estrutural da disciplina, por meio de suas ferramentas cognitivas que permitem o entendimento de como o conhecimento histórico é construído. (LEE, 2005, p. 69). Logo, o confronto de fontes documentais de naturezas diversas, a compreensão de temporalidades, periodizações, causas e consequências e o estabelecimento de atividades que proporcionem empatia histórica devem ser somadas aos objetivos direcionados à formação cidadã, a fim de que os estudantes possuam ferramentas para estabelecerem sua própria construção do conhecimento.

Notamos que o relacionamento dos estudantes com os antigos gregos e romanos nos revela, primeiramente, a ideia de singularidade desse recorte histórico-temporal: o que se apresenta na antiguidade greco-romana é a concepção de "nossa primeira história", ou seja, um prelúdio em que se encontram os ingredientes que conformam boa parte da realidade sociopolítica do tempo presente. Em segundo lugar, tal mundo possuía suas contradições e ausências, quando

confrontado com a realidade presente. No geral, torna-se, para os estudantes, um tanto inóspito, quando se resolve ajustar as lentes que nos permitem observá-lo por meio de componentes e inquietações específicas do presente tais como gênero, diferenciação social ou identidade, mas são rapidamente contornadas pelo retorno à narrativa do livro didático.

Outra impressão é que os antigos eram capazes, na interpretação dos estudantes ao longo das aulas, de efetivamente resolver suas questões: "parece que na Grécia o povo participava mesmo", como pronunciou um estudante. Os antigos, sob o imaginário de boa parte dos estudantes, colocaram em prática a mudança, a transformação, tornando assim possível a construção de sua história, que chegou até o presente. Já os homens do presente parecem viver a inoperância, a incerteza, presos à teia do presente inescapável, como respondeu uma estudante, após o professor questionar como é possível, na atualidade, um indivíduo possuir discernimento político: "Eu acho difícil, professor. Têm muitas *fake news* hoje. Do que adianta pesquisar?"

A percepção de imobilidade e angústia vivida no presente em confronto com a experiência dos Antigos é uma importante questão a ser levantada ao longo do ensino de História Antiga na escola. E assim a notamos pela turma acompanhada para o desenvolver da pesquisa de doutorado. O olhar etnográfico, o qual nos permitiu adentrar a sala de aula e provocar um "estranhamento da realidade", levou-nos ao explorar de regiões recônditas da construção do saber histórico escolar. Como relação de trocas simbólicas entre professores, estudantes e materiais didáticos, direcionados a estabelecer um sentido ao passado, a aula de História se compõe como um confronto entre imagens e valores dos estudantes e docentes e o conteúdo histórico construído e representado por meio do ato comunicativo e sob respaldo da estrutura disciplinar da História.

A sensibilidade do pesquisador externo em contato com tais trocas, confrontos e simbolizações sobre o passado permite que se compreenda a aula como um espaço privilegiado de pesquisa sobre o cotidiano do ensinar e aprender História na escola. A aula pode ser compreendida, portanto, como um conjunto de práticas, raciocínios e interpretações, articulados a partir de um contínuo relacionar entre conteúdo substantivo da História, representações sobre o passado construídas fora e dentro do ambiente escolar e conceitos estruturantes do pensamento histórico. Desse modo, o fortalecimento da pesquisa sobre o ensino da História na escola deve atentar-se para o cotidiano do "fazer história", descrevendo a complexidade da sala de aula como microcosmo da aprendizagem. Defendemos a postura de que a pesquisa sobre o cotidiano de nossos espaços escolares precisa ser resgatada. O interpretar do entrelaçamento de experiências que se constroem durante uma aula deve mostrar-se uma importante categoria investigativa, a fim de que se compreenda o modo pelo qual se o saber histórico escolar é construído, dinamizado e tornado significativo para professores e estudantes durante o trabalho pedagógico.

Referências

ALVES, R. C. *Representações sociais e a construção da consciência histórica*. Curitiba: CVR, 2018.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade*: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED); Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, 2004.

_____. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

BUENO, B. A. B. O. Entre a antropologia e a história: uma perspectiva para a etnografia educacional. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 25, n. 02, p. 471-501, jul./dez. 2007.

LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 60, p. 107-146, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/45979> Acesso em: 03 jun. 2022.

_____. Putting principles into practice: understanding history. In: DONOVAN, S.; BRANSFORD, J. D. (Ed.). How students learn: history, mathematics and science in the classroom. *Washington*: The Nacional Academies Press, 2005.

LÉVESQUE, S. *Thinking historically*. Educating students for the twenty-first century. Toronto: University of Toronto Press, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U/LTC, 2013.

OLIVEIRA, A. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da etnografia na educação. *Educação em Foco*. Belo Horizonte, ano 16, n. 22, p. 163-183, dez. 2013. Disponível em: http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/322. Acesso em: 03 jun. 2020.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica*: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

WINEBURG, S. *Unnatural and essential*: the nature of historical thinking. Teaching History. The Historical Association. Londres, n. 129, p. 06-11, dez. 2007. Disponível em: https://www.history.org.uk/secondary/resource/2429/unnatural-and-essential-the-nature-of-historical. Acesso em: 03 jun. 2022.

APROXIMAÇÕES ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, DEFICIÊNCIA E NEURODIVERSIDADE

Fernando Seffner
Luciani Paz Comerlatto

Das vivências e das experiências

No sentido de dar conta dos objetivos do artigo, a escrita se estrutura nos seguintes tópicos. Inicialmente, tecemos considerações acerca de nosso encontro com a questão posta no título. Na sequência, apresentamos um conjunto de reflexões em torno do quadro conceitual que estamos usando para entender as questões da deficiência, a saber, neurodiversidade, neuroidentidade e neurodivergência. Em seguida apresentamos o relato comentado de três situações vividas no âmbito da disciplina de estágio docente em Ensino de História, com três alunos (dois rapazes e uma moça), no mesmo semestre e mês, e que nos provocaram fortemente a pensar o tema da deficiência. Ainda não consideramos que temos propriamente conclusões, o que temos é o relato de um movimento de abertura para pensar caminhos de acolhida no tema, e para indicar direções de pesquisa e estudo.

Este ensaio é um primeiro fruto da reflexão em torno de vivências que se acumulam há muitos semestres, acompanhando estagiários e estagiárias nos estágios curriculares docentes obrigatórios de Ensino de História, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, no âmbito do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O tópico que veio merecendo progressiva atenção de nossa parte é a presença de estagiários e estagiárias que, nos encontros de orientação e planejamento do trabalho escolar, utilizavam um vocabulário amplo para se autodenominar como sendo pessoa com alguma modalidade de neurodivergência, transtorno neurodivergente, dislexia, transtorno do espectro autista (TEA) ou autismo leve, alguma modalidade de transtorno da ordem da comunicação (particularmente da fala), transtorno do déficit de atenção e/ou hiperatividade (TDAH), alguma modalidade de transtornos motores leves (tiques nervosos ou movimentos involuntários do corpo), síndrome de Asperger, transtorno bipolar, depressão, esquizofrenia, usando as categorias leve, moderado

ou eventualmente severo para definir o grau do referido transtorno. Os termos citados foram todos colhidos no diálogo com os estagiários e estagiárias que passaram por nós. Alguns de nossos estagiários tanto nos procuraram tomando a iniciativa de abordar o tema, quanto nos foram encaminhados através do Incluir – Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFRGS[1], e em seguida dialogaram conosco.

Na grande maioria das situações, não fomos nós, os docentes orientadores da disciplina de estágio, que atribuímos alguma categoria de agravo de saúde mental para definir ou tentar nomear o que estávamos percebendo. De modo amigável, fomos, logo no início da disciplina, abordados pelos futuros estagiários ou estagiárias, por vezes um tanto constrangidos, ou então de um jeito franco e direto, que nos explicaram sua situação de saúde mental, e nos relataram seus temores e anseios em relação ao estágio a ser feito em Ensino de História. Vinham em busca de ajuda, e percebemos nosso pouco preparo para entender a situação que relataram em sua complexidade. A presença e a visibilidade de alunos e alunas no ensino superior com algum diagnóstico de neurodivergência vem sendo objeto de debates e de demandas quanto a seu acolhimento adequado[2], e numerosos testemunhos, particularmente de pessoas com o transtorno do espectro autista (TEA), dão conta do exercício de profissões de cuidado[3], dentre elas a docência na escola básica[4].

A discussão acerca dos agravos de saúde mental, ou da deficiência, ou das deficiências, já estava presente nos estágios docentes desde há muito tempo, em sintonia com os discursos, estratégias e decretos que lidam com a questão da inclusão no campo da educação. Mas ela parecia algo presente apenas lá, nas escolas, campo de estágio, nas salas de aula de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os estagiários vinham durante o período de observação da escola e relatavam que "havia dois alunos de inclusão na sala", "que havia um monitor de inclusão que acompanhava um aluno de inclusão", "que havia na escola uma sala de recursos", que acolhia alunos e alunas com os mais diferentes tipos de deficiência, bem como aqueles casos nomeados como de altas habilidades ou superdotação, ou então relatavam que "a professora me avisou que há uma aluna de inclusão na turma, que eu tenho que fazer materiais e provas específicas para ela". Tudo isso

1 Mais informações acerca do Incluir – Núcleo de Inclusão e Acessibilidade disponíveis em https:// www. ufrgs.br/incluir/ Acesso em: 03 nov. 2023.

2 Boletins de universidades cada vez mais dão conta da presença e das demandas desta população específica, como se pode ver em https:// www.jornaldocampus.usp.br/index.php/ 2023/ 06/ neuro divergentes-a-universidade-espera-que-a-gente-se-adapte-ao-padrao/ Acesso em: 03 nov. 2023.

3 Relatos de cuidado materno podem ser conferidos em https://www.canalautismo.com.br/ artigos/ e-quando-quem-cuida-e-neurodivergente/. Acesso em: 02 nov. 2023.

4 Como se pode conferir em https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2022/06/18 /professora-diagnosticada-com-autismo-conta-como-e--conviver-com-o-transtorno-coisas-que-aconteceram-hoje-fazem-sentidoghtml Acesso em: 03 nov. 2023.

acontecia lá, na escola campo, parecia não existir aqui, na sala de aula das turmas de estágio docente em Ensino de História da universidade.

Muitas das conversas com os(as) estagiários(as), quando nos abordaram para falar de sua situação específica de deficiência, guardavam certa semelhança com abordagens antigas, em torno das muitas posições que hoje conhecemos como pessoas LGBTQIAPN+. Identificamos, de longa data, que o ativismo político dos movimentos sociais, conforme analisado em Quinalha (2022), instaurou na cultura escolar práticas de resistência em torno da visibilidade e afirmação de direitos destas novas identidades, ligadas ao campo do gênero e da sexualidade. Por conta desses processos todos, desde muitos anos foi frequente termos sido abordados por estagiários e estagiárias que traziam ansiedades como "professor, sou gay, e tenho medo de ir parar em uma sala de aula de escola pública como aquela em que fiz o meu percurso escolar, e onde fui objeto de todo tipo de violência e constrangimento", ou então "professora, eu sou lésbica, e tenho medo de que isso interfira no meu estágio, os alunos podem começar a falar, a não me respeitar". Tal demanda aciona o conhecido lema que afirma a necessidade de uma educação pública, gratuita e socialmente referenciada. O qualificativo "socialmente referenciado" diz respeito, entre outros tantos elementos, a uma atenção aos marcadores sociais da diferença. Nosso encontro com os conceitos de neurodiversidade, neuroidentidade e neurodivergência, adiante apresentados, nos mostrou uma sintonia que pode existir entre o tratamento e a atenção dadas aos futuros estagiários LGBTQIAPN+, e o tratamento dado a quem nos procura e aborda seus temores e ansiedades com a prática do estágio docente em torno da deficiência.

Nos inclinamos a pensar as situações que envolvem o que, em geral, é chamado de deficiência como novas categorias de diferença, que se somam ao amplo leque dos marcadores sociais da diferença, a posicionarem as pessoas no mundo, como classe, raça, origem regional, gênero, orientação sexual, pertencimento religioso, estado civil, posição política, adesão partidária etc. Fazemos isso também em sintonia com as especificidades da socialização na escola pública, marcada pelo esforço constante em produzir estratégias de negociação em torno dos dissensos, pela prática da educação democrática, pela gestão democrática da escola e pela forte conexão entre vida na democracia e o direito a ter direitos, conforme discutido em Chauí. (2018, 2018a). Trata-se, então, de ampliar os direitos de aprendizagem e de bons percursos formativos para estagiários e estagiárias de Ensino de História com alguma modalidade de neurodivergência, no âmbito do ensino superior e da formação docente.

Neurodiversidade e inclusão

A produção acadêmica acerca dos temas da deficiência e da neurodiversidade é imensa, isso contando apenas aquelas no campo das ciências humanas, que é a que temos acessado. De imediato, e por recomendação de colegas da Faculdade de Educação UFRGS que lidam com o tema, nos inclinamos para o campo que, tal como na cultura surda, considera boa parte das deficiências de outros modos de estar no mundo, e não propriamente uma doença, a exigir reparação. Percebemos também as tensões de natureza acadêmica e política nestas disputas, questão com a qual não temos como nos posicionar ainda. Se inicialmente nos movimentamos para lidar com o tema com o vocabulário da deficiência, pois assim ela se apresentou a nós, em seguida nos inclinamos ao vocabulário que tem no conceito de neurodiversidade um esteio importante:

> [...] "neurodiversidade" [...] é um termo que tenta salientar que uma "conexão neurológica" (neurological wiring) atípica (ou neurodivergente) não é uma doença a ser tratada e, se for possível, curada. Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras). Os indivíduos autodenominados "neurodiversos" consideram-se "neurologicamente diferentes", ou "neuroatípicos". Pessoas diagnosticadas com autismo, e mais especificamente portadores de formas mais brandas do transtorno — os chamados autistas de "alto funcionamento" — frequentemente diagnosticados com a síndrome de Asperger, são a força motriz por trás do movimento. Para eles, o autismo não é uma doença, mas uma parte constitutiva do que eles são. Procurar uma cura implica assumir que o autismo é uma doença, não uma "nova categoria de diferença humana". (ORTEGA, 2008, p. 477).

A excessiva preocupação em "curar" o autismo, por exemplo, não seria assim tão diferente da obsessão atual com a "cura gay", e com a igualmente forte repulsa aos modos trans de viver a sexualidade e o gênero, personificadas em travestis e transexuais, convertidos em figuras abjetas no atual cenário cultural e político brasileiro. Todos esses movimentos estariam a indicar a dificuldade de alguns sujeitos em aceitar que outros vivam de modo diferente da norma, entendida aqui como a experimentação da maioria, e não como o modo "correto" de se viver. O objetivo principal dos movimentos que insistem em patologizar modos de existência, insistindo então nas noções de doença e cura, seria simplesmente o de reificar a norma social, insistindo em modos únicos de se viver, e com isso, na prática, estreitando as possibilidades de experimentação da vida. Vista por esse ângulo, a tentativa de cura do autismo, por exemplo, é radicalmente diferente da cura do câncer. O câncer é uma doença que reduz não apenas o tempo de vida,

mas as possibilidades de vida plena. O autismo, assim como ser gay ou ser trans, alarga o leque da experiência humana. A diferença na questão do autismo estaria em formas severas, quando a pessoa não tem condições do exercício da autonomia mínima, e necessita da constante ajuda de outros para viver. Não é o caso dos estagiários e estagiárias que se apresentam a nós nas disciplinas que lecionamos, que já fizeram longa carreira escolar e acadêmica, e dispõem de um grau de autonomia comprovável. Nossa posição teórica e política no tema da neurodivergência se associa aquela que já praticávamos ao lidar com as muitas posições de sujeito abarcadas pela sigla LGBTQIAPN+, que indicam múltiplas formas de viver a dimensão erótica dos corpos e, ao invés de reduzir o espectro da vida, a alargam.

Muitas das situações classificadas como deficiências, em particular aquelas que nos foram apresentadas nestes muitos semestres de docência em estágios de Ensino de História pelos alunos estagiários, nos parecem ser mais adequadamente tratadas com a noção de neurodiversidade. E que vai ao encontro do fato de que, nas salas de aula da educação básica, estes estagiários e estas estagiárias irão encontrar alunos e alunas igualmente em condições similares, com espectros mais brandos ou mais intensos das ditas deficiências, e com os quais irão conviver e manter atribuições de ensino. Nos três relatos que analisamos a seguir, há pelo menos duas situações de empatia entre a classe de alunos e alunas e o estagiário e a estagiária, pelo reconhecimento de uma sintonia no quesito da neurodivergência e dos modos de ser. Reconhecemos a enorme complexidade das disputas que colocam, em um dos campos, as tradicionais associações de pais e amigos de excepcionais, buscando cura e tratamento, e em outro os novos movimentos sociais que se filiam à noção de que tais modos de viver são novas identidades, que têm o direito de existir mesmo em dissonância da norma, sem a obrigatoriedade de a ela se filiarem. Não temos condição de enfrentar o debate aqui entre essas posições extremadas, a que toma como doença a ser curada, e a que toma como uma identidade viável de viver e que alarga a experimentação do que chamamos de vida. Reconhecemos também as situações de dor e constrangimento das famílias de pessoas diagnosticadas com alguma deficiência mental, e seus legítimos direitos em ter as demandas de cura atendidas. Mas não deixamos de reconhecer também a verdadeira indústria de patologização dos modos de ser e estar no mundo, cada vez mais classificados como necessitando de algum apoio terapêutico e medicamentoso, assegurando lucros fabulosos para a indústria farmacêutica mundial, dominada por poucos e poderosos conglomerados.

Não temos condição de, neste momento, tomar todas as dimensões que tais debates envolvem. Nós focamos na tentativa de produzir modos respeitosos e humanos de lidar com tais situações ao longo dos estágios docentes em Ensino de História. O que desejamos é evitar que estagiários e estagiárias que se assumem como pessoas com alguma deficiência mental, e que

nos procuram para realizar seus estágios de docência em Ensino de História, finalizando sua formação docente inicial, sejam tidos como "professores e professoras de segunda categoria". As experiências que temos tido com tais situações mostram possibilidades e outros modos de praticar o Ensino de História, nem inferiores, nem superiores, ao que temos praticado com outros estagiários, mas simplesmente diferentes. O que, a nosso ver, constitui uma riqueza, e não uma pobreza de experimentações. O que vislumbramos como possibilidade a longo prazo, mas que reconhecemos necessita de maiores estudos, é um conjunto de docências em Ensino de História que, pela sua diversidade, permita, ao final do percurso escolar, que as classes de alunos e alunas da educação básica tenham tido tanto colegas quanto docentes neurodivergentes, ampliando as possibilidades de entender o que é a norma social, e o que são as possibilidades de viver para além e nas fronteiras da norma, traduzindo diferentes modos de estar no mundo. É também uma possibilidade a mais para entender como, ao longo da história, muito do que foi classificado como doença, pecado, desvio ou agravo de saúde mental, requerendo tratamento ou isolamento completo na forma de instituições asilares que não se distanciaram muito dos regimes prisionais, funcionou em verdade como estratégia de reificação da norma social. Repetimos mais uma vez, as disputas que envolvem a qualificação de algo como doença ou desvio social, a requerer tratamento ou isolamento social, ou como possibilidade válida de experimentar novos modos de vida, a exigir direitos de expressão iguais aos demais modos de viver, são complexas e cheias de atravessamentos. O que alguns classificam como doença a exigir tratamento, no campo da saúde neurológica, pode ser visto como um exemplo da diversidade e das diferenças de possibilidades do cérebro humano. Esta segunda alternativa dialoga de modo muito próximo com valores que orientam nossas práticas no campo do Ensino de História, baseadas na educação democrática, a saber, o exercício da tolerância e do direito à diferença e à diversidade.

Nosso vocabulário incorporou então o termo "neurodivergente" para se referir a pessoas que apresentam um desenvolvimento ou um funcionamento neurológico diferente do padrão esperado pela norma social. Ao colocar a questão em termos da norma e das possibilidades de vida em dissidência da norma, abrimos o horizonte para a diversidade dos modos de ser docente, e de ser docente no Ensino de História. O conceito de neurodiversidade nos ajuda, ao mostrar que tais modos de ser e de viver constituem parte das variações naturais no cérebro humano de cada indivíduo, particularmente no que se refere à sociabilidade e aos modos de aprendizagem, questões essenciais nos processos educativos. Reconhecemos a complexa situação de tomar o cérebro, ou as condições do cérebro, como recurso central na construção de identidades culturais, conforme analisa Ortega (2008): "[...] o cerebralismo constitui uma marca identitária, uma identidade naturalizada – o indivíduo é autista (e não tem autismo) – não pelo autismo ser uma doença mental, mais precisamente porque é uma "conexão atípica" (atypical wiring) do cérebro".

(ORTEGA, 2008, p. 487). Mas verificamos, ainda em concordância com os alertas do autor, elementos positivos na construção de bioidentidades e biossociabilidades:

> Entendo por biossociabilidade uma forma de sociabilidade apolítica constituída por grupos de interesses privados, não mais reunidos segundo critérios de agrupamento tradicional, como raça, classe, estamento, orientação política, como acontecia na biopolítica clássica oitocentista analisada por Foucault (1976, 1997, 1999), mas sim segundo critérios de saúde, performances corporais, doenças específicas, longevidade, entre outros. Na biossociabilidade criam-se novos critérios de mérito e reconhecimento, novos valores com base em regras higiênicas, regimes de ocupação de tempo, criação de modelos ideais de sujeito baseados no desempenho físico. As ações individuais passam a ser dirigidas com o objetivo de se obterem melhor forma física, mais longevidade e/ou o prolongamento da juventude. (ORTEGA, 2008, p. 489).

As pessoas se agrupam em torno de suas doenças, já vimos isso na AIDS, criando inclusive movimentos sociais, e vemos isso agora com a neurodivergência. Ao se agrupar, desenvolvem sociabilidades e, no limite, percebem sua situação como de não doença. Há sempre o perigo das comunidades fechadas, baseadas em políticas identitárias reducionistas. Nossa posição é aquela da educação democrática, que advoga o debate entre identidades abertas à diferença. E a cultura escolar formada então por comunidades abertas e democráticas, que aprendem a negociar seus dissensos, tarefa maior de qualquer regime democrático. Mesmo levando em conta todos os alertas da literatura que tomamos contato em relação aos perigos de, como já salientamos, tomar o cérebro como elemento definidor de identidades culturais, enxergamos nas situações vivenciadas em estágios docentes a riqueza de possibilidades em torno das neuroidentidades, das neurossociabilidades e das neurocomunidades:

> [...] o cerebralismo constitui uma marca identitária, uma identidade naturalizada – o indivíduo é autista (e não tem autismo) – não pelo autismo ser uma doença mental, mas precisamente porque é uma "conexão atípica" (atypical wiring) do cérebro. Para esses grupos, autismo, transtorno bipolar, transtorno de déficit de atenção, entre outros, constituem marcas identitárias não por serem doenças mentais, mas por serem transtornos cerebrais, isto é, identidades biológicas, bioidentidades ou, mais precisamente, neuroidentidades, que são a base da formação de neurossociabilidades e neurocomunidades. Os movimentos da neurodiversidade, especificamente a cultura autista, constituem exemplos de formas de subjetivação cerebrais, de formação de neuroidentidades e tipos de sociabilidade e comunidade, as neurossociabilidades, tomando o cérebro como referência [...]. (ORTEGA, 2008, p. 487).

Nosso objetivo nesta aproximação com as conexões entre Ensino de História, deficiência e neurodiversidade não é tomar partido no embate de grupos contra os processos de cura ou a favor dos processos de cura. Também não nos sentimos em condições de advogar nada em nome de todas as deficiências, ou de todo o espectro da neurodiversidade. Estamos colhendo elementos para pensar a formação docente em Ensino de História que não considere como sujeitos humanos de segunda categoria aqueles e aquelas que constroem suas identidades em torno de elementos do grande campo da neurodiversidade.

Um exemplo de cooperação entre alunos, alunas e docente

O primeiro relato comentado que apresentamos é de agosto de 2023. O estagiário em questão é um rapaz de 28 anos, que abordou com enorme transparência e diretividade sua situação desde o primeiro dia de aula, apresentando não apenas para nós, docentes da disciplina de estágio, como para toda a turma de colegas, os elementos principais de sua situação. Descreveu-se como possuindo diagnóstico de TDAH e espectro leve de autismo. Vinha de uma família de poucos recursos, escolaridade interrompida em alguns momentos, ingresso na Licenciatura em História da UFRGS via sistema de cota social (originário da escola pública), numerosas dificuldades ao longo do percurso de ensino superior, mas já chegando ao final do curso. Contava com ajuda dos colegas, e com apoio do já citado INCLUIR: Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da universidade. Ele reside toda a vida em um município da Região Metropolitana de Porto Alegre. A escola escolhida por ele para estágio foi a mesma onde cursou o Ensino Fundamental. Ele não cursou Ensino Médio, fez supletivo apenas com provas, por conta de uma série de problemas familiares e financeiros. A professora regente de História foi sua professora no Ensino Fundamental, nesta mesma escola onde ele agora fez o estágio. Ela já conhecia sua situação de dificuldades e diagnóstico de TDAH.

O processo de escolha da escola, tramitação da documentação, contatos, observação das turmas, planejamento das aulas foi realizado com alguma demora, na comparação com os demais colegas da turma, devido a ausências nas aulas, encontros desmarcados, demora em realizar tarefas acertadas. Mas nada disso fugiu demasiadamente de processos já vivenciados com outros estagiários e estagiárias que, em princípio, não possuíam situação de neurodivergência. Nos concentramos aqui no relato da data de supervisão de estágio. Ela ocorreu em uma manhã muita fria, ao chegarmos na escola, logo antes das 7h da manhã, o termômetro público da praça em frente registrava sete graus. Mas a manhã estava linda e ensolarada. Nos misturamos aos alunos que esperavam a abertura dos portões, colhemos impressões sobre a escola. A escola é a mais antiga do município, é enorme, tem todos os níveis de ensino, inclusive educação infantil. Fica frente a uma praça triangular, que conecta as duas avenidas mais importantes da cidade.

Os alunos estavam em grupos na praça, que tem vários bancos. Há três estátuas na praça, bastante diferentes entre si, uma delas com muitas oferendas religiosas. Uma sinaleira para pedestres na frente da escola permite que os alunos fiquem de um lado para outro da avenida, entre praça e escola, o que nos deu um certo nervosismo com o movimento de carros naquela hora da manhã.

Com a abertura dos portões, ingressamos na escola, nos apresentamos e, de imediato, conversamos com a professora regente, extremamente atenciosa, e já conhecia o estagiário do tempo de aluno na escola. Conforme as combinações feitas com o estagiário, e para diminuir sua situação de ansiedade, ele assumiu a docência de quatro turmas de primeiro ano do Ensino Médio, cada uma com dois períodos semanais de História. O estágio teve duração de três semanas, implicando 24 horas-aula no total. O mesmo planejamento foi aplicado quatro vezes, uma em cada turma, a cada semana. Não houve feriados nem interrupções das aulas. Tal esquema contribuiu para diminuir em grande medida as ansiedades do estagiário. Segundo seu relato, a repetição das aulas lhe deu mais segurança. E atendeu igualmente seu pedido para não permanecer um tempo demasiado longo na escola, situação da maioria de seus colegas estagiários, que ficam em média de oito a 10 semanas no estágio. A supervisão durou toda a manhã, e comportou pelo menos três momentos importantes de interação entre o estagiário e as turmas. Uma aula de dois períodos, o acompanhamento da primeira turma ao refeitório para a refeição do meio da manhã, e uma aula de dois períodos com uma segunda turma. Na hora do recreio conversamos com o estagiário, e circulamos pelo pátio, onde ele nos apresentou alunos das outras turmas.

No outro dia da mesma semana, o estagiário foi observado por um colega de sua turma na UFRGS, com quem ele tem ótima relação, e este colega igualmente lhe deu um retorno acerca da condução das aulas. O estagiário é muito estimado e auxiliado pelos colegas da sua turma na História, fala e se apresenta como pessoa que tem TDAH, pede ajuda, mas isso não chega a ser algo excessivo, o elemento a destacar é a absoluta transparência da situação. Ele conversou com as quatro turmas em que está estagiando acerca disso, e ficou visível na supervisão que as classes de alunos estão cientes da questão, o que gerou uma mistura de empatia, auxílio e diversão. Como de costume, nas duas turmas onde ele exerceu a docência, nos apresentamos, explicamos a razão de estarmos ali, para uma atividade de supervisão de estágio, pedimos a colaboração da turma, pois é um momento de avaliação do trabalho do estagiário, e nos sentamos ao fundo. O relato das cenas abaixo contempla situações acontecidas nas duas turmas, que mais nos chamaram a atenção.

As duas classes de alunos tinham entre 25 e 30 alunos, com ligeira predominância de meninas. O estagiário estava mais nervoso do que o normal, segundo as duas classes de alunos, e isso foi comentado. O mais bonito de observar foi o clima de ajuda que as turmas deram a ele, mas o

que resulta em um tipo de abordagem dos temas em estudo um tanto errático. A aula dada foi sobre a vida social em Esparta e em Atenas, assunto que ele já vinha desenvolvendo. É absolutamente nítido que o estagiário começa a falar de um tema, e, em seguida, ou por conta de alguma pergunta feita pela classe, ou por conta de que ele mesmo interrompe sua fala, e parece ficar pensando meio minuto, dali segue falando de outro assunto, embora dentro do escopo do grande tema. Exemplificando, tivemos uma situação em que ele começou a falar da posição da mulher nestas duas sociedades da Grécia Antiga. Três minutos depois, mudou de assunto, e começou a falar da Liga de Delos. Uma aluna então perguntou o que isso tinha a ver com a situação da mulher. Ele parou meio minuto, e se deu conta que havia mudado de assunto, e disse então "eu não vou dar a Liga de Delos para vocês, vamos voltar para o assunto da mulher naquela época". A classe apoiou dizendo "isso mesmo". Mais adiante, novamente seu relato caiu em combates e guerras das cidades estado, mas aí ele mesmo se deu conta que era para falar da situação da mulher e então, de modo muito surpreendente, um menino disse assim "para falar dos homens só se for para falar contra o patriarcado", e todo mundo riu, ficamos curiosos de saber como o termo patriarcado é conhecido da classe, mas não foi possível averiguar. Em outro momento o estagiário estava explicando o que era o regime da diarquia, com dois soberanos, e dali, por conta de falar de guerras, começou a abordar a batalha das Termópilas. Mais adiante, quando se discutia acerca do que o estagiário chamou de caráter eugênico da educação espartana, ele perguntou se alguém lembrava o que era isso, pois ele já havia abordado em uma das aulas. Uma menina disse então "a criança que nascia com defeito era descartada na hora". A frase provocou risos, e vários protestos, além de muitas brincadeiras, com afirmações do tipo "muita gente teria sido descartada nesta turma", e com colegas dizendo que aquele era um jeito muito agressivo de falar. Tivemos então o início de uma discussão entre os alunos de que hoje é agressivo, mas na época era considerado normal. O estagiário foi explicar o que era anacronismo, se atrapalhou todo, e ficou parado na frente da classe, mudo. Seu nervosismo foi tão evidente que dois meninos, sentados bem na frente, disseram, de modo muito bem-humorado, "calma professor, respira, quem sabe um copinho de água, um cafezinho, alguém vai buscar para ele", e outro garoto, no fundo da sala, quase ao nosso lado, emendou dizendo "eu trouxe refri, sanduíche e doce para vender, tá no precinho professor, foi feito pela minha mãe, vai ajudar o senhor a dar aula, vai ver que é fome", e todo mundo riu muito.

O estagiário retomou a pergunta feita por uma menina "e se fosse uma doença mental, a pessoa seria morta?". O estagiário retomou a fala, e deu o exemplo de si próprio, dizendo que ele poderia servir ao exército espartano, poderia manejar uma espada, ele inclusive havia feito o serviço militar em um quartel de Porto Alegre, mas que ele não tinha condições de seguir uma

disciplina, numa frase sua ele disse "o comandante estava explicando uma coisa, eu na formação, e observando um passarinho, então eu era punido toda hora por indisciplina, levei muita punição". Outro elemento que surgiu nas aulas é que o estagiário em alguns momentos se atrapalhou com verbos ou preposições, em uma das situações ele pronunciou "eu trusse", todo mundo riu, ele logo se corrigiu, disse "eu tinha trazido", dali disse "eu trouxe", e os alunos completaram dizendo "é melhor dizer eu trago professor, é trago", referindo-se claramente ao duplo sentido da palavra trago, como bebida e como verbo. Em dado momento em uma das turmas, quando ao estagiário faltaram palavras, e ele ficou ali pensando para que rumo seguir, um menino falou em voz alta "tem que aumentar a dose do remédio professor", e outro complementou "eu posso lhe emprestar um dos meus comprimidos", tudo seguido de muitos risos.

Enfim, nas duas turmas as aulas seguiram certo rumo errático, rumo conforme o descrito, mas com forte envolvimento das turmas. O estagiário parece ser muito gostado pelos alunos, ele tem uma fala que se utiliza de alguns palavrões e expressões da juventude, que agradam o alunado. Ao final das duas aulas, foi devolvida a prova feita em aula anterior, acompanhada de um comentário do estagiário "havia muitas provas idênticas uma da outra, e por casualidade de pessoas que sentam lado a lado", o que motivou brincadeiras de todo tipo, desde "a gente convive juntos desde o Ensino Fundamental aqui na escola, então é normal que a gente pense muito parecido", até "eu dei cola, mas eu não colei", frase repetida por toda uma turma, às gargalhadas, chegando-se à conclusão de que todos haviam "dado cola", mas ninguém havia "colado".

Ao final das duas aulas, quando a sineta bateu, as classes de alunos aplaudiram o estagiário. Ao sairmos para o corredor, alguns alunos e alunas vieram conversar conosco, perguntando "o nosso professor foi aprovado? Ele vai passar no estágio?", o que nos pareceu uma grande demonstração de afeto. Quando tranquilizamos os grupos de alunos, dizendo que certamente o estagiário estava aprovado em seu estágio, logo surgiram comentários do tipo "nós estamos ajudando ele, em todas as aulas a gente ajuda ele". Certa combinação de ser o estagiário um garoto jovem, bastante desinibido, claramente um rapaz magro e bonito, conforme os padrões de beleza, e de ter estudado na mesma escola e morador do mesmo bairro da escola, são fatores que colaboraram. Vale dizer que consideramos que tais elementos também estão presentes e atuantes no desempenho de outros estagiários em seus percursos de formação docente. Em conversa posterior com o estagiário, para avaliar o trabalho, os dois fatores mais destacados foram a possibilidade de repetição das aulas, quatro vezes no total para cada conteúdo, e a estratégia de assumir claramente, frente às turmas, sua situação de TDAH.

Colaboração parcial e desejo de ter a estagiária como aliada da turma

Igualmente no mês de agosto de 2023, em uma das duas turmas de estágio que orientamos em conjunto, tivemos uma estagiária que, de modo discreto, mas muito claro, abordou conosco os temores em relação à docência, por ter um quadro de TDAH. Pediu licença para usar sempre o fone de ouvidos em nossas aulas, pois a música lhe relaxava, e ela escutava as aulas com a música, pediu que lhe auxiliássemos na escolha de uma escola, um professor regente e uma turma, onde seus modos um tanto dispersos em falar e abordar temas pudessem ser levados em conta, também pediu para ficar com a docência de temas de pré-história, que eram sua especialidade, e que possibilitavam o uso intenso de objetos e imagens nas aulas, elementos com os quais ela interagia melhor do que textos escritos. Depois de várias articulações, foi possível alocar a estagiária com um professor regente ex-aluno nosso, que vivia e cuidava de sua mãe, com um quadro severo de depressão e que, por muitos motivos, revelou sensibilidade ao caso da nossa estagiária. Também lhe foi permitido realizar a docência apenas com foco nos temas de pré-história da América. A escola em que realizou o estágio possuía boa estrutura para projeção de imagens e curtos vídeos, bem como pesquisa na rede web na sala de informática. Note-se que, tal como no caso anterior, os estagiários que nos procuraram para dialogar já trouxeram sugestões de estratégias que visassem garantir a qualidade do estágio e de sua primeira experiência docente.

A estagiária desenhou planos de aula muito minuciosos, indicando o que deveria falar a cada tópico, quantos minutos a fala duraria, quanto tempo deveria ser reservado para tal ou qual atividade. Também produziu roteiros para a classe de alunos do que fazer, quanto tempo estava alocado para a tarefa, como entregar. De modo a não esquecer o nome dos alunos da turma, em torno de 28, fez cartões para colocar sobre as carteiras, com seus nomes. Todo esse empenho em pequenos cuidados para o estágio produziu efeitos no dia da visita de supervisão. Como de costume, nos apresentamos para a turma, explicamos a razão de estar ali, e nos sentamos ao fundo da sala. A aula iniciou com projeção de imagens da vida na pré-história do continente americano, em diferentes regiões. Em seguida, foi entregue, a cada trio, um conjunto de gravuras e papeletas com nomes de artefatos de uso pelos povos em estudo, bem como desenhos de gêneros alimentícios típicos de cada povo. Esses materiais deveriam ser analisados pelo trio, e com eles se deveriam responder um conjunto de cinco perguntas, identificando qual seria o povo em questão, e localizando sua região de origem em um mapa.

A atividade estava indo muito bem até que uma professora integrante do corpo diretivo entrou na sala, pediu licença, e explicitou algumas reclamações em relação à turma, ao seu comportamento, tumultos na entrada e saída da escola e outros "problemas de conduta", no linguajar

utilizado. Assim que ela saiu, a classe de alunos se dirigiu à estagiária dizendo que ela era "a única professora que gostava deles", "a única que nunca faltava às aulas", "a única que nunca ameaçava eles", e que eles queriam conversar com ela sobre essas reclamações da direção da escola. A classe de alunos foi explícita em dizer que o cuidado com que ela preparava as aulas, trazia materiais, estava sempre cedo para ingressar na sala, era um modo de gostar deles. A estagiária ficou um tanto surpreendida com isso tudo, e se deixou levar pela demanda de conversar sobre a turma, o que ocupou nada menos que toda a segunda metade da aula, prevista no total para duas horas-aula. O que assistimos foi um processo coletivo da turma em seduzir a estagiária para que ela assumisse a sua defesa nas negociações de final de ano, no conselho de classe.

Foram dados muitos exemplos, pela classe de alunos, com citação de nomes dos professores, em que situações de ausência frequente dos docentes, saídas mais cedo, chegadas tardiamente na aula alegando que estavam em outro compromisso, saídas da aula para atender celular, indicação de uma tarefa para os alunos fazerem seguida de uma postura de alheamento do professor em relação à turma, "sermões" em relação ao comportamento e modos de ser da classe de alunos, opiniões negativas acerca dos valores culturais e musicais da turma bem como de seus modos de vestir e falar, resumindo o que foi chamado de "eles não estão ligando para nós", "apenas a senhora liga para nós". No caso, o vocábulo "senhora" foi utilizado para se referir à estagiária, uma moça muito jovem, que há não menos de quatro anos estava ali, sentada nos bancos escolares daquele grau de ensino. Todo esse movimento deslocou a aula da atividade prevista para o diálogo em torno das questões próprias da classe de alunos. A estagiária ficou nitidamente angustiada, escutando a turma, e olhando para nós, os supervisores, sentados ali ao fundo. Foi necessário chamar ela, e lhe dizer, em curtas palavras, que o diálogo que a classe de alunos estava propondo parecia importante demais para ser contornado, e que sugerimos que ela buscasse organizar a conversa, e seguir nela. Pega de improviso, de súbito, a estagiária pediu ajuda à classe para organizar o debate, anotar as pautas, com o que contou com a colaboração entusiasmada de vários alunos e alunas. Toda a segunda metade da aula foi dedicada a colocar no papel algumas demandas, e a discutir como isso seria levado adiante.

Para encerrar todo esse momento em que o planejamento ficou de lado, o final da aula foi assinalado por outra imersão súbita de imprevistos. Faltando cinco minutos para o sinal de troca de períodos, a estagiária tratou de retomar seu planejamento, indicando então o que seria feito na próxima aula, entre aquilo que deveria ter sido feito no próprio dia, e não foi possível, e aquilo que ela já tinha previsto para a próxima aula. Ocorre que neste momento escutaram-se sirenes muito estridentes de várias viaturas da polícia, transitando na avenida frente à escola. A sala de aula em questão estava localizada no terceiro andar do prédio, na parte dianteira da construção,

ao fim do corredor principal, e com as janelas voltadas para a rua lateral (a escola fica localizada em uma esquina), mas com ampla visão da avenida principal. Alunos e alunas correram para as janelas, e descreveram uma cena em que três viaturas policiais pareciam perseguir dois rapazes negros que corriam pela calçada, no outro lado da avenida, que tem um largo canteiro central, pois nele corre um antigo córrego de água canalizado. Em seguida o barulho diminuiu, por conta de as viaturas terem tomado uma rua perpendicular à avenida. De imediato, interrompendo o planejamento da aula seguinte que a estagiária estava tentando delinear, dois alunos negros gritaram "é um caso de racismo professora", no que foi seguido por manifestações de outros alunos e alunas que disseram "é o que acontece aqui com a gente, a nossa turma é quase toda de pretos e pardos, e as professoras não gostam da gente por causa disso", e "vamos falar sobre racismo na próxima aula, racismo é tema da aula de história, vamos discutir isso com a senhora na próxima aula". Neste momento, no auge da agitação, a sirene da escola tocou, indicando troca de períodos. A estagiária saiu da sala bastante confusa quanto aos rumos da próxima aula, o que foi objeto de longa conversa conosco. Ao mesmo tempo que saiu preocupada, saiu absolutamente encantada com a acolhida da classe aos seus cuidados com eles, revelados pelo planejamento minucioso e empenho em garantir a qualidade das aulas.

Interesse ou desinteresse da classe de alunos?

De modo simultâneo à orientação dos dois casos apresentados anteriormente, orientamos um estagiário que, após cerca de 30 dias de aulas, quando ele estava se mostrando extremamente estressado pelos procedimentos burocráticos de registro do estágio junto à universidade e junto à secretaria de educação, nos procurou, com a intermediação do já referido setor denominado INCLUIR. Relatou então sua situação de pessoa com a síndrome de Asperger. Realizamos um esforço concentrado para concluir os procedimentos burocráticos, o que conseguimos em seguida. O estagiário observou então a escola, escolheu a turma, conversou com o professor regente e desenhou seu planejamento inicial, que foi discutido conosco. O estagiário elogiou o professor regente da turma que iria assumir, mas pontuou que o estilo dele era completamente diferente do seu, em especial no quesito interação com a turma. No dia da supervisão chegamos cedo na escola, as aulas ocorriam no turno noturno. Verificamos que a escola estava tomada por varais com cartazes pendurados contendo desenhos e frases inclusivas. Os temas de inclusão eram raça, gênero, orientação sexual, classe e deficiência. Havia frases de incentivo, indicando que todos e todas tinham direito à educação.

Em conversa com a supervisora e a orientadora, soubemos que os alunos organizaram na escola três coletivos de forte impacto no cotidiano escolar, a saber, um coletivo em questões de

raça e educação das relações étnico raciais, outro em questões de classe social e desigualdade de renda, outro em questões de gênero e sexualidade. Os três coletivos haviam feito interferências na escola, com imagens, frases, faixas, indicação de leis. O envolvimento dos estudantes com as questões da inclusão era algo palpável pelos corredores da escola. O estagiário chegou, conversamos, revelou estar gostando da escola e da acolhida, mas que sentia seus alunos pouco participativos. Conhecemos o professor regente, que informou que também iria assistir a aula do estagiário naquela noite, por orientação da escola. Fomos para a sala de aula, procedemos às apresentações de costume. O estagiário tomou a palavra, e fez uma longa exposição dos conteúdos, utilizando um conjunto de slides com boa projeção. O grande tema trabalhado por ele no estágio foi o mundo muçulmano. A aula que assistimos versou sobre os povos que seguem o islã, e mergulhou em um conjunto de conceitos como islamismo, sunismo, xiismo, sufismo, califado, secularismo, pan-arabismo, sionismo, sectarismo. Foram feitas várias conexões com o oriente médio contemporâneo.

A exposição do estagiário, acompanhada de imagens e excertos de textos, foi erudita e precisa. A classe de alunos permaneceu em silêncio, mas não tivemos nenhuma interação entre o estagiário e ela, na forma de perguntas, indagações ou dúvidas. O silêncio reinante não revelava exatamente dispersão ou ausência da classe, mas uma mistura de respeito e consideração pela qualidade da exposição. Colaborou para isso a novidade do tema, a novidade do vocabulário conceitual, a novidade dos nomes das lideranças e regiões listadas, e algumas conexões com o cenário contemporâneo envolvendo os atuais países daquela área do mundo. De todo modo, não houve diálogo, e não houve iniciativa de diálogo, nem por parte do estagiário, nem por parte da classe. O sinal tocou, indicando o final do primeiro período, a aula estava prevista para dois períodos. Seguindo um costume na escola, tivemos algo como 10 minutos de descanso dos alunos. Neste momento, buscamos o estagiário, e percebemos que, embora sua fala revelasse tranquilidade ao longo de todo o primeiro período, ele estava banhado em suor. Ele estava sentado na mesa do professor, olhando para a turma. Era evidente que o estagiário havia feito um enorme esforço em apresentar o conteúdo, de modo pausado e organizado. Elogiamos a sua capacidade de exposição detalhada e profunda do conteúdo e, na sequência, perguntamos como ele estava se sentindo e qual leitura estava fazendo da classe naquele momento. Ele disse que estava bem, mas que notava que os estudantes não estavam interagindo. Reiteramos a diretiva dele reiniciar o segundo período de aulas com indagações aos estudantes sobre tópicos da exposição.

Findo o curto intervalo, o estagiário reiniciou, seguindo nossa orientação, indagando acerca de dúvidas, questões, perguntas. Entretanto, a classe de alunos não manifestou ter indagações, e se manteve em um silêncio respeitoso. A partir de então, o estagiário falou por mais 40 minutos

ininterruptos, acompanhado de nova bateria de slides. Durante a exposição do conteúdo, o professor regente se manifestou, elogiando a apropriação do conteúdo por parte do estagiário e a sua capacidade de exposição. Na conclusão deste segundo período, o estagiário se despediu da turma, e passou a desligar os equipamentos. Nesse instante uma aluna se aproximou dele e disse em voz alta e clara "professor, eu adorei a tua aula. Eu e os meus colegas não perguntamos nada. Eu, por vergonha, eles, não sei, mas quero que tu saibas que eu te acho um baita professor, que sabe muito, parabéns". O estagiário sorriu e agradeceu. Na conversa posterior com o estagiário, salientamos estratégias de interação entre ele e a turma. Depois, entre nós, comentamos acerca das tantas aulas de Ensino de História já assistidas, ao longo de tantos anos, e de como tal situação de não interação se repete, inclusive, e notadamente, no ensino superior, e nos indagamos se a aula assistida era, enfim, tão diferente de muitas que já havíamos supervisionado.

Para seguir pensando

Não são considerações finais, menos ainda conclusões. Queremos valorizar alguns elementos recorrentes nas descrições acima, e em muitas outras que temos em mente. O primeiro elemento é a postura de diálogo, aberta pelos estagiários e estagiárias, que se sabem com alguma deficiência, que a nomeiam, que sabem dar o quadro de seus sintomas ou sinais, e que sabem inclusive os locais onde procurar ajuda. O segundo elemento é a postura destes estagiários e estagiárias, cada vez mais comum, em reconhecer suas limitações, e trazer para o diálogo conosco algumas sugestões de procedimentos que auxiliam na boa condução das aulas. O terceiro elemento é aquele de cercar-se de um vocabulário que esteja em sintonia com os debates acerca da inclusão e da valorização da diversidade, o que passa por nomear tais situações de deficiência com outros termos, no campo da neurodiversidade, e pensar efetivamente as situações com este novo vocabulário. O quarto elemento, pouco explorado neste artigo, mas visível no primeiro relato, é que os estagiários que se sabem vivendo com alguma neurodivergência, e já se assumem como uma identidade no campo da neurodiversidade, e não exatamente como "doentes", encontram em suas salas de aula outros sujeitos, alunos e alunas, igualmente passando pela mesma situação. O quinto elemento é pensar que a diversidade dos modos de docência do Ensino de História, que passam pela docência de estagiários e estagiárias situados no campo da neurodiversidade, mas se acompanham da docência de estagiários negros e negras, pardos e pardas, situados em alguma posição de sujeito da sigla LGBTQIAPN+, pobres e ricos, com diferentes pertencimentos religiosos, oriundos de diferentes pertencimentos regionais, constitui riqueza, e não problema.

Reconhecemos os estados de deficiência que caracterizam situação de doença, a exigir tratamento, e que comprometem a autonomia dos sujeitos e, portanto, sua capacidade de exercer

a docência. Mas igualmente reconhecemos que aqueles e aquelas que nos chegam nas aulas de estágio docente de Ensino de História venceram um longo percurso escolar, e trazem conhecimentos importantes para dividir com suas classes de alunos e alunas. Sendo assim, com este artigo nada mais fazemos do que abrir a porta a um cuidado maior com a efetiva inclusão de pessoas situadas em alguns lugares no grande campo da neurodiversidade, e que estão a exigir de nós, professores do ensino superior nas disciplinas de formação docente, particularmente em Ensino de História, um conhecimento mais apurado para lidar com estas realidades, e um empenho maior no desenho de estratégias de inclusão.

Referências

CHAUÍ, M. Democracia: criação de direitos. *Síntese*. Belo Horizonte, v. 45, n. 143, p. 409-422, set./dez. 2018.

_____. *Em defesa da educação pública, gratuita e democrática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Mana*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 02, p. 477-509, 2008 Disponível em https://www.scielo.br/j/ mana/a/ TYX864 xpHchch6CmX3CpxSG/ Acesso em: 02 nov. 2023

QUINALHA, R. *Movimento LGBTI+*: Uma breve história do século XIX aos nossos dias. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS SOBRE ENSINAR HISTÓRIA EM RORAIMA

Carla Monteiro de Souza
Édla Sonaira Salazar de Oliveira
Rennerys Siqueira Silva

> Ensino de história é um fenômeno social, e não somente um fenômeno da educação formal. É integrado por todos os esforços por estabelecer sentidos para o tempo experienciado pela coletividade.
>
> Luís Fernando Cerri

Por que estamos escrevendo esse texto? Porque somos muitos, somos diversos, somos plurais, polifônicos, multiculturais, somos professores/as de História brasileiros do século XXI. Por isso, acreditamos que precisamos conversar mais, compartilhar mais, trocar mais "figurinhas", para além das reuniões pedagógicas, redes sociais, eventos e mesas de bar, e o nosso relato é uma forma de tentar realizar isso, ampliando o alcance de algumas questões que marcam o cotidiano de, arriscamos dizer, todos/as que lecionam História no Ensino Básico.

Para que a conversa flua, contamos um pouco sobre nós:

Carla é professora de História desde 1986, quando começou a dar aulas em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), na cidade do Rio de Janeiro. Mudou-se para Boa Vista/RR em 1994, quando ingressou na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Se diz uma "roraimada", ou seja, uma migrante que considera o estado o seu lugar. Orientou Édla e Rennerys nos seus mestrados junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF/UFRR). Aqui, não vamos falar sobre suas experiências no Ensino Básico, isso ficará para depois.

Édla é professora de História desde 2022, quando ingressou na rede pública de ensino de Roraima por concurso, atuando em uma escola do interior do estado. É licenciada em História pela UFRR, foi "pibidiana" e é mestre em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF/UFRR), com a dissertação *Do centro às margens: a formação dos territórios da prostituição feminina na cidade de Boa Vista/*

RR – 1970 a 1990, defendida em maio de 2023. É uma roraimense inquieta, sempre pensando em como melhorar, mesmo que minimamente, e uma pesquisadora apaixonada.

Rennerys é professor de História da rede pública de Roraima desde 2022, atuando também em uma escola no interior, que faz parte do programa estadual de escolas cívico-militares. É graduado e especialista em História da Amazônia pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Defendeu sua dissertação de mestrado no PPGSOF/UFRR em agosto de 2020, intitulada *Deslocamentos e trajetórias de cubanos para Roraima, 1993-2000*. Nascido em Boa Vista/RR, é um pesquisador tenaz; se considera uma pessoa crítica em relação à realidade que o cerca, um professor justo, sério nas aulas e descontraído nas horas certas.

Do nosso lugar, Roraima

O primeiro Curso de Licenciatura em História do estado de Roraima foi criado em 1990, no ano seguinte ao decreto de criação da primeira universidade do recém-criado estado de Roraima, a Universidade Federal de Roraima (UFRR), sendo o primeiro curso da instituição a receber reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC), em maio de 1995. Ao longo da sua existência o Curso de História da UFRR já formou centenas de profissionais que atuam em sua maioria na rede pública de ensino, na capital, Boa Vista, e no interior, e na rede privada. Da mesma forma, destacamos a contribuição do Curso de História da Universidade Estadual de Roraima (UERR), criado em 2005.

Neste contexto, peculiar em relação à maioria das outras unidades da federação, acreditamos que a implantação dos cursos de licenciatura em História em Roraima – assim como os de outras áreas – mudou o perfil do corpo docente atuante no estado. Segundo dados do IBGE, com uma população estimada em 2021 de 652.713 pessoas, o estado conta com uma rede pública composta por 630 escolas de Ensino Fundamental (EF) e 158 de Ensino Médio (EM), nas quais atuam, 5479 professores no EF e 2.283 no EM. A capital, que concentra cerca de 66% da população, conta com 156 estabelecimentos de EF, onde atuam 2657 professores, e 53 de EM, com 1058 docentes. Neste universo somos 189 professores/as de História, conforme os dados do INEP.

Além da formação e capacitação de professores de História, a implantação dos dois Cursos de História também alavancou a produção historiográfica local, por meio das pesquisas de seus docentes e dos trabalhos de conclusão de curso dos alunos. Este fato mudou o perfil da História de Roraima, antes marcada pelo diletantismo, ou como nos diz Maria Luíza Fernandes (2008, p. 12), por uma "produção desenvolvida por autodidatas". Hoje, a historiografia de Roraima produzida de forma acadêmica e científica ocupou progressivamente o lugar dessas produções, que com isso adquiriram papel de fontes e objetos de reflexão historiográfica.

Neste contexto, em que observamos mudanças significativas nas últimas décadas, nos cabe refletir sobre a situação do ensino de História em Roraima na atualidade, nos propondo a enfocar as experiências e vivências de professores que atuam no Ensino Básico no estado, como forma de entender como esses profissionais se vêm, se situam e se definem, a si e ao seu trabalho. Concordando com Luiz Fernando Cerri, no texto que nos fornece a epígrafe, ensinar História envolve "um conjunto de muitas possibilidades, tantas quantas são as concepções e os usos sociais de História possíveis" (2019, p. 150), condicionantes e condicionadas por seu contexto histórico, por nossas concepções de História, por nossos pertencimentos e identidades.

Neste sentido, as palavras de António Nóvoa, no parágrafo de abertura do seu texto *Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola*, vivemos "num tempo de profundas transições na área da Educação", no qual a própria concepção do que é ser professor vem sendo colocada a prova, nos animou a nos "expor" escrevendo este texto. Como historiadores/docentes buscamos projetar alguns aspectos do que o pedagogo português discute para a realidade local, chamando a nossa atenção principalmente quando afirma que frente às mudanças nas políticas para a educação e de organização da escola, passamos a integrar a categoria dos *educadores* – termo genérico que engloba outros agentes educativos e que "diluem o princípio do professorado como uma profissão". (2019, p. 05). No nosso entender, essa categoria ampla e de certa forma amorfa, é definida por meio de ações e políticas que desvalorizam a formação em favor de um discurso de eficiência de recursos e resultados, configurando padrões que envolvem, dentre outros aspectos, competência disciplinar e técnica, habilidades para lidar com a tecnologia, tida como fundamental para uma educação de qualidade, e capacidade de buscar atualização e melhores resultados.

Junto a isso, um conjunto de especificidades caracterizam a atuação dos profissionais da educação em Roraima, das quais ressaltamos algumas a partir de nossas experiências e dos contatos com colegas – mesmo sabendo que não são exclusividade nossa.

Um desses aspectos é a atuação em outras disciplinas diversas a fim de suplementar a carga horária docente, que pode ser em áreas afins, como Sociologia ou Filosofia, ou não. Destacamos, que esta não é uma questão que se apresenta só aos professores/as de História, mas para todas as disciplinas que possuem uma ou duas aulas semanais.

Outro fato é que o ensino da História de Roraima é relegado a segundo plano nos currículos das redes escolares pública e privada, observando-se, por meio de enquetes informais, que a ênfase no seu ensino e a quantidade de conteúdos trabalhados fica a cargo do professor, dependendo, portanto, do seu grau de conhecimento sobre o tema e da sua visão acerca da relevância da história local para a aprendizagem histórica. Ligando-se diretamente à questão do ensino da

história local, cabe ressaltar que ainda não conseguimos desenvolver um livro didático de História de Roraima, ainda que alguns colegas já venham se mobilizando para tanto. Ainda que haja uma boa produção historiográfica nesta área, inferimos que a falta de materiais didáticos impacta na opção de muitos docentes de inserir ou não a história local no plano de curso, aspecto que também dificulta sua articulação aos demais conteúdos programáticos.

A crescente migração de indivíduos e famílias oriundos da Venezuela para Roraima, que se intensificou nos últimos cinco anos, segundo dados da OIM/ONU/OBMigra, nos coloca por vezes diante do desafio de ter em nossas classes um número cada vez maior de estudantes venezuelanos. A língua, diferenças culturais, históricas e escolares, a situação de vulnerabilidade e exclusão estão entre os aspectos que acreditamos veem interferindo na forma de atuar dos professores de História.

O número significativo de estabelecimentos vinculados ao projeto de escolas cívico-militares demonstra sua grande aceitação em Roraima. Destacamos ainda que o Programa Nacional de Escolas Cívico Militares (PECIM), instituído pelo Decreto n. 10.004, de 05 de setembro de 2019, tenha sido encerrado pelo Ministério da Educação, por meio do Decreto n. 11.611/2023 (BRASIL/MEC, 2023), conforme Ramalho (2023), o governo de Roraima manterá e promete ampliar o programa estadual, tendo em vista que das 33 escolas cívico-militares existentes hoje no estado, apenas uma é vinculada ao programa federal.

É sobre esse cotidiano que nos debruçamos, trazendo para o debate dois relatos de historiadores/docentes recém ingressantes na carreira, enfocando suas vivências e experiências, as formas como atuam e como se situam em relação à estrutura educacional local, como se posicionam diante dos percalços do dia a dia, como concebem a articulação entre a formação profissional e o "chão" da escola. Além disso, nosso foco recai também na forma como esses profissionais se relacionam com a nossa disciplina no seu fazer profissional, como concebem a função social da História e como viabilizam pedagógica e didaticamente sua concepção de História no trabalho educativo, considerando as palavras de Szlachta Junior (2021), quando destaca a importância de pensar o ensino da História "associado à *práxis* cotidiana".

Nosso foco na ideia de "práxis cotidiana" e de ensino de História como "conjunto de possibilidades" citado na epígrafe, nos leva a pensar o quão complexas e diversificadas são a realidades e cotidianos escolares que vivemos. Somos muitos/as professores/as de História que atuam em nossas escolas Brasil afora, nas muitas escolas da Amazônia, nas de Roraima, com nossas muitas trajetórias pessoais, formativas e profissionais. Vamos então conversar um pouquinho sobre os contextos em que atuamos, os múltiplos desafios que enfrentamos e possibilidades que buscamos tornar reais.

Édla: o saber histórico e as risadas de uma jovem professora de Roraima

No início da tarde de segunda-feira e pela janela é possível perceber o tempo se fechando, anúncio de uma chuva torrencial que se aproxima, fato corriqueiro nas tardes do município de Caroebe. Me arrumo e sigo para a escola correndo para não me molhar. Nos cinco minutos que levo até a escola vou escutando "oi, professora!" de alguns adolescentes que caminham e/ou daqueles que passam nos ônibus das vicinais naquela procissão de alunos na hora da aula. Esse é mais um dia na minha rotina no último um ano e nove meses como professora da Escola Estadual Tereza Teodoro de Oliveira, localizada na sede do município de Caroebe, sul do estado de Roraima, a 340 km da capital, Boa Vista.

A rotina em Caroebe é consideravelmente distinta da capital. Aqui, a vida segue o seu próprio ritmo, orbitando em torno das vastas plantações de banana e da criação de gado. O céu ostenta um azul anil, com nuvens que parecem ter sido meticulosamente desenhadas por um artista, e as noites estreladas têm o poder de nos fazer esquecer, por um momento, a agitação do mundo exterior. Em meio a paisagem interiorana às margens de uma rodovia amazônica (BR-210) é possível observar a minha escola, chamada por todos de TTO (Abreviação do seu nome), um prédio construído em meados dos 2000 nos moldes das chamadas "escolas padrão". As salas de aula são simples, com central de ar e quadro branco instalados a pouco tempo, as paredes sujas com diversos recados/pichações dos alunos, as carteiras recém-chegadas acomodam diariamente aqueles que chegam cansados da viagem nos ônibus desconfortáveis que cruzam as péssimas estradas das vicinais em que moram. Os meus alunos são na sua maioria moradores da zona rural, vivem em sítios, ajudam os pais na produção ou trabalham para vizinhos.

Confesso que a docência nunca foi um sonho. No interior muito menos. A minha chegada na licenciatura tem mais a ver com o encantamento com a História do que propriamente com o ensino, baseando-me naqueles que alertavam sobre a decepção e precarização da profissão no país. Mas a minha curiosidade para com o mundo encontrou caminho no tecer historiográfico, e nele segui.

Me formei no final de 2020, em meio a pandemia do coronavírus, um ano depois prestei concurso para a Secretaria de Educação do Estado de Roraima. A insegurança me fez optar por um município no interior, o mais longe possível da capital, que ofertasse mais vagas. Queria entrar nesse concurso e não me importava para onde fosse.

Ao chegar na sala de aula no início de 2022, deparei-me com as dificuldades causadas pelo precário ensino remoto durante a pandemia. Os alunos estudavam por meio de apostilas e ainda

tivemos que trabalhar com elas durante metade do 1° bimestre com elas com os alunos das vicinais, visto que o transporte escolar ainda estava em fase de contratação pelo governo do estado.

Durante toda minha formação na Universidade Federal de Roraima tive algumas oportunidades de associar as teorias sobre ensino de História com a prática no Ensino Básico, fosse em estágios obrigatórios ou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual fui bolsista/voluntária. Esses contatos com as escolas públicas me fizeram ter uma noção mínima da precariedade estrutural das escolas, da dificuldade no acesso a material didático de qualidade, às complexidades da sala de aula, aos dilemas do ensino de História. Acreditei estar preparada, pois não cheguei na sala de aula iludida, entretanto, se havia problemas nas escolas da capital, se multiplicam no interior do estado.

A distância do principal centro urbano de Roraima e a infraestrutura da própria cidade de Caroebe dificultam o acesso a materiais educacionais atualizados ou mesmo trabalhar com alguma tecnologia, visto que o acesso à internet e a energia elétrica são consideravelmente instáveis. Os livros didáticos de História disponíveis na escola são de 2019, os atualizados para serem trabalhados dentro da configuração do Novo Ensino Médio nunca sequer chegaram, embora a Secretaria de Educação afirme que os livros já estejam na escola. Observo que a abrangência da religião cristã evangélica no município impacta os estudantes e colegas de profissão, alimentam o negacionismo e a resistência a alguns conteúdos e conceitos fundamentais para a aprendizagem histórica.

Na minha experiência em sala de aula, inicialmente, a principal preocupação era garantir que os alunos aprendessem o conteúdo que havia sido estabelecido no meu planejamento anual. A maior preocupação de uma professora recém-formada é conseguir cumprir o planejamento, e, cedendo ao discurso corrente, caso o resultado não fosse positivo, a culpa e frustração imediata recairiam sobre o meu trabalho malfeito. Eu não estava pronta para a frustração de não conseguir os resultados almejados dentro dessa realidade ainda mais precarizada.

Segundo Marilú Favarin Marin (2013), é comum que com uma formação acadêmica que produz um debate teórico distante da prática, os professores tendam a atribuir os problemas ocorridos em sala de aula – como o desinteresse dos alunos, por exemplo – à metodologia de ensino. Geralmente remetem a discussão ao "como" ensinar, sem avaliar em que medida a dificuldade pode ser relacionada a falta de conexão entre os conteúdos e a experiência dos alunos, o que nos levou a questionamentos sobre "para quem ensinar", "o quê" ensinar e "pra quê" ensinar.

Por serem na maioria estudantes "rurais", muitos faltam nos dias de corte e escoamento da banana, quando podem ganhar uma diária é 250 reais, ou faltam quando os ônibus quebram ou não conseguem acessar as áreas em que moram. Como a área das vicinais é extensa, muitos têm que sair de casa às 10h00 da manhã para estar na escola às 13h00, retornando bem depois

do horário em que saem da escola. Além disso, quando as chuvas se tornam frequentes e caudalosas, são comuns os atolamentos, obrigando-os a descer e a empurrar o ônibus. Junto a isso, muitos abandonam a escola antes do fim do ano letivo, seja pela falta de incentivo dos pais, aos casamentos e gravidezes na adolescência, dentre outros motivos.

No primeiro momento, meu enfoque principal estava na metodologia que eu usaria para fazer com que os alunos "absorvessem" os conteúdos. Buscava estratégias que fugissem do ensino tradicional, mas ainda assim, meu foco estava na memorização por meio de atividades e avaliações. No entanto, percebi que essa abordagem não levava em consideração quem eram meus alunos/as.

Com meus alunos/as observo o que acontece em outras classes Brasil afora: muitos alunos escutam as explicações e sem querer saber o que acontecia no Egito Antigo ou o porquê os europeus invadiram a América. Eu seguia o currículo, sem questionar os objetivos reais do ensino de História e sem ser capaz de explicar aos alunos/as por que estudar esses conteúdos era relevante para a formação deles como indivíduos e cidadãos.

Isso me incomodava! Para superar esses desafios, passei horas planejando minhas aulas, tornando-as mais envolventes, busquei também fazer uso de uma linguagem mais acessível. Estabeleci um diálogo interdisciplinar na abordagem dos conteúdos, dialogando principalmente com Geografia e Biologia. Procurava estabelecer conexões com o quê os alunos estudavam nas outras disciplinas para interligar os conteúdos e trazer para a sua realidade na lida da "roça", criando assim atividades que relacionavam os fatos históricos com suas vivências. Um exemplo dessas atividades foi imaginar como fazer o cultivo da banana com os instrumentos que os egípcios utilizavam na Antiguidade ou fazer uma pesquisa sobre a domesticação da banana até as técnicas de plantio adotada atualmente por eles.

Passei a ver interesse maior quando deixava que eles me explicassem o que sabiam, tentei fazer com que percebesse que aquilo também era conhecimento a ser repartido, desse modo poderia também ajudar na autoestima intelectual daqueles que repetiam diversas vezes "eu sou burro, professora, não sei de nada". Mas, principalmente, passei a entender – eu, moça criada na capital – precisava buscar estabelecer um vínculo com os alunos, compreendendo suas realidades e interesses pessoais. Nos tempos livres, passei a sentar junto aos alunos/as no pátio da escola, principalmente daqueles das vicinais, conversava sobre suas vidas, sorríamos, e, pouco a pouco, a distância e o medo da professora passou a se transformar em amizade.

Tentar criar essa conexão com eles passou a ser importante, principalmente por eu ser considerada um corpo estranho naquela escola, pois meu objetivo era colocar em prática o que Paulo Freire fala sobre o ensinar pelo afeto. Assim, sob um olhar freireano, passei a entender que o ensino não deve ser um processo frio e desprovido de emoção, mas sim uma experiência

humanizadora em que o relacionamento entre professor e aluno desempenha um papel fundamental. Esse relacionamento afetuoso que mantenho com meus alunos/as foi essencial para criar um ambiente de aprendizagem, no qual se sentiam valorizados, respeitados e motivados a participar ativamente das aulas de história.

Uma das coisas essenciais que aprendi foi a importância da escuta ativa, pois muitas vezes os estudantes vêm para a escola com histórias e desafios pessoais que afetam seu desempenho. Ouvir me fez ter contato com casos de alunos/as que estavam se cortando no banheiro da escola ou com os vários alunos que tiveram crises sérias de ansiedade. Me dispus a estar lá para ouvir, apoiar e oferecer palavras de incentivo. Às vezes, tudo o que precisavam era saber que alguém se importava.

Compreender as experiências de vida dos alunos, suas necessidades, interesses e desafios me tornou a professora que os/as compreende, mas sem esquecer as responsabilidades que a função que ocupo requer. Mais do que isso, comecei a vivenciar as demonstrações afetivas dos estudantes e dos seus pais/responsáveis. Passou a ser frequente receber produtos que eles plantam, como banana, mamão, macaxeira, limão e até galinhas. Me sinto uma privilegiada por receber tanto carinho e cuidado.

À medida que o tempo passou, comecei a compartilhar não apenas meu conhecimento, mas também alguns momentos da minha vida com os alunos, principalmente aqueles dos anos finais do Ensino Médio. Eles descobriram que ainda não cheguei aos 30, que também tenho histórias, sonhos e desafios. Esse compartilhamento humano fortaleceu nossa relação em sala de aula. Uma relação de amizade foi sendo construída ultrapassando os muros da escola, pouco a pouco eles passaram a me ajudar também a vivenciar minhas dores pessoais, meus estranhamentos e minhas saudades da família. As conversas e risadas revigoraram minha estadia solitária em Caroebe.

Através do diálogo e da empatia a minha sala de aula passou a ser um ambiente onde os alunos se sentem encorajados a expressar suas opiniões, alguns chegaram a me pedir que tivesse mais de duas aulas por semana porque sempre chego sorrindo, brincando, mas também instigando a questionar, ainda que com um pouco de receio, a vivenciar o respeito ao colega e ao ambiente. O tratamento destinado aos alunos é com gentileza, carinho e com muita alegria porque desejo que se sintam acolhidos e seguros. A escola deve ser um lugar de amor e não de ódio, de compartilhamento de saberes e de afetos.

A meu ver, isso faz parte do ensino de História, contribuir significativamente para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, respeitoso e esclarecedor. Ajudando a entender melhor o passado, mas também a construir um presente e um futuro mais participativo e consciente. Como sempre repito em sala de aula, que se mantenham questionadores, jamais aceitando tudo

passivamente. Entendo que esse seja meu compromisso enquanto professora de História, fazer com que por meio do estudo das experiências de outros se tornem tolerantes e inconformados com as coisas como elas são.

Ah! Quando me vejo no chão da escola hoje, percebo que não escolhi diretamente à docência, mas não me vejo sendo outra coisa senão a professora de História tagarela. Para mim é meu maior caso de amor, porque mesmo com todas as penumbras, dores e dificuldades, ainda assim escolhi ficar.

Rennerys: minhas experiências no "chão" da sala de aula

Ao compartilhar nesse texto minhas vivências como jovem educador roraimense, com menos de 30 anos, formado academicamente em instituições públicas do estado, baseio meu relato em três eixos, como se seguem abaixo.

De início, discorro sobre o choque de realidade entre a formação universitária e o "chão" de sala de aula. A formação acadêmica de licenciatura em História da universidade em que concluí minha graduação, apesar de possuir diversas disciplinas de estágios, ainda não nos preparam para a realidade da escola pública de periferia ou dos interiores roraimenses. Mesmo sendo bolsista do PIBID nos meus quatro anos de Curso de História e acompanhado como estagiário por alguns professores em escolas da capital, Boa Vista, a responsabilidade e os misteres como docente da disciplina e funcionário do estado de Roraima mudam consideravelmente a dinâmica e a percepção da realidade escolar.

Mesmo acompanhando leituras das disciplinas universitárias que apresentam propostas metodológicas para o Ensino de História na contemporaneidade, para a construção do saber histórico nas escolas públicas no século XXI, como encontradas em Bittencourt (2008; 2018); Schmidt e Cainelli (2004); Carneiro (2017); Monteiro (2007), que se apresentam como contribuições valiosíssimas, na prática cotidiana sentimos um certo sentido de "vazio", quando "jogado" na sala de aula com somente um apagador e um pincel atômico e a missão de escolarizar – digo isso, porque foi exatamente como foi a minha primeira experiência como professor na rede pública.

Contribuem para o impacto que sofri a atual estrutura precária dos prédios educacionais; a total ou quase nula formação continuada fornecida pela Secretaria de Educação e Desporto (SEED-RR); o Documento Curricular do Estado de Roraima DCRR, com práticas orientadoras educacionais muito aquém das reais necessidades do Ensino de História Local e da abordagem de questões historiográficas emergentes; os coordenadores/as e gestores/as pedagógicos que não são escolhidos por processos democráticos, que gozando de privilégios clientelistas exercem discricionariamente seus micropoderes; a ausência de concursos públicos periódicos para

reposição de quadro docente profissional e estável na rede pública; e, ainda, a "velha" política de governos pouco comprometidos com a qualidade do ensino público destinado à população em geral, pobres, indígenas e ribeirinhas do nosso estado amazônico.

Junto a isso, percebo que a ausência da comunidade escolar (especialmente pais e mães e responsáveis) no acompanhamento dos estudantes compromete a construção do saber escolar. Não raro, as famosas reuniões de pais e mestres mostraram-se continuamente entediantes, esvaziadas, e palco para as mesmas reclamações por parte dos docentes, no que se refere a omissão dos responsáveis pelos alunos no acompanhamento pedagógico – conforme prevê a Constituição Federal no artigo 205 – e, por vezes, pela insistência de creditar aos professores a culpa pelo insucesso escolar de seus filhos.

Sendo assim, ainda que a formação profissional universitária seja imprescindível, concebo que a universidade continua espaçada do "chão da sala de aula", adotando, ainda que involuntariamente, uma postura de relegar às escolas públicas uma espécie de formação final dos professores para a árdua realidade escolar. Nesse lapso, seguimos lutando pela decência salarial diária, em um improviso profissional invejável, buscando, boa parte de nós, manter o comprometimento à ética profissional, com a atualização metodologicamente e com o empenho no processo de ensino aprendizagem.

Como segundo eixo, me atenho à realidade que vivo, relacionada a transformação de escolas de ensino regular em colégios militarizados. Em Roraima, o processo de "militarização" se inicia com uma consulta à comunidade escolar que, em muitos casos, se dá com uma votação puramente simbólica, sem a oportunidade de ouvir pais, professores e gestores pedagógicos, com participação de deputados estaduais e secretários de estado, às vezes em meio a processos eleitorais. (RUFINO, 2023). Na escola em leciono, a cerimônia de implantação contou mais com propagandas que debates a respeito da real necessidade de militarizar uma escola sem índices de violência, sem registro de agressões ou graves desrespeitos aos educadores por parte dos estudantes, uma das principais justificativas para a militarização, com cerca de 500 matriculados nos três turnos.

Como apontado nos estudos de Barrozo (2023), aqui também observei uma metamorfose geral das opiniões dos docentes e demais funcionários quando passaram a ser comandados por um gestor administrativo da Polícia Militar do Estado de Roraima. Verificou-se, de início, em boa parte dos professores um entusiasmo pela proposta de militarização, pela promessa de pôr "ordem" e "disciplina" aos alunos. Após isso, a realidade e rotina da gestão administrativa militar pegou de surpresa os servidores, com mudanças de horários, choques entre militares e funcionários e devolução de servidores à secretaria de educação A parte mais flagrante do assédio aos professores se mostrou ante a necessidade da visita do então secretário de educação para amenizar as

divergências entre as partes, oferecendo apoio aos professores e reafirmando a junto ao gestor administrativo os seus limites funcionais de militar em relação aos servidores civis.

Analisando o Regimento Geral dos Colégios Estaduais Militarizados do Estado de Roraima, que afirma no artigo 04, inciso I, ser "o desenvolvimento integral do educando, baseado nos princípios da hierarquia e disciplina militar" (RORAIMA, 2018, p. 03), e, nesse sentido, verifiquei que a implantação a disciplina militarista levou a mudança radical na identidade visual dos alunos com: o tamanho do corte de cabelo masculino (padrão militar) e penteados para o grupo feminino; a proibição da coloração de cabelo diferente dos tons naturais e o uso de adereços como brincos, pulseiras e cordões. A rigidez no uso do uniforme é verificada no regimento para toda e quaisquer atividades pedagógicas, ainda que o sistema de educação de Roraima não o distribua tais itens. Por meio de informações dos próprios alunos, a chamada "farda social", para fins de cerimônias militares, composta por boina, calça social, camisa bordada, insígnias e entre outros adereços, custa por volta de R$ 600,00, enquanto o uniforme diário, uma calça e camisa, soma por volta de R$ 100,00. Certamente, para famílias carentes de interiores, esses valores representam um alto custo para o orçamento familiar. Observamos que as camisetas e tênis diferenciados desapareceram da rotina escolar, com conversas e descontrações entre professores e seus alunos, que sabemos são importantes para fortalecer vínculos afetivos e melhora na relação didático-pedagógica. Os sorrisos e brincadeiras saudáveis deram lugar às "broncas" e discussões violentas, e até episódios de agressões físicas entre militares e estudantes.

Em meio a essa realidade, reflito as minhas tentativas de introdução de metodologias ativas para a construção do saber histórico em sala de aula, buscando desconstruir mitos e inserir o aluno como produtor da História. Isso tudo, claro, tomando como base meu público alvo: alunos do interior, com baixo desempenho escolar e vindos de dois anos de aulas remotas durante a pandemia do Covid-19.

Tomando como base as leituras de Cabrini *et al* (2004), quando alertam para o perigo da ideia de uma história factual e centrada em elementos políticos, inicialmente introduzi um levantamento/diagnóstico em forma de questionário para os alunos com indagações sobre o que eles pensavam a respeito da disciplina de História, sua utilidade, seus objetivos, o que eram as fontes históricas e ainda experiências passadas com professores da disciplina. O resultado, infelizmente, não foi diferente do que eu já poderia prever: pensamentos acerca da História como algo pronto e acabado, valorização das fontes oficiais, a história como verdade absoluta, a desvalorização das figuras históricas não habituais e ideias do professor como enciclopédia e almanaque.

De posse destas informações, comecei a utilizar textos com linguagem adaptada, que debateram a utilidade da História e a construção de mitos sobre ela. Norteado por Schmidt e Cainelli

(2004, p. 30), visei me distanciar "da imagem do 'professor-enciclopédia', detentor do saber, buscando a construção do 'professor-consultor', que contribui para a construção do conhecimento de seus alunos em sala de aula".

A partir disso, ao longo dos bimestres realizei meus planejamentos para "quebrar" essas ideias pré-concebidas dos alunos, passando a inserir elementos metodológicos de construção do saber histórico. Iniciei as aulas fugindo dos famosos "temas tradicionais", com análises de diversificadas fontes históricas: cartas, letras de canções, reportagens, trechos de filmes e até receitas de culinária, fundamentando-me em Armando Costa (2012) quanto ao esclarecimento acerca das suas especificidades. Com isso, busco oferecer recursos e ferramentas para que os estudantes pudessem ter uma autonomia na análise de fatos históricos por meio da análise de fontes. Passei a adotar em classes específicas a produção de jornais, revistas e quadrinhos sobre temas da História.

Como exemplo disso, em uma turma da 3ª série do Ensino Médio, utilizei as revoltas na Primeira República como referência temática, referenciando-me no que propõe Cabrini et al. (2004, p. 30): "se, a partir de elementos levantados para o exame de uma determinada realidade histórica" se efetive um trabalho de reflexão, com a produção de um conhecimento sobre o tema uma compreensão acerca da forma como ocorreu essa construção, podemos considerar nossos objetivos alcançados. O resultado me surpreendeu satisfatoriamente com trabalhos que atenderam todos os critérios de análise propostos. Os alunos se empenharam na construção de seus materiais, trazendo-os antecipadamente para a discussão comigo, sobre itens que poderiam ser mudados, substituídos e aperfeiçoados. Consultaram as fontes recomendadas e tomaram o cuidado com figuras de linguagens e até vícios de redação.

Dito isto, tomando como base as minhas vivências nesses quase dois anos de atividade docente, me permito fazer uma comparação de nossa profissão com a vida dos grandes músicos. Para o artista, o prazer está em cantar e tocar para as massas no palco, local onde a energia da arte atinge seu clímax. Já estar na sala de aula, igualmente, é o lugar mais prazeroso da nossa atuação docente, palco em que se dá a comunicação, o debate de ideias, o riso sobre temas divertidos, a surpresa com algumas questões históricas, os desabafos pessoais sobre determinadas realidades ocorrem. Todavia, para nós e para os músicos o ônus disso tudo está fora dele, no caso dos artistas, despeja-se nas inúmeras viagens, a distância da família, contratos de shows e gravadoras, cobranças mercadológicas e problemas logísticos. Já no caso do "artista professor", as "dores de cabeça" estão nas constantes cobranças burocráticas desnecessárias, nas incompatibilidades pedagógicas/metodológicas com coordenações, no assédio moral de gestores, na ausência de conforto estrutural mínimo para o exercício do trabalho e ainda a política explícita de sucateamento e desvalorização da carreira do magistério. Mas, seguimos firmes!

Só para fechar o texto!

De início gostaríamos de dizer que foi muito prazeroso e interessante escrever este texto a seis mãos, pois exercitamos aquilo que defendemos aqui, a importância da escuta e do diálogo para o bom trabalho docente. Buscamos a sinceridade, sem "dourar a pílula" ou transformar este ensaio num "muro de lamentações"; exercemos nossa subjetividade e pessoalidade, tentamos traduzir-nos em poucas páginas, e este não foi um exercício fácil. Humanidade é muita coisa!

Carla, professora do Ensino Básico de outros tempos, e Édla e Rennerys, professores do nosso tempo, concordam que nunca foi fácil atuar na docência, e hoje não é diferente. Pensando o nosso tempo, a partir de demandas e ditames de um mundo cada vez mais individualista, veloz, hiper conectado, o mundo da globalização e do neoliberalismo, percebemo-nos em uma "nova e desconfortável" ordem mundial, na qual "as coisas estão fugindo ao controle", como nos mostram nossas leituras de Zygmunt Bauman, em *Globalização: as consequências humanas*. Este contexto impacta sobremaneira nosso cotidiano na escola, sentimo-nos desconfortáveis, insatisfeitos, confusos, desestimulados ainda que muitas vezes não percebemos com clareza o porquê. Algumas desventuras persistem e outras são completamente novas, assim como as possibilidades, voltando ao que afirma Luis Fernando Cerri (2019).

Como bons historiadores/professores, sempre pensamos no tempo, o social e histórico. Em nossa trajetória juntos, concordamos que ser professor/a envolve muito mais que entrar em sala e cumprir o currículo, como está na epígrafe, ensinar História ultrapassa o que é considerado "educação formal", pois se articula a outros saberes sociais e culturais, a práticas de pertencimento, identidade e, recorrendo a conceito de Agnes Heller (2019, p. 149), de "responsabilidade planetária".

Verificamos na prática que as novas demandas colocadas à educação escolar e ao ensino aprendizagem histórica, se somam antigas questões estruturais, escolares e profissionais, como a falta de infraestrutura nas escolas, carga horária pesada, pressões de gestores, remuneração insuficiente e desvalorização profissional, e questões conjunturais, tais como perseguição política e ideológica, escolas militarizadas e "sem partido", pressão para a utilização de novas tecnologias, ensino remoto dentre outros.

Podemos dizer, então, que os professores da Educação Básica transitam entre uma escola ainda tradicional e marcada por práticas cristalizadas e uma escola que "corre atrás" das políticas públicas educacionais formatadas "pelos projetos do moderno capitalismo", segundo os quais a educação deve se submeter a lógica da produção do mundo globalizado, como afirma Circe Bittencourt. (2018, p. 143). Sabedores disso, observamos que, como defende António Nóvoa (2019, p. 03), "a escola assenta num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade

pela formação integral das crianças", a aclamada formação para a cidadania, cujo modelo organizacional fundado nos princípios da Modernidade começa a se esgarçar, nestas primeiras décadas do século XXI. Nos sentimos representados por Nóvoa, quando afirma "que este *contrato* e este *modelo* precisam de ser profundamente repensados", que a escola precisa se metamorfosear, sem inovações cosméticas e arranjos de ocasião, como vimos com o Novo Ensino Médio, completando que o "futuro presente" da escola está em assumir a "crise atual". E qual o papel dos professores/as nessa metamorfose?

Em nossas aulas batalhamos para que os estudantes percebam que tudo é processo, que nada está dado e que são as perguntas que antes de tudo movem o mundo, e não meramente as respostas. Fizemos a pergunta acima sem ter nenhuma resposta para oferecer, mas de antemão sentimos e sabemos que nada mudará se não formos ouvidos e acreditados, se nossa experiência e vivência como sujeitos sociais e históricos e como professores/as não for levada em conta, ainda que, conscientes da realidade, caminhamos descalços no "chão da escola".

Por fim, nos cabe agradecer a escuta!

Referências

BARROZO, B. S. Escolas Militarizadas de Roraima: um enfoque geohistórico e institucional. In: SENHORAS, E. M. (Coord.). *Ciências Políticas*: instituições e sistemas. Ponta Grossa: Atena, 2023.

BITTENCOURT, C. M. F. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

_____. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 05 out. 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 01 a 06/1994, pelas Emendas Constitucionais n. 01/1992 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 86/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto revoga programa nacional de escolas cívico-militares*. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/ decreto-revoga-programa-nacional-de-escolascivicomilitares#:~:text=O%20Governo%20Federal%20publicou%20no,Nacional%20de%20Escolas%20C%C3%ADvico%2DMilitares. Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Curricular de Roraima*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos-estados/documento-curricular-rr.pdf. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto revoga programa nacional de escolas cívico militares*. (24 jul. 2023) Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ noticias/2023/julho/decreto-revoga-programa-nacional-de-escolas-civico-militares. Acesso em: 05 set. 2023.

CABRINI, C. [et al.]. *O Ensino de História*: revisão urgente. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CERRI, L. F. *Ensino de História e concepções historiográficas*. Espaço Plural. Marechal Cândido Rondon, ano X, n. 20, p. 149-154, 2009.

COSTA, A. J. D. *O Ensino de História e suas linguagens*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

IBICT. *Observatório Social PECIM*. Disponível em: https://pecim.ibict.br/sobrepecim/#:-:text=O%20Programa%20Nacional%20das%20Escolas,atendam%20alunos%20em%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de. Acesso em: 04 set. 2023.

IBGE. *Boa Vista – Roraima*. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ rr/ boa- vista/panorama; Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama. Acesso em: 10 ago. 2023.

MARIN, M. F. *Relação teoria e prática na formação de professores de história*: experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da Associação de Professores de História em Portugal (1980-2010). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História*: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 44, n. 03, p. 01-15, 2019.

ONU; OIM (Organização Internacional para as Migrações); Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). *Boletim*. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1496/files/documents/Informe-MigracaoVenezuelana-Jan2017Dez2022.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

RAMALHO, Y. *Governo de Roraima mantém ensino militar em escolas que não integram programa encerrado pelo Ministério da Educação*. Disponível em: https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2023/07/13/governo-de-roraima-mantem-ensino-militar-em-escolas-que-nao-integram-programa-encerrado-pelo-ministerio-da-educacao.ghtml. Acesso em: 05 set. 2023.

RORAIMA. *Ideb das escolas estaduais de Roraima avançam e conseguem bons resultados*. Disponível em: https://www.portal.rr.gov.br/noticias/item/6848-ideb-escolas-estaduais-de-roraima-avancam-e-conseguem-bons-resultados. Acesso em: 15 jan. 2023.

RORAIMA. *Decreto n. 25, 974-E, de 24 set. 2018*. Disponível em: https://www.tjrr.jus.br/ legislacao/phocadownload/Decretos-Estaduais/2018/25974-e.pdf Acesso em: 08 set. 2023.

RORAIMA/SEED. Professores que lecionam e formados em história. *Censo Escolar 2022*, Port. n. 1.047, de 27 dez. 2022.

RUFINO, S. *Governo quase dobra militarização de escolas de Roraima e Sindicato da Educação critica modelo*. Disponível em: https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/ 2022/06/20/governo-quase-dobra-militarizacao-em-escolas-de-roraima-e-sindicato-da-educacao-critica-modelo.ghtml. Acesso em: 07 de set de 2023.

SCHIMIDT, M. A; CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

O ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA DE 1964 A PARTIR DA PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DE OUTRAS ABORDAGENS

Thiago Nunes Soares

Este texto visa analisar o ensino de História da ditadura de 1964, destacando as suas potencialidades e os seus desafios, além de propor uma sequência didática para abordagem acerca do tema e sugerir outras possibilidades de atividades para o processo de ensino-aprendizagem.

O ano de 2024 marca a efeméride de 60 anos do golpe e, nos últimos tempos, a temática da ditadura ganhou ainda mais visibilidade na mídia. Isso suscitou debates no meio acadêmico, resultando em uma série de reportagens em jornais, revistas e programas televisivos, além da publicação de livros e da realização de eventos em todo o país. Dada a atualidade das discussões e os interesses políticos e sociais, o ensino de História, as plataformas digitais e as memórias acerca desse período constituem-se um efervescente campo de disputas por narrativas por diversos segmentos sociais (estudantes, professores, militares, comunistas, advogados, agentes da repressão etc.), cada um buscando consolidar o seu papel e construir a sua versão da história[1].

Dessa forma, para haver uma maior inteligibilidade a respeito da produção do conhecimento historiográfico e histórico, é necessário levar em consideração pelo menos dois tempos específicos: "[..] o referente ao desenrolar dos acontecimentos e processos, e o relativo à produção de interpretações e narrativas sobre esses mesmos acontecimentos e processos". (DELGADO, 2004, p. 16). Ao considerar esses aspectos, Lucília Delgado analisou como foram construídas diferentes interpretações sobre o golpe de 1964: estruturalistas e funcionais; as que enfatizam o caráter

1 No que concerne aos conflitos na memória veiculada sobre o golpe de 1964, Daniel Aarão traçou um panorama histórico elucidativo, destacando, na década de 1980, os projetos Brasil: nunca mais e Orvil; nos anos 1990, a publicação de depoimentos dos chefes militares pelo Centro de Pesquisas e Documentação da História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e, recentemente, a criação em 2005, do Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil (Memórias Reveladas) e a constituição da Comissão Nacional da Verdade (CNV), atuante desde 2012. (REIS, 2014, p. 11-14).

preventivo da intervenção civil e militar; as análises que privilegiam a versão conspiratória e as interpretações que destacam as ideias de ação política conjuntural e de falta de compromisso com a democracia. (DELGADO, 2004, p. 15-28).

Nesse sentido, dialogamos com a interpretação do historiador Marcos Napolitano, que defende que em 1964 houve um golpe de Estado resultante de uma coalização civil-militar antirreformista e conservadora. Isso tendo em vista as divisões na sociedade diante de diferentes projetos sobre como deveriam ocorrer a modernização e as reformas sociais no Brasil durante a Guerra Fria. (NAPOLITANO, 2014, p. 09-10).

De tal modo, a ditadura civil-militar brasileira deve ser vista em sua complexidade, pois não se manteve apenas pela força e pela coerção, sendo emblemático o apoio que os militares receberam de pessoas e segmentos conservadores. Aparentemente paradoxal em algumas de suas políticas, a ditadura "[...] mobilizou vários tipos e graus de tutela autoritária sobre o corpo político e social, articulando um grande aparato legal-burocrático para institucionalizar-se, aliado à violência policial-militar mais direta". (NAPOLITANO, 2014, p.11-12). Entretanto, ainda hoje, ressoa esse passado autoritário, quando direitos humanos foram e ainda continuam sendo violados em meio a disputas por memórias, negacionismos históricos e pedidos de retorno a essa experiência traumática e sensível, marcada por feridas não cicatrizadas.

O Ensino de História da ditadura

Em abril de 2019, por exemplo, o ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, afirmou em uma entrevista que os livros didáticos passariam por "mudanças progressivas" sobre a abordagem do golpe e da ditadura de 1964, objetivando "resgatar uma versão da história mais ampla". Nesse momento, ele negou que ocorreu um golpe, ao afirmar que existiu um "regime democrático de força, porque era necessário naquele momento", teria sido "uma decisão soberana da sociedade brasileira". (GASPAROTTO; BAUER, 2021, p. 438).

Este não foi um caso isolado. Discursos como esses têm sido cada vez mais comuns, devido ao crescimento de segmentos da extrema-direita no Brasil e em outras partes do mundo. São produzidas, difundidas e apropriadas narrativas que vão de encontro a estudos científicos e às contínuas lutas sociais em defesa da memória e da verdade, enquanto esses sujeitos negam, relativizam e/ou falsificam as experiências históricas.

Nesse cenário, a internet e as redes sociais são exponenciais para a constituição de uma *comunidade de memória em rede*, com destaque para a atuação de militares, das produções audiovisuais e escritas da empresa gaúcha Brasil Paralelo e da atuação do Movimento Escola sem Partido.

(CARVALHO, 2021, p. 13-14). Ressaltamos que essa conjuntura é um fenômeno social complexo e recente, e que o negacionismo pode ocorrer de variadas formas, a depender da classe social, do lugar de fala, da região e do momento histórico. (DAHÁS; GOMES, 2023, p. 253-254).

Ao pesquisar sobre o ensino de História da ditadura, Samantha Viz Quadrat destacou que, após o fim desse regime de exceção, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 e com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, nenhum desses documentos teve uma preocupação específica com o ensino da ditadura numa *pedagogia da memória*. Esta é entendida como uma prática de buscar transmitir às futuras gerações, um passado não vivido, mas que gera marcas na sociedade. (QUADRAT, 2015, p. 284). Além disso, a autora problematizou como governos democráticos têm lidado com o enfrentamento com esse período autoritário:

> Se não foi uma preocupação direta nos primeiros anos democráticos, também não o foi nos governos de Fernando Henrique Cardoso, tampouco nos dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e até agora não tem sido no governo de Dilma Rousseff. Três presidentes que representam origens, momentos e formas distintas de enfrentamento com a ditadura e que, quando mandatários, promoveram (ou promovem) políticas de memória importantes sobre o período ditatorial. [...] As iniciativas têm sido isoladas. (QUADRAT, 2015, p. 286).

Dessa forma, a ditadura é um tema *sensível* e que, no nosso entendimento, ainda carece de estudos e de políticas públicas educacionais, apesar dos avanços em decorrência de um conjunto de ações da Comissão Nacional da Verdade (2012-2014), que potencializaram a pesquisa, a produção e a divulgação de informações históricas para o grande público, por meio da produção de livros, documentários, realização de eventos, ações educativas e elaboração de outros materiais didáticos. Todas essas ações buscaram iluminar um passado nebuloso, revisitar a *verdade* dos fatos e promover justiça social.

Entre as iniciativas isoladas, destacamos a criação do Memorial da Resistência de São Paulo, onde os estudantes podem visitá-lo física e virtualmente[2] e são elaborados materiais didáticos voltados para docentes da educação básica. Dessa forma, "[...] a educação e o ensino de História acabam adquirindo um papel de destaque e ocupando também um espaço fundamental nas batalhas pela memória do período". (QUADRAT, 2015, p. 290).

2 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1nAKa3PMwWs&t=731s e https://www.youtube.com/ watch? v=0EsK4mq2ZcE&t=76s. Acesso em: 13 fev. 2024.

Acreditamos que esse tema *sensível* requer um ensino de História que potencialize a *consciência histórica* dos estudantes, compreendida como: "[...] uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que está inserido". (CERRI, 2011, p. 13). Nesse sentido, problematizamos: quais as aprendizagens sociais acerca da ditadura civil-militar? Como esse período tem sido ensinado, lembrado e divulgado/negado cientificamente?

Os desafios e as possibilidades são diversos. Nos últimos anos, ser docente de História no Brasil tem sido um ato de paciência e resistência, pela perseguição de movimentos de extrema-direita e por um histórico de ações governamentais (em especial, no governo Bolsonaro) que apoiam as visões antidemocráticas e a defesa da ditadura. Isso tem contribuído para deslegitimar as nossas ações em sala de aula e para que, aparentemente, documentos oficiais (como os relatórios das comissões da verdade) e o alcance limitado das políticas de memória e de sua efetivação tardia, não sejam considerados suficientes por uma parcela da sociedade para respaldar ações educativas dentro e fora da escola. A profusão de ideias distorcidas sobre a memória e a história da ditadura que pairam no imaginário social e o pouco tempo para trabalhar as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também são outros empecilhos educacionais. (ALBERTI, 2021, p. 6-8; GASPAROTTO; BAUER, 2021, p. 444).

Todavia, apesar desses e de outros entraves, é possível abordar a temática de forma crítica, levando em consideração o contexto da realidade escolar em que a comunidade escolar está inserida. Nesse sentido, propomos, a seguir, uma sequência didática para discussão sobre o tema e sugerimos outras possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem da ditadura civil-militar brasileira em sala de aula.

Sequência didática sobre o movimento estudantil na ditadura

Como possibilidade para abordar o ensino de História da ditadura, destacamos a proposta de uma sequência didática sobre o movimento estudantil elaborada pelo portal Memórias da Ditadura[3]. Esta foi dividida em quatro aulas e eu colaborei com a elaboração de uma delas, conforme será destacado a seguir.

Para uma maior inteligibilidade do material, é importante contextualizarmos esse projeto, que foi criado em 2015, enquanto realização do Vlado Educação – Instituto Vladimir Herzog[4], enquanto resposta à demanda da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

3 Disponível em: https://memoriasdaditadura.org.br/aula/movimento-estudantil-na-ditadura/. Acesso em: 14 fev. 2024.

4 Disponível em:https://vladimirherzog.org/. Acesso em: 14 fev. 2024.

Esta destacou a necessidade de construção de um portal para divulgação da História do Brasil (1964-1985) para o grande público, em especial, os jovens, pelo enfoque educacional voltado para as novas gerações.

Os conteúdos educacionais são diversos, interativos, multimídias, inclusivos e produzidos em larga escala, estabelecendo conexões entre o passado e o presente, podendo ser acessados por celular, computador ou tablet. Os temas são variados, objetivando ressaltar a complexidade e intensidade dos fatos históricos ocorridos durante a ditadura, abarcando dimensões, como: direitos humanos, verdade, memória, cultura, política e sociedade. Nesse sentido, a equipe do portal é constituída por dezenas de profissionais, entre eles: educadores, jornalistas, comunicadores e consultores sobre os temas discutidos nos materiais produzidos pelo portal[5].

No site o visitante pode conhecer e ampliar o seu conhecimento histórico e educacional, ao acessar os menus: história da ditadura, repressão e resistência, cultura e sociedade; memória, verdade e justiça; acervo, projetos e apoio ao educador. Especificamente sobre a sessão apoio ao educador, ela é voltada para aplicação do conteúdo sobre a ditadura brasileira em sala de aula, com reflexões sobre ensino por projetos, diálogo com educadores e sequências didáticas.

No que concerne às potencialidades das sequências didáticas no ensino-aprendizagem de História, estas podem ser entendidas como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e associadas com finalidades educacionais. Elas podem ser muito profícuas, ao contribuírem de forma dinâmica com o planejamento e o desenvolvimento dos conteúdos das aulas, inserindo o estudante como protagonista na construção de saberes e atribuindo sentidos e significados aos conteúdos estudados de forma continuada, aprofundada e contextualizada à realidade escolar. (SILVA, 2020, p. 05; p. 11).

Nessa perspectiva, segundo o portal Memórias da Ditadura, as vinte e duas sequências didáticas temáticas objetivam que o docente tenha acesso à proposta de aulas com temáticas variadas[6]. A metodologia é baseada no desenvolvimento de repertório histórico, na interação e na interlocução do educador-estudante-conteúdo, sugerindo-se como recursos metodológicos: leitura, registro e discussão; análise de imagens e oficina de construção de perguntas; exposição dialogada e vídeo e análise de fonte primária[7].

---

5 Disponível em: https://memoriasdaditadura.org.br/sobre-o-projeto/. Acesso em: 14 fev. 2024.

6 O golpe de 1964 e a Doutrina de Segurança Nacional; Repressão, tortura e censura; Empresas apoiadoras da ditadura; A resistência contra a ditadura; Movimento estudantil na ditadura; Trabalhadores e ditadura; Religião e ditadura; Movimento negro na ditadura; Mulheres contra a ditadura; Povos indígenas na ditadura; LGBTQIAPN+ contra a ditadura; Questão agrária e camponeses na ditadura; Ditaduras militares na América do Sul; Canção popular e resistência; Cinema na ditadura; Literatura, censura, ditadura e memória; Futebol na ditadura; Anistia e abertura política; Movimento das Diretas Já; Comissão Nacional da Verdade; Violência de Estado ontem e hoje e Militares na política. O conjunto de elaboradores desses materiais é bem plural, constituído por pesquisadoras e pesquisadores de diferentes regiões e instituições do país, com formação em História e áreas afins. Disponível em: https://memoriasdaditadura.org.br/apoio-ao-educador/sequencias-didaticas/ Acesso em: 15 fev. 2024.

7 Disponível em: https://memoriasdaditadura.org.br/apoio-ao-educador/sequencias-didaticas/. Acesso em: 15 fev. 2024.

Dentro desse mosaico de materiais com essas especificidades, ressalto e detalho, a seguir, a sequência didática Movimento estudantil na ditadura. Esta foi elaborada pela equipe do site e eu colaborei com o desenvolvimento da aula 3, gravando um vídeo acerca da importância histórica dos estudantes como vanguarda, introduzindo o tema e respondendo algumas perguntas que serviram como fios condutores da minha narrativa[8]. A sequência é dividida em quatro aulas, tendo como finalidade:

> [...] reconhecer o estudante como sujeito histórico e protagonista de lutas por transformações políticas e sociais. Para isso, serão abordadas a atuação do movimento estudantil na ditadura, seus grupos de contestação, organizações como a União Nacional dos Estudantes, estratégias políticas e expressões culturais. Sem dúvidas, as histórias de alguns estudantes nos ajudam a contar a história da resistência democrática. Muitos estudantes foram presos, torturados, perseguidos e mortos pela ditadura. Suas organizações legítimas foram atacadas pelos militares. A memória desses eventos é fundamental para que os estudantes de hoje tenham consciência histórica sobre o papel estudantil na defesa da democracia. O número de aulas indicado é apenas uma sugestão. É possível utilizar mais ou menos aulas de acordo com sua necessidade[9].

Após esse texto introdutório sobre a proposta da atividade, o leitor é informado como o material está organizado e tem acesso às aulas. A primeira aula intitula-se Movimento estudantil em imagens e como a própria nomenclatura indica, aborda o movimento social a partir de três imagens: 01) Incêndio à sede da UNE, em 1964, 02) Prisão de mil estudantes no Congresso de Ibiúna/SP (1968) e 03) Plenária do XXXI Congresso da UNE, em Salvador (1979), onde para cada uma delas há um conjunto de perguntas norteadoras para analisá-las.

8 O eixo da minha fala teve como base principal a minha tese de doutorado a respeito da atuação do movimento estudantil durante a ditadura. (SOARES, 2020).

9 Disponível em: https://memoriasdaditadura.org.br/aula/movimento-estudantil-na-ditadura/. Acesso em: 16 fev. 2024.

Figura 01: Estudantes presos no Congresso de Ibiúna/SP, em 1968.

Fonte: Memórias da Ditadura[10].

No caso da fotografia sobre o Congresso de Ibiúna[11], sugere-se que o educador aborde a temática a partir dos seguintes passos, valendo salientar que se trata de uma possibilidade, pois a aula deve ser contextualizada conforme a realidade escolar:

1. Mostre a imagem 02 aos alunos, informando local e data (Ibiúna-SP, 1968). Peça que a descrevam.
2. O que será que está acontecendo? Quem são as pessoas reprimidas? O que será que estão sentindo? Por que estão em um ambiente rural?
3. Explique que se trata da prisão de mais de mil estudantes no Congresso da UNE realizado clandestinamente em 1968, em Ibiúna, em um sítio no interior de São Paulo. Apesar da perseguição e proibição militar, os estudantes tiveram a coragem de fazer um congresso estudantil para organizar a resistência contra a ditadura em um ano cada vez mais repressivo. No entanto, o congresso foi descoberto pelos militares, que prenderam mais de mil estudantes durante a madrugada, muitos dos quais foram torturados.
4. Sobre esse acontecimento, compartilhe com os alunos mais detalhes obtidos aqui[12].

10 Disponível em:https://memoriasdaditadura.org.br/aula/movimento-estudantil-em-imagens/. Acesso em: 16 fev. 2024.

11 Tendo em vista as limitações do tamanho do texto do livro, analisamos apenas essa imagem.

12 Disponível em: https://memoriasdaditadura.org.br/aula/movimento-estudantil-em-imagens/. O site indicado para aprofundamento de informações sobre o fato histórico é http://almanaque.folha.uol.com.br/brasil-13out1968.htm, onde há uma matéria publicada no periódico Folha de S. Paulo, de 13 de outubro de 1968, ampliando as possibilidades de análise documental. Endereços acessados em: 17 fev. 2024.

Diante disso, após uma contextualização do documento pelo educador, o estudante é instigado a descrever a fonte histórica para interpretar esse fato, desenvolvendo noções de empatia, sensibilidade, cidadania e aprofundamento dos seus estudos na formação de sua consciência histórica. Outras indagações podem ser feitas na análise imagética: enquadramento, autoria, local de veiculação, repercussão, o dito e o não dito desse registro, o que foi ou não retratado, usos desse documento, entre outras possibilidades.

Após uma discussão sobre as três fotografias, o portal Memórias da Ditadura sugere que, ao final da primeira aula da sequência didática, o professor realize uma oficina de elaboração coletiva acerca do movimento estudantil na ditadura. A finalidade da atividade é que os discentes registrem essas problematizações em seus cadernos e leiam em sala, em voz alta para os colegas, contando com o acompanhamento docente.

A segunda aula nomeia-se Estudante resistem e é baseada metodologicamente em atividades de leitura, registro e debate:

1. Comece a aula retomando as perguntas criadas pelos alunos na aula anterior.
2. Peça que os alunos realizem a leitura silenciosa do texto "Estudantes"[13] no Portal Memórias da Ditadura.
3. Depois, convide-os a comentarem o texto. Eles conseguiram responder às próprias perguntas com a leitura? O que descobriram? Quais as novas dúvidas?
4. Peça como lição de casa que registrem as respostas de cinco perguntas entre aquelas elaboradas na aula anterior e que entreguem como atividade do curso.

Dessa forma, há uma continuidade das discussões da aula anterior, ao retomar as perguntas elaboradas pelos estudantes. A leitura em sala pode ser realizada individualmente ou em grupos (consideramos que coletivamente seja mais adequado, dividindo os materiais por partes), por meio de textos curtos, elucidativos e introdutórios acerca do segmento social investigado. Após esse momento, as discussões podem ampliar, aprofundar e cruzar as reflexões sobre o tema, levando em consideração os conhecimentos prévios e construídos pela turma. Por fim, a atividade de casa estimula a continuidade dos estudos, sistematizando-os.

13 Disponível em: https://memoriasdaditadura.org.br/estudantes/. Acesso em: 17 fev. 2024. O texto é dividido em cinco partes: estudantes [introdução], participação dos estudantes no cenário político [remete à atuação política discente antes do golpe de 1964], primeiros golpes no movimento (1964-1968), escalada da repressão (1969-1975) e reconstrução do movimento e redemocratização (1976-1985), situando o movimento estudantil enquanto um dos relevantes protagonistas da luta contra a ditadura brasileira.

A terceira aula é sobre A importância histórica dos estudantes como vanguarda, em que gravei um vídeo[14] historicizando o movimento estudantil, tendo como eixos norteadores quatro perguntas, que foram sugeridas pela equipe do portal Memórias da Ditadura: 01) Como o golpe de 1964 afetou os estudantes? 02) Quais as formas de resistência estudantil contra a ditadura? Descreva dois ou três acontecimentos. 03) Você poderia periodizar a atuação do movimento estudantil durante a ditadura? 04) Na sua interpretação, os estudantes ajudaram a derrubar a ditadura?

No decorrer da minha fala, busquei trazer conexões entre o passado-presente-futuro, destacando os legados desse segmento social para além do combate à ditadura, como as bandeiras em prol de melhorias econômicas, ambientais, inclusivas e de igualdade de gênero e racial, além da defesa pela valorização da vida, da educação em todas as suas instâncias, de condições de trabalho mais adequadas para mulheres e homens e da luta contra a privatização dos órgãos públicos e contra as violências diversas. Todas essas pautas contribuíram significativamente para a democracia no Brasil.

Nessa perspectiva, ressalto que essas pautas ainda continuam atuais e o movimento estudantil[15] foi fundamental para conquistas sociais. Daí o incentivo aos alunos para pesquisarem e reflitam criticamente a respeito da temática, valorizem as suas histórias e memórias e que participem e criem entidades estudantis, como os grêmios. Isso pode contribuir para que os jovens possam construir um mundo melhor e atuar na sociedade de forma engajada e cidadã, ao tornarem-se sujeitos críticos, autônomos e conscientes historicamente. Ao final da minha explanação, também indico ao professor bibliografias para aprofundamento das pesquisas acerca do tema, ressaltando as potencialidades acadêmicas para investigação.

A quarta e última aula é Vida de estudante, cuja metodologia é pautada na leitura de histórias de vida de discentes atingidos pela repressão do Estado ditatorial e de fichas[16] produzidas sobre

14 Com duração de 19 minutos, pode ser acessado em <https://memoriasdaditadura.org.br/aula/a-importancia-historica-dos-estudantes--como-vanguarda/> ou diretamente no canal do Youtube do Instituto Vladimir Herzog. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VlpvONm0lfg. Acesso em: 17 fev. 2024.

15 Utilizamos o termo movimento estudantil no singular, mas não o consideramos como um segmento homogêneo. Apesar de muitos dos seus integrantes terem ideais, práticas, identidades e instituições representativas em comum, tratou-se de um setor da sociedade plural e dinâmico. Havia também disputas políticas entre eles, conflitos internos e externos, diferentes tendências políticas, variadas formas de representação (União Nacional dos Estudantes, Centros Acadêmicos, Diretórios Acadêmicos, Diretórios Centrais dos Estudantes, entidades estaduais, como foi o caso da União dos Estudantes de Pernambuco, entre outras possibilidades) e grupos que tanto apoiaram a ditadura quanto que a combateram, como foi o caso da maioria no período estudado.

16 As fichas são conjuntos documentais coletados, apreendidos, produzidos e difundidos entre vários órgãos militares brasileiros a nível regional, nacional e, por vezes, internacional. Esse material foi oriundo, sobretudo, da atuação de agentes policiais durante o trabalho de censura, vigilância e repressão social. Nesse caso, como a própria nomenclatura sugere, as fichas são constituídas por documentos concernentes à vida de uma determinada pessoa, que era considerada perigosa pelo Estado, ao ser tachada de maneira pejorativa, genérica e política, por temos como: "subversiva", "comunista", "esquerdista", entre outros.

eles pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS)[17]. Recomenda-se que isso seja feito em equipes, cada uma responsável por pesquisar a respeito da biografia de um/a estudante. Para viabilização, o site disponibiliza as biografias e fichas dos seguintes discentes: Helerina Resende, Honestino Guimarães, José Carlos Novaes da Mata Machado, Lígia Maria Salgado Nóbrega e Luís Eduardo Merlino[18]. Ademais, fornece também dois links com informações e documentos históricos para que a turma e o docente possam ampliar as suas investigações sobre os militantes políticos[19].

Assim, durante o desenvolvimento da aula, os alunos e o professor têm contato com a complexidade do movimento estudantil e das diferentes fases da ditadura. O mosaico de fontes expressa uma diversidade de gênero, com a militância de mulheres e homens oriundos de diferentes estados do país. Eles estavam vinculados a diferentes partidos e organizações de esquerda, foram perseguidos e vigiados por motivações que não se restringiram a questões políticas, pois esses jovens resistiram contra a ditadura de diferentes formas e direitos humanos foram violados por ações coercitivas do Estado. Também é possível identificar nos documentos históricos elementos da mentalidade de informações de militares que apoiaram a ditadura no contexto da Guerra Fria, ao se conhecer aspectos do *modus operandi* desses agentes de segurança e informação.

Para a finalização da aula, o portal sugere que o educador solicite aos estudantes que registrem em seu caderno um parágrafo autoral e reflexivo a respeito das discussões tecidas ao longo da sequência didática. Nesse sentido, destacamos que essa sequência didática se apresenta como uma das inúmeras possibilidades de abordar a temática movimento estudantil na ditadura, devendo o educador adaptá-la ao contexto da sua realidade escolar, de acordo com seus interesses e possibilidades de desenvolvimento. Como o ensino de história da ditadura pode e deve abarcar também outras temáticas e metodologias, apresentaremos ao leitor, algumas sugestões de abordagem.

17 Os DOPS foram criados nos anos 1920/1930 (o surgimento varia de acordo com cada estado) e atuaram de forma articulada com outros órgãos públicos e privados em todo o país. Inicialmente, funcionaram como delegacias, mas, ao longo do tempo e das experiências, aumentaram os seus sustentáculos, tornando-se departamentos antes do golpe de 1964. Com o início da ditadura, continuaram de maneira mais intensa a sua estruturação e o aperfeiçoamento do seu aparelhamento e das técnicas coercivas empregadas, reconfigurando a atuação dos seus agentes nos focos e nas formas de combate político-ideológico. Para um aprofundamento, ver: (SILVA, 2014).

18 Disponível em: https://memoriasdaditadura.org.br/aula/vida-de-estudante/. Acesso em: 17 fev. 2024.

19 Disponível em: https://memoriasdaditadura.org.br/acervo/personagens/ e https://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/digitalizado/textual/deops-ficha. Acesso em: 17 fev. 2024.

Outras sugestões de abordagem

É profícua a construção e/ou reprodução de *podcasts*. Recurso tecnológico cada vez mais comum no cotidiano da comunidade escolar, é de fácil acesso e utilização e potencializa o uso de mídias digitais nas aulas e a construção de narrativas protagonizadas por docentes e alunos, ampliando as discussões para o grande público de forma elucidativa. Tomemos como exemplo o episódio 31 de março: ensinar a ditadura no tempo presente, apresentado por Alessandra Carvalho e Marcelo Leite, com a participação de Bianca Quinan e Caio Brito, todos professores de História[20].

São bem-vindas as análises e as discussões sobre as questões das provas da Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB)[21] e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)[22], pois as avaliações são um importante instrumento para o processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista, se levarmos em consideração como, por que e por quem diferentes conhecimentos e interpretações históricas são elaborados, problematizando como isso se reflete nas aulas e na formação da consciência histórica.

Especificamente acerca da ONHB, Marcelo Leite investigou como a ditadura de 1964 foi abordada nas avaliações, ao analisar o seu funcionamento e estruturação, por meio da sistematização e mapeamento das questões que compuseram as provas de 2009 a 2019. Foram 39 questões concernentes à ditadura, ou seja, um tema bastante recorrente entre os seus elaboradores. Ele constatou que "[...] no geral, é possível organizá-las em três eixos de assuntos recorrentes: estrutura e funcionamento, com 17 questões; resistências na ditadura, com 16 questões; interface entre memória e ditadura, com seis questões". (LEITE, 2022, p. 252). As fontes históricas utilizadas nas avaliações foram diversas: depoimentos, charges, fotografias, textos literários, letras de músicas, documentos oficiais e recortes de jornais e revistas. Assim, esse cenário potencializa um rico repertório de problematizações e enfoques para a realização das aulas.

É possível também ensinar por meio de fontes históricas, ressaltando a complexidade da ditadura, dos sujeitos históricos, das instituições e dos impactos do período na sociedade, indo além das ressonâncias políticas, ao apontar outros aspectos. Atualmente, há muitos documentos disponíveis on-line gratuitamente, como os seguintes arquivos: SIAN – Arquivo Nacional[23], Brasil

20 Disponível em: https://open.spotify.com/episode/6SLRd9DMn0p7oshEu9q9g7?si= 2ac77e99769a40 5c. Acesso em: 18 fev. 2023.

21 Disponíveis em https://drive.google.com/drive/folders/1k4jsAnDxVVCQhlw8hF0Fa1sBh80afw8s. Acesso em: 18 fev. 2023.

22 Disponíveis em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames- educacionais/enem/provas-e-gabaritos. Acesso em: 18 fev. 2023.

23 Disponível em: https://sian.an.gov.br/. Acesso em: 18 fev. 2023.

Nunca Mais[24], Memórias Reveladas[25] e Relatórios da Comissão Nacional da Verdade[26] e os relatórios construídos por comissões da verdade locais[27] e por instituições específicas[28].

Salientamos ainda que, o portal História da Ditadura (HD)[29] é uma relevante referência sobre a história pública desse período, disponibilizando um riquíssimo material produzido por autores e autoras de todas as regiões do Brasil, além de documentos e colunas sobre temas variados, contando com um espaço específico para abordagem sobre Educação e ensino de História. Nas redes sociais do HD também é possível identificar e debater sobre as postagens dos visitantes, problematizando disputas por memória e verdade e as diferenças entre o que é conhecimento histórico e opiniões fundamentadas no senso comum, *fake news* e memórias cristalizadas e forjadas sobre o passado.

O professor pode visitar com a turma páginas no Instagram que versem a respeito do tema, como no caso de Lugares de memória[30], um projeto desenvolvido por Samantha Quadrat, docente da Universidade Federal Fluminense (UFF). Nesse espaço o visitante tem contato com o registro e a discussão de lugares de memória sobre a ditadura, além de informações sobre eventos, notícias diversas e outras atividades acadêmicas. Também pode ser bom para o processo de ensino-aprendizagem que os alunos criem, sob a orientação e supervisão do educador, uma página no Instagram para discussão sobre a ditadura, em que podem ser montadas exposições virtuais, enquetes, informes, entre outras possibilidades.

A visita a lugares de memórias da ditadura localizados no entorno das escolas ou na mesma cidade que os discentes residem pode contribuir para uma reflexão a respeito das particularidades do período, indicando singularidades e aspectos marcantes da história local, aproximando a comunidade escolar do tema. Podem ser espaços que criticam ou que até mesmo que enaltecem a ditadura, o que pode ser muito rico para debater sobre: cidadania, direitos humanos, empatia, consciência, construção do conhecimento histórico e de suas narrativas, entre outros enfoques. Sendo importante que isso ocorra de forma planejada, levando em consideração o contexto da realidade escolar e o protagonismo discente, de modo a contribuir com o desenvolvimento da autonomia e da habilidade de lidar e valorizar as diferenças sociais.

---

24 Disponível em: https://bnmdigital.mpf.mp.br/pt-br/. Acesso em: 18 fev. 2023.

25 Disponível em: http://pesquisa.memoriasreveladas.gov.br/mrex/consulta/login.asp. Acesso em: 18 fev. 2023.

26 Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/. Acesso em: 18 fev. 2023.

27 Como é o caso de Pernambuco: https://www.comissaodaverdade.pe.gov.br/index.php/ relatorio-final-2. Acesso em: 18 fev. 2023.

28 Como foi o caso da Comissão da Verdade da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Disponível em: https://documentosrevelados.com.br/wp-content/uploads/2021/01/UFES.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

29 Disponível em: https://www.historiadaditadura.com.br/>. Acesso em: 18 fev. 2023. Vale muito à pena também acompanhar outras redes sociais do História da Ditadura: Instagram, Facebook, Youtube e X (antigo Twitter).

30 Disponível em: https://www.instagram.com/lugaresdememoria-?igsh=Y3o1NXMwb2M1cXRw. Acesso em: 18 fev. 2023.

Também é positivo problematizar as narrativas dos livros didáticos, levando em consideração aspectos, como: de quem forma as temporalidades sobre o período são construídas/divididas, se a abordagem vai além do binômio repressão-resistência, quais as relações entre o currículo oficial e não oficial e quais sujeitos históricos são evidenciados e silenciados[31]. Ademais, vale à pena analisar se há enfoques regionais/locais e como isso ocorre, se há exclusão de regiões, como o Norte e o Centro-Oeste do país, se são apresentadas as disputas de memórias, se há conexões entre passado-presente-futuro.

Diante disso, destacamos que essas são algumas das possibilidades de abordagem do ensino de história da ditadura em sala de aula, com uma formação crítica e reflexiva entre os docentes e os estudantes. Essas atividades podem e devem ser adaptadas conforme a realidade escolar, objetivando potencializar o desenvolvimento da consciência histórica e de práticas cidadãs. O intuito é promover e valorizar os direitos humanos e uma cultura de paz, para que vivamos em uma sociedade melhor e mais justa, em face das perigosas ressonâncias do passado autoritário no tempo presente.

Referências

ALBERTI, V. Ditadura militar nas aulas de História. *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 13, n. 33, p. 01-34, mai./ago. 2021.

CARVALHO, A. O ensino da ditadura civil-militar no tempo presente pelo olhar dos professores mestres do ProfHistória. *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 13, n. 33, p. 01-32, mai./ago. 2021.

CERRI, L. *Ensino de História e consciência histórica*: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

DAHÁS, N.; GOMES, P. O que pensam historiadoras e historiadores brasileiros acerca dos negacionismos no Brasil e como atuam no ensino de História diante desse problema? In: CAVALCANTI JÚNIOR, A; BORGES, Í. (Org.). *Ditadura militar e ensino de História*: práticas, fontes, experiências e reflexões. Santa Maria: Arco Editores, 2023.

DELGADO, L. 1964: temporalidade e interpretações. In: REIS, D.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. (Org.). *O golpe e a ditadura militar*: quarenta anos depois (1964-2004). Bauru: Edusc, 2004.

GASPAROTTO, A.; BAUER, C. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In: ANDRADE, J.; PEREIRA, N. (Org.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. São Leopoldo, 2021.

31 Há espaço para grupos indígenas, ciganos, quilombolas, negros, mulheres, ambientalistas, população LGBTQIAPN+, camponeses, moradores da periferia e praticantes de religiões de matriz africana, por exemplo?

LEITE, M. Mexendo em casa de marimbondos: a ditadura militar nas provas da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB). In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M. (Org.). *Em defesa do ensino de história*: a democracia como um valor. Rio de Janeiro: FGV, 2022.

NAPOLITANO, M. 1964: história do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

QUADRAT, S. Páginas da História: o ensino das ditaduras do Cone Sul. In: MOTTA, R. (Org.). *Ditaduras militares*: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015.

REIS, D. A. *Ditadura e democracia no Brasil*: do golpe de 1964 à Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

SILVA, M. *Informação, repressão e memória*: a construção do Estado de exceção no Brasil na perspectiva do DOPS-PE (1964-1985). Recife: EDUFPE, 2014.

SILVA, R. *Ferramentas pedagógicas*: o uso da sequência didática e das tecnologias no ensino de História durante os Anos Finais do Ensino Fundamental. Monografia (Especialização em Tecnologias Digitais e Educação 3.0). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

SOARES, T. "*Um clima de agitação criado por alunos esquerdistas*": vigilância, militância política e lutas por liberdades democráticas na UFPE (1973-1985). Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

COMPOSIÇÃO MUSICAL NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: UMA METODOLOGIA APLICADA EM ESCOLA PÚBLICA – VILHENA, RONDÔNIA

Wagner Souza Vitorino
Carlos Edinei de Oliveira

Este ensaio é parte da dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), que tem como questão principal responder: Como se dá o fenômeno da aprendizagem com o emprego de linguagem diferenciada no ensino de História por meio da metodologia ativa para uma aprendizagem significativa em História?

Essa produção histórico-didática pretende compreender o emprego da composição musical no ensino de História, descrevendo o que ocorre quando o professor e o estudante se situam no uso da informação em uma perspectiva de cognição histórico-crítica.

O texto também apresenta os seguintes objetivos como: realizar a composição de uma música inédita para a elaboração de um vídeo musical; viabilizar a aprendizagem significativa com a atuação dos estudantes organizados em equipes; analisar os resultados da aprendizagem pretendida dos estudantes por meio de uma prática investigativa.

Essa prática investigativa em ensino de História justifica-se na identificação do desinteresse de alguns estudantes adolescentes pela disciplina de História no decorrer das aulas ministradas em sala de aula, sem um método que despertasse o interesse pelo estudo dos temas históricos, principalmente os baseados na leitura e explicação dialogada dos textos didáticos.

Os resultados apresentados no texto foram produzidos com a coleta de dados realizada durante as atividades que aconteceram por meio de oficinas em sala de aula com a discussão do tema "A África Atlântica: a resistência". Os estudantes construíram versos utilizando o texto do

livro didático adotado para a turma do Ensino Fundamental. Os versos foram problematizados nos debates em sala de aula para verificação da criticidade dos estudantes. Por fim, seguimos para a composição da música inédita com as produções escritas.

O *lócus* da pesquisa foi o Colégio Tiradentes da Polícia Militar – V, do município de Vilhena, no Estado de Rondônia, com o envolvimento dos estudantes de uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental.

Figura 01. Mapa político do município de Vilhena/RO.

Fonte: IBGE, 2019.

Figura 02. Vista panorâmica de Vilhena/RO.

Fonte: Portal da Amazônia.

Com a música composta seguimos para a construção e optamos pela produção de um vídeo musicalizado e ilustrado com desenhos autorais dos estudantes.

Para que outros professores tenham acesso ao material como sugestão de um recurso didático, o vídeo está disponibilizado na plataforma virtual *YouTube* no endereço: vídeo "África atlântica, a resistência"[1].

Esse texto está referencialmente construído com as leituras de Circe Bittencourt (2008) e José D'Assunção Barros (2018) que colaboraram para discutir a música como recurso didático. Circe Bittencourt (2008), também contribuiu na reflexão a respeito do ensino de História em parceria com estudantes, na elaboração de materiais didáticos e para divulgar as resistências dos grupos marginalizados.

Com base em Moreira (2011) e Josh Stumpenhorst (2018) verificamos a importância do trabalho em equipe em sala de aula e seus benefícios à aprendizagem. Marco Antônio Moreira (2011), também nos deu fundamento para a verificação da aprendizagem significativa na avaliação dos resultados.

A contribuição de Caturla Enrique Fita (2015), em obra organizada por Alonso Jesús Tapia (2015) direcionou a discussão com foco para a motivação do estudante para os estudos.

Lilian Bacich e José Moran (2018) foram imprescindíveis na escolha do método para a realização dos trabalhos práticos: a metodologia ativa. Paulo Freire (1983; 1996) colaborou para a discussão do ensino voltado para o estudante protagonista. Andrade e Sartori na obra organizada por Lilian Bacich e José Moran (2018) cooperaram para o ensino por problemas atendendo ao processo do método ativo utilizado. Albuquerque Júnior (2012) oportunizou a discussão com relação ao papel social do ensino de História.

Para fundamentar metodologicamente a pesquisa, a obra de Maria Cecilia de Souza Minayo (2001) orientou-nos para a investigação qualitativa e descritiva dos dados.

A obra de Selva Guimarães (2012) forneceu caminhos para a compreensão do livro didático como ferramenta de ensino. O livro didático do estudante utilizado como apoio textual para a reflexão sobre a África Atlântica foi de Boulos Júnior (2015) e o texto complementar foi de Mary Del Priore e Renato Pinto Venâncio (2004). E para a produção do vídeo musicalizado, Marcos Silva (2012) mencionou o emprego das tecnologias no ensino de História.

O trabalho não intenciona substituir as metodologias de ensino existentes e nem esgotar a discussão acerca do ensino diferenciado, mas contribuir para o enriquecimento desta temática com abertura para novas discussões.

---

1 Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SB8XOhSEKL4&t=1s. Acesso em: 14 set. 2022.

Compreensão do emprego da música no ensino de história

Demonstraremos a seguir o processo percorrido para a compreensão teórica, bem como a teorização da prática da didática realizada em sala de aula para verificar possibilidade da composição de música com tema de História na intenção de ser um método de ensino possível. Ao produzir música em sala de aula percebemos que foi desafiador, porém, um exercício instigante de leitura e manuseio do conteúdo historiográfico com o anseio de atingir a aprendizagem significativa.

O trabalho com musicalidade foi motivado em observar o desinteresse dos estudantes pelas aulas de História. Esse desapreço pelo estudo demonstrado pelos estudantes em qualquer disciplina é assunto recorrente nas salas de professores, Fita (2015, p. 17) considera "Algo que pode nos ajudar a compreender a motivação de nossos estudantes é observar seu comportamento [...]". Não considerar as manifestações dos estudantes inviabiliza a realização de uma prática de ensino com qualidade. Para o caso do ensino de História, fomos à busca de experimentar algo diferenciado que melhorasse o interesse na participação dos estudantes nas aulas.

Com relação ao exposto tratamos de discutir o caminho que deveríamos seguir e nesse encontro de ideias sobre metodologia diferenciada, especialmente com relação ao emprego da música no Ensino de História. Identificamos que o uso da música em sala de aula não é uma novidade. Foi objeto de pesquisa no século XIX, por parte de historiadores brasileiros que analisaram o emprego da música como recurso didático em sala de aula "Nas aulas de História, músicas têm sido utilizadas com frequência como recurso didático [...]". (BITTENCOURT, 2008, p. 378).

A intenção do emprego de uma metodologia diferenciada no ensino para envolver os estudantes nas aulas de História e atingir êxito na aprendizagem, materializou-se como proposta de composição musical com letras inéditas a partir do fato histórico abordado pelo livro didático de História. O que estava no campo do pensamento pode ser comprovado na prática. Destacamos que após as nossas observações durante a investigação, constatamos que trabalhar com musicalidade é uma forma de motivar a participação ativa dos estudantes nas aulas de História, devido ser uma proposta que muda a rotina das aulas "A história é movimento, transformação, contradição, diferença. E poesia. Vamos cantar?". (GUIMARÃES, 2012, p. 286).

Entendemos que o ser humano se expressa pela música e partindo dessa premissa intencionamos, com a proposta de produção pedagógica, fazer com que o estudante manifestasse seus saberes na construção de narrativas em versos para fazerem parte da letra da música. Intencionamos valorizar o estudante como agente de sua aprendizagem no emprego de suas emoções e personalidade na realização dos trabalhos, logo, concordamos que tal atitude colabora para o interesse do estudante nas aulas de História.

Com o trabalho realizado avaliamos que as aulas inovadoras também, geram problemas assim como as aulas encaminhadas no modelo tradicional. Nós, professores, podemos detectar várias as situações que atrapalham o envolvimento dos estudantes nas aulas. Pensando nisso, no decorrer das ações verificamos a presença da timidez por parte de alguns estudantes no momento de fazer perguntas. Identificamos as dificuldades de alguns estudantes em interagir com o grupo, o que nos conduziu a refletir com relação à ocorrência de insegurança. Nesse sentido, evidenciamos estudantes que preferem o anonimato a se mostrarem para o coletivo.

É sugestivo que para a eficácia das aulas diferenciadas não sejam desconsiderados esses contratempos. Que seja realizado um trabalho à parte para contemplar as necessidades da turma que não é homogênea. Os estudantes possuem ritmos de aprendizagem e personalidades peculiares. Considerando que os problemas apresentados também contribuem para avaliar o processo do ensino e aprendizagem, como Guimarães (2012, p. 401) afirma: "A avaliação é parte integrante do processo. Não está localizada no fim, tampouco no início, mas no decorrer da trajetória", então, no percurso da pesquisa analisamos cada caso na procura de respostas para a compreensão das dificuldades apresentadas e deste modo verificar como os estudantes atuam nas aulas com metodologia diferenciada.

Um dos mecanismos utilizados para envolver a turma nas oficinas em sala de aula foi apontar as possibilidades de diferentes temas que poderiam fazer parte das discussões. O estudo em torno da questão da África foi decidido com os estudantes. Nesse movimento, verificamos que foi interessante permitir que o estudante participasse da seleção do que queria aprender, instigando seu imaginário de representações de mundo, pois as pessoas para quem ensinamos não são desprovidas de conhecimento "[...] é importante o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para 'ancorar' os novos conhecimentos". (MORAN, 2018, p. 38).

Ao trabalhar a composição de música com o tema referente a África, decidimos dar visibilidade aos personagens pouco evidenciados nos eventos históricos, visto que Guimarães (2012, p. 153) reforça "[...] conceder muito mais protagonismo aos homens e mulheres que aos territórios". Percebemos que o emprego de uma didática mais humanizada sensibiliza o estudante para o exercício da equidade com relação às pessoas da narrativa histórica trabalhada. Então, à medida que as discussões iam acontecendo os estudantes estabeleciam elos entre o tema discutido e os eventos que fazem parte de sua realidade de vida, ou seja, situações de preconceito, racismo e opressão foram debatidos na sala de aula, Moreira (2011, p. 25) "[...] não existe livro significativo [...], pois o significado está nas pessoas, não nos materiais". Ficou claro que para conquistar o estudante depende da forma que o professor propõe o ensino do conteúdo.

Identificamos que cada etapa do processo investigativo corrobora para confirmar a possibilidade do emprego da música como recurso possível para o ensino de História, Barros (2018, p. 25) aborda "[...] a Música como campo de saber ou de possibilidades que pode contribuir significativamente para uma renovação da própria História como disciplina". Referenciados nisso acreditamos que a musicalidade possa ser uma possibilidade de metodologia convidativa, daí uns dos motivos para a proposta que teve a finalidade de instigar no estudante o desejo de participar uma vez que a música seduz, encanta, oportuniza externar as emoções de modo singular e com significado, pois a música está em toda parte.

Contudo, é louvável defender que lançar mão de metodologia diferenciada para o ensino de História não deve acontecer simplesmente para atender aos interesses do modismo de transformar a sala de aula em um espaço de diversão sem comprometimento com o saber e nem um caminho para memorização de fatos. A preocupação deve ser direcionada para a compreensão do papel da História. Do subsídio às práticas de ensino voltadas para efetivação da aprendizagem por meio de métodos construídos a partir da cultura a qual os sujeitos no processo de ensino aprendizagem estão inseridos. Da busca da valorização da História, não somente no campo pedagógico, mas também na possibilidade de considerá-la como ferramenta de leitura e interpretação das ocorrências que envolveram e continuam envolvendo a atuação humana. Deste modo, a História será valorizada como disciplina emancipadora das ideias.

Compreendendo a aprendizagem significativa a partir da composição musical com temas históricos em sala de aula

Para a discussão direcionada ao ensino de História com metodologias diferenciadas na intenção da aprendizagem significativa, produzimos um trabalho de mediação no processo do conhecimento com a proposta de uma construção coletiva que envolvesse os estudantes para verificar a aquisição de aprendizagem citada. Essa idealização foi posta em prática na realização das oficinas em sala de aula, com os envolvidos produzindo em grupo, visto que "[...] todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com seus colegas, descobrir seus potenciais". (BACICH; MORAN, 2018, p. 03).

Oportunizar a participação dos estudantes em uma prática de ensino é assumir que ensinar com método ativo, ao mesmo tempo que pode despertar interesse do estudante pelas aulas, colabora para um ensino humanizado, uma vez que o estudante é visto como sujeito que coopera com seu saber. Valorizar o estudante é primordial para uma proposta de ensino que tenha a finalidade de promover aprendizagem significativa, pois, é para ele e com ele que os trabalhos estão voltados.

Mesmo com muitos defensores dessa prática, observa-se na sociedade atual situações veladas que desconsideram as atitudes que promovem as oportunidades aos estudantes para significarem a aprendizagem, atuando de modo direto nas atividades em sala de aula. Com base nisso, um aconselhamento nos é dado quando Freire (1996, p. 61) ressalta "Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige em mim uma prática em tudo coerente com esse saber". Para negar um ensino opressor é que nos disponibilizamos para uma prática de ensino centrada no estudante.

Na realização dos trabalhos que contou com o estudante nesta produção foi esclarecido cada passo. Estabelecemos parcerias com os estudantes e explanamos quais papéis eles iriam assumir. Com isso compreendemos que considerar o estudante não é somente entrar em sala e reproduzir o conteúdo do livro didático e sim deixar evidente a importância de cada atitude em sala de aula. Pondera-se demonstrar o sentimento de respeito do professor para com o estudante, como Freire (1996, p. 141) escreveu "A afetividade não acha excluída da cognoscibilidade", o que favorece a construção da confiança. Se não esclarecermos o estudante quanto ao que propomos ensinar, não terá sentido para ele aprender.

Na sala de aula foi interessante oportunizar a problematização dos temas discutidos para que o conhecimento fosse possível. Aceitamos que dúvida não significa insolência a respeito do que se aprende, mas o caminho para ampliar o que se sabe pelo espírito investigativo. Tal ideia corrobora com a valorização da participação do estudante quando é assegurado a este o direito de externar suas inquietudes e saberes. Não atentar para esta ação é arriscar oprimir as pessoas por meio do silenciamento, visto que desta forma o estudante será impedido de exercitar seu direito da fala como ferramenta social de cobrar, de opinar e de denunciar "[...] por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam os outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta". (FREIRE, 1983, p. 85).

Não são as respostas que movem o mundo, mas as perguntas. O ser humano é movido pela dúvida. Logo, Bacich e Moran (2018, p. 59) defendem que "o uso de metodologia ativa proporciona a possibilidade de conhecer sobre o que foi duvidado". Trabalhar de forma questionadora com relação ao conteúdo o torna significativo, pois, é uma forma de preparar o estudante para a vida em sociedade em que é preciso tomar decisões coletivas e individuais a respeito de uma dada situação em casa, no mundo do trabalho, enfim, nos lugares de convivência social.

Na prática investigativa, a ação pedagógica realizada com os estudantes agrupados possibilitou-nos verificar que os estudantes colaboram entre si e externam as suas emoções em forma de risos, broncas, expressões de aprovação e desaprovação, e sentimento de missão cumprida. Juntando esses indícios concluímos que houve a compreensão do tema e de certo modo a

aprendizagem foi significativa, "As atividades colaborativas, presenciais ou virtuais, em pequenos grupos, têm grande potencial para facilitar a aprendizagem significativa [...]". (MOREIRA, 2011, p. 49).

Concordamos que o professor e o estudante desempenham papéis distintos, porém complementares. A partir desta ideia, ao confiar ao estudante protagonista algumas etapas das oficinas realizadas, viabilizamos a sua autonomia para o manejo do conteúdo. Para essa propositura coube ao professor a incumbência de atuar como um orientador do processo, "Estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa". (MORAN, 2018, p. 40).

Sobre essa discussão refletimos que a educação que faz uso de uma prática pedagógica sem abertura para indagações e a busca voluntária por respostas por parte dos estudantes, tende a perder clientes uma vez que desinteressados abandonam o espaço destinado ao conhecimento e quando o frequentam o fazem apenas pela obrigatoriedade de estarem na escola. "A aprendizagem significativa de conteúdos e conhecimento 'universais' deve partir de questões, problemas e desafios pertinentes ao contexto daquele que aprende". (ANDRADE; SARTORI, 2018, p. 329).

Na discussão com relação à aprendizagem significativa, Moreira (2011) convencido da "teoria ausubeliana", ressalta que a partir de 1960, passa a discutir sobre a "Teoria da Aprendizagem Significativa" e define-a como aquela em que os conhecimentos prévios do estudante, os quais podem ser um símbolo já significativo, uma opinião, uma suposição, um modelo mental, uma imagem, entre outros são relevantes para a nova aprendizagem, "[...] ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe". (MOREIRA, 2011, p. 13).

Ensinar para atingir a aprendizagem significativa é considerar que o estudante irá ressignificar o conhecimento prévio já existente no seu cognitivo. Esses saberes prévios são considerados por Moreira (2011) que empresta da teoria "ausubeliana", como "subsunçores", "[...] um conhecimento prévio especificamente relevante para uma nova aprendizagem, não necessariamente um conceito". (MOREIRA, 2011, p. 19).

Ao trabalhar com musicalidade percebemos ser agradável aos estudantes que carregam em seu íntimo estilos musicais que fazem parte do seu cotidiano. A composição da música com os versos construídos a partir do texto histórico possibilitou ao estudante enriquecer os conceitos de escravidão, discriminação, trabalho, economia e relação de poder, pois, havia subsunçores, ou seja, conhecimentos prévios acerca dessas ideias que foram aprimorados, "É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos [...]". (MOREIRA, 2011, p. 14).

Ensinar História com o recurso da musicalidade para a cognição do conteúdo foi desafiador. Percebemos a importância da organização antecipada, do planejamento adequado e da disponibilidade do estudante em aprender. Compreendemos que oportunizar a participação do estudante é um ensaio para a atuação na vida cidadã. Que dentro da sala de aula poderemos criar futuros opressores na sociedade, se formos opressores em nossas práticas de ensino. Contudo, é imprescindível valorizar os saberes prévios e a autonomia do estudante para ensinar com o objetivo da conquista da aprendizagem significativa.

Execução e discussão da proposta de trabalho prático com o tema "África, resistência ancestral"

Antes dos trabalhos com os estudantes vimos a necessidade de ações antecipadas por parte do professor que propõe uma prática diferenciada. Fez-se necessário a comunicação para não haver mal entendidos, ter atenção com o calendário escolar para não chocar eventos, precisamos elaborar o planejamento do conteúdo em consonância com os documentos norteadores da escola e direcionamos a gestão da sala de aula para a prática pensada.

Ressaltamos que para a investigação no colégio tivemos o apoio da equipe gestora e colegas professores para a realização da proposta. Logo, para uma educação impregnada de práticas sistematizadas para a aprendizagem significativa, é sugestivo que os responsáveis pelo seu gerenciamento articulem todos seus elementos na dispensação de esforços e insumos em prol dos estudantes e professores, deste modo todos serão beneficiados, visto que, "Para que tudo isso aconteça, todo o ambiente escolar – gestão, docência, espaços físicos e digitais – precisa ser acolhedor, aberto, criativo e empreendedor". (MORAN, 2018, p. 40).

Para a turma em foco composta por 33 estudantes, foi discutido o tema "Economia e sociedade colonial" contido no livro didático da autoria de Boulos Júnior (2015) e para complementar o assunto debruçamos sobre a temática do tráfico negreiro da África ao Brasil, amparados no texto "Resistências" da obra de Priore e Venâncio. (2004, p. 49). Utilizado com responsabilidade o livro didático é importante no ensino de História, Guimarães (2012, p. 91) defende "O livro didático é um dos principais veiculadores de conhecimentos sistematizados [...]".

Para a seleção do material com o tema a ser trabalhado em sala de aula consideramos relevante observar se a narrativa escolhida possibilitaria a reflexão crítica. Para Bittencourt (2008, p. 299) "A escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai aprendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo". Esse discurso nos conduz a considerar em nossas práticas pedagógicas, em primeira instância, o sujeito do ensino e aprendizagem: o estudante.

Para início da proposta didática realizei a explanação do conteúdo à turma, "Se o aluno não tem subsunçores relevantes à aprendizagem de novos conhecimentos, o melhor é facilitar [...]". (MOREIRA, 2011, p. 31).

Na prática das oficinas optamos pelo emprego da metodologia ativa, com isso possibilitamos a atuação do estudante protagonista. A turma foi organizada em cinco equipes e a elas entregamos trechos do texto "Resistências", supracitado. Os estudantes produziram versos curtos com rimas que logo mais seriam a base para a composição da música "África, a resistência ancestral".

Os dados coletados com as oficinas foram analisados qualitativamente, durante a após as aulas em que realizamos registros de todo o processo: as conversas, as posturas, as expressões dos estudantes, os contratempos, os apontamentos com relação ao tema abordado por se compreender que "A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas". (MINAYO, 2001, p. 07).

Apresentaremos a análise de um verso e o relato de uma das equipes. Os nomes dos estudantes não foram divulgados para resguardar o anonimato.

Grupo 01 – "Venha cá que vou te contar, venha cá que vou te contar, sobre a resistência ancestral. Preste atenção no que vou revelar, venha cá que vou te contar, não é contado na História oficial". Na discussão os estudantes disseram que: "A resistência negra é histórica. É uma luta árdua que ainda está acontecendo, infelizmente a História nem sempre conta a realidade".

A partir do relato da equipe, compreendemos que é interessante ensinar de maneira que o estudante seja conduzido para a formação de consciência crítica. É um esforço de prepará-lo para lidar com as situações que evidenciam lutas de resistência contra racismos e injustiças sociais e saiba localizar-se no seu lugar de atuação. O desafio primordial da educação básica: o despertar do senso crítico dos estudantes por meio do ensino para que esses tenham posicionamento frente às questões sociais.

Os resultados obtidos por meio dos relatos do grupo possibilitaram-nos verificar que o emprego do método ativo colaborou para instigar a criticidade dos estudantes, pois, ao trocarem ideias entre si, reconheceram a continuidade da luta pela resistência negra. Ao permitir que os estudantes realizassem o trabalho em grupo no preparo das falas e trocas de ideias com relação ao tema, abriu-se o caminho para a prática da cooperação. Stumpenhorst (2018, p. 153) escreve que "o poder do pensamento em grupo e da conversa entre colegas levou a aprendizado a níveis mais profundos, em vez de os estudantes simplesmente sentarem ouvindo o professor". Essa experiência nos encorajou a manter a metodologia de equipe. Concordamos que trabalho em equipe oportuniza a aprendizagem e os estudantes atuam desinibidos.

Os estudantes expuseram a continuidade da "resistência negra". Reconheceram ser imprescindível a luta das pessoas negras na sociedade atual por afirmação cultural e acesso às oportunidades de inclusão social. Esse posicionamento nos fez compreender que os estudantes convivem com essa realidade difundida diariamente pelos meios de comunicação e tais informes lhes forneceram subsunçores, discutidos anteriormente, relevantes para o direcionamento crítico das narrativas. Quando o estudante já traz consigo noção do que é discutido em sala de aula viabiliza a aprendizagem significativa, considera-se "[...] predisposição para aprender". (MOREIRA, 2011, p. 26).

Quanto às considerações feitas pelos estudantes com relação à insuficiente informação que o texto do livro tem como foco à resistência negra, decorreu da animada discussão inicial com a turma sobre o tema. Foi necessário dizer que o Brasil está adequando-se para contar a História da África na intenção de extirpar estereótipos e dizer das lutas pela afirmação e valorização da comunidade negra no país de uma forma que não reforce ainda mais os estereótipos. Ressaltamos em sala que acontecimento é uma conquista do movimento negro no Brasil. Que o Brasil possui leis que preconizam sobre o ensino da História da África nas escolas e punem os indivíduos da sociedade civil que não respeita os negros. Percebemos que apesar das resumidas contribuições realizadas por mim, os estudantes embasaram-se nelas para fazerem as suas colocações.

Grupo 02 – "Em um continente tão distante, de ciência e gente importante, tinha reinos e diamantes, despertou a cobiça da Europa Continental (ou Portugal). Ambição navegando em navios mercantes, apelidaram de África Atlântica, disseminaram todo mal".

O representante da equipe, José, explicou que: "Na África não tem só coisa feia como conta alguns livros ou o povo pensa. Teve e continua tendo coisas importantes". Os estudantes registraram as contribuições da África no tocante à ciência, sua história e sua cultura. Foi perceptível a surpresa estampada no rosto de alguns estudantes ao terem acesso a essas informações. Um estudante integrante dessa equipe buscou outras abordagens sobre o tema. Em razão de não termos discutido inicialmente se poderia pesquisar fora da sala ou não, percebemos que estávamos diante de um problema para resolver, posto que "uma situação-problema é organizada em torno da resolução de um obstáculo, obstáculo previamente bem identificado". (PERRENOUD, 2008, p. 42). Na intenção de não constranger o estudante e aproveitar o resultado da sua pesquisa feita consideramos importante a mensagem que levaram para a sala de aula, pois contribuíram para enriquecer as falas.

Merece destaque a atitude do grupo já que a proposta de um trabalho com o emprego da metodologia ativa segundo Bacich e Moran (2018) é interessante que os estudantes de hoje tenham a liberdade de pesquisar e trocar ideias além da sala de aula para enriquecimento de seus apontamentos. Tirar essa autonomia deles é dizer para não ousarem. Para não irem em frente à busca do conhecimento voluntário e isso tornaria os resultados da aprendizagem insuficientes.

Defendemos que é bom existir um equilíbrio. Que o estudante busque conhecer por si, mas não podemos desconsiderar as explicações necessárias feitas pelo professor em sala de aula, uma vez que, dependendo do método são elas que iniciam no interior do estudante o desejo de saber mais sobre o que foi dito de modo que seus subsunçores vão enriquecendo. De acordo com Moreira (2011, p. 34), aprender inicialmente de modo receptivo faz parte do saber e essa prática não pode ser considerada como ineficaz por ser tradicional. Conclui-se que os estudantes aliaram o que receberam na escola com o que descobriram na pesquisa, movidos pela curiosidade, e sua aprendizagem tornou-se mais significativa.

Grupo 03 – "Implantação do sistema escravista, arrancou o negro de sua terra nativa, transformou em mercadoria, coisificou considerado animal irracional. Mas a resistência foi marcante, mesmo antes da âncora subir, chegando aqui negro quis fugir". O estudante Bruno, representante de sua equipe, relatou que: "Aqui nesse verso percebemos claramente a saída do negro da África de maneira violenta. Não podemos deixar de considerar que a escravidão inicialmente deu-se em meio aos próprios africanos".

Destacamos a coerência do grupo identificada na fala apresentada pelo estudante que observa historicamente a escravidão imposta aos negros africanos no Brasil. Esse movimento de contextualização histórica do tema da escravidão negra no Brasil nos faz compreender que foi possível devido ao método proposto para a discussão dos temas, porém sentimos a necessidade de melhorar esse entendimento. O emprego do método ativo na busca da aprendizagem significativa exigiu no trabalho que o tema a ser ensinado fosse bem delineado para colaborar com o estudante na articulação de seus subsunçores com a nova informação. Como foi dito, o professor não sai de cena, mas atua como colaborador. O professor assume tarefas tais como deixar claro o entendimento do conteúdo, mediar debates, retomar ideias, sanar dúvidas e dissipar concepções equivocadas.

No registro escrito não foi citado, mas muitas ideias desorganizadas foram proferidas a respeito do tema. Consideramos necessário falar resumidamente sobre os outros modelos de escravidão empregados ao longo da História. A intenção foi contextualizar para que os estudantes pudessem exercer a comparação e compreendessem o processo da escravidão negra no Brasil, buscando em suas raízes as informações para o tema. Essa tática foi utilizada devido os estudantes externarem a ideia em "considerar que a escravidão inicialmente deu-se em meio aos próprios africanos", logo vimos que era imprescindível tornar isso claro a partir dos conceitos de cultura, economia, política e de relações sociais.

Essa reflexão nos fez compreender a importância de ensinar História na intenção de desconstruir ideias difundidas que demonizam culturas, que heroicizam vilões, que não dão espaços para questionamentos. Com relação aos apontamentos, Guimarães (2012, p. 74-75), defende que:

> Refletir sobre esse tema e as repercussões na prática de ensino e aprendizagem em História no Ensino Fundamental (ainda que tardiamente no Brasil) representa uma possibilidade de combater o etnocentrismo europeu, o "europocentrismo" tão arraigado no ensino de História.

Constatamos que os estudantes expressaram o que já sabiam sobre os mecanismos de resistência e fato que mereceu destaque foi o estudante dizer que "os negros não resistiram no poder da arma e sim na força interior". Seguindo, um estudante disse ter assistido a um filme que retratava a afirmação que fez. Logo, concordamos que o estudante sempre tem algo a contribuir, desse jeito "No que se refere ao conhecimento histórico, essa posição torna-se ainda mais relevante, levando em conta as experiências históricas vividas pelos estudantes e as apreensões da história apresentada pela mídia [...]" (BITTENCOURT, 2008, p. 189), então, percebemos que os estudantes buscavam em suas memórias fatos televisionados ou disponíveis na internet, e utilizavam essas informações para ilustrar seus exemplos nas discussões realizadas nas oficinas.

No tocante a fala sobre a fuga do negro para não ser escravizado os estudantes foram enfáticos dizendo que "se a escravidão fosse uma coisa boa os negros não teriam resistido". Os estudantes demonstraram de modo próprio a compreensão do conceito de escravidão. Sobre a ideia de aprendizagem dos conceitos, Bittencourt (2008, p. 187) nos inspira a dizer que a assimilação dos conceitos depende da condição cognitiva do estudante que está ligada ao estágio da formação biológica que o estudante esteja. Depende também da linguagem do grupo ao qual o estudante pertence que cumpre a função de promover a interação do indivíduo com seu meio familiar de depois com seu meio social, no mesmo instante que transfere os ensinamentos culturais e a compressão dos símbolos. Concluímos que a linguagem tem participação importante no ensinamento e aprendizagem dos conceitos que o estudante utiliza em sala de aula. Eles devem ter aprendido primeiramente em casa que ser escravo não é uma coisa boa.

Grupo 04 – "A senzala não pode impedir o seu clamor (ou não ofuscou a sua cor), ser negro é para toda vida, com muito orgulho reconheça o seu valor. A resistência representada nos quilombos dessa vida, precisa continuar, seja onde for, identidade orgulhosamente assumida, em seu cabelo em sua cor".

Fato curioso que ocorreu com o relato desse grupo foi que o estudante eleito para representar a equipe não quis se pronunciar e nenhum integrante do grupo se voluntariou. Não fizemos intervenções nesse sentido de obrigar a falar até que pudesse compreender o que estava acontecendo. Verificamos que o verso foi elaborado, mas o relato não foi realizado. São situações passíveis de ocorrer. Foi necessário analisar se o comportamento dos estudantes configurou em indiferença

pela proposta ou insegurança para expressar as ideias para não se exporem ao "ridículo", como externou um discente.

O ponto crucial da produção foi avaliar que no verso exposto pelos estudantes explicitou a resistência à escravidão quando citaram que não foi impedida pelos mecanismos arquitetados desde a captura ao negro e seu transporte até a escravização em terras brasileiras. Aventamos que esse impedimento não partiu da "boa vontade" dos capturadores, mas da luta dos escravizados. Os estudantes fizeram o que foi designado no âmbito da produção em equipe, mas fui desafiado a entender a resistência do grupo em falar, afinal, a investigação também intencionou saber dos problemas que surgiram no processo e a busca de soluções.

A frase em foco foi elaborada por uma equipe de quatro estudantes, mas na perspectiva de coletar informações sobre os estudantes de toda a turma (33 discentes), recorremos ao Sistema de Orientação da Escolar do colégio que já é uma rotina em meu trabalho. Constatamos que alguns estudantes da turma possuíam históricos de problemas de resistência aos afazeres em sala de aula e indisciplina anunciada ao Sistema de Orientação Escolar por outros professores. Em meio aos estudantes do grupo em questão, três compunham a lista apresentada pelo Sistema de Orientação Escolar. Ainda, segundo o Sistema de Orientação Escolar, ao Colégio Tiradentes da Polícia Militar – V cabia requerer apoio psicológico para os estudantes, informando que os discentes citados apresentavam problemas de autoestima e o parecer final documentava que são reflexos de diversos problemas sobre os quais ficamos cientes, mas não vem ao caso os relatar para os fins desse estudo.

Com as informações, percebemos que era uma turma que precisaria de um plano estratégico diferenciado que instigasse a participação dos discentes em questão. Nesse sentido, inspiramo-nos em Moreira (2011, p. 24) ao afirmar que a predisposição em aprender é um dos requisitos principais para a aprendizagem significativa. Com as informações em mãos flexionamos nosso plano de trabalho na tentativa de contornar a situação ora citada, movidos pela preocupação de viabilizar a aprendizagem dos estudantes.

Para começar, disponibilizamos à turma momentos de motivação por meio de vídeos e mensagens de incentivo, para tanto nos inspiramos em Freire (1996, p. 72) que aponta que ensinar demanda uma postura de esperança e bom estado de espírito. Tomamos emprestada da frase elaborada pelo grupo a palavra "valor" e chamamos a atenção da turma para elogiar o quão o grupo foi feliz na escolha. O gesto deixou os estudantes contentes pelo destaque que receberam perante a turma. Direcionamos tarefas de liderança para o grupo, o que produziu animação nos estudantes. Para essas ações, amparamo-nos em Stumpenhorst (2018, p. 34) quando observa que é oportuno que sejam direcionadas aos estudantes atividades que os façam sentirem-se úteis, o que melhora a autoestima.

Em conversa informal, verificamos que eles tinham o costume de viajar nas férias, acesso às tecnologias do momento e contato a outros meios de conhecimento, logo conclui que havia diversos saberes em cada um e que poderiam ser somados ao que estava sendo proposto para ser ressignificado e processar dentro de si, Bacich e Moran (2018, p. 38) colocam que aprendemos ativamente não somente na escola e cabe ao professor movimentar-se para ressignificar o que os estudantes levam para a sala de aula, tratando-se de saberes.

Consideramos interessante extrair do trabalho dessa turma a experiência de detectar os estudantes resistentes às propostas de ensino feitas a eles e como poderíamos caminhar para amenizar esses contratempos. Vale registrar que para o grupo em debate as táticas que pretenderam dar contornos diferentes a situação encontrada funcionaram, mas não pretendemos dizer que são regras, pois cada estudante é diferente e cada turma é peculiar. Somente o professor que estiver em contato com sua turma é que será capaz de captar informações que possam contribuir para o resultado satisfatório da aprendizagem pretendida e que o desafiem a ir em busca de tentativas para resolver situações conflituosas. O que nos conforta de alguma forma é saber que tais situações problemas também contribuem para o enlevo de nossas experiências enquanto docentes e aproximação com nossos estudantes.

Grupo 05 – "A resistência continua, diga não ao preconceito de cor, pois o negro tem seu valor. Vamos lutar com ele e por ela seja aonde for".

A Clarice relatou que "o grupo entendeu que a luta das pessoas que sofrem com preconceito de cor ainda continua. Que devemos participar dizendo não para esse tipo de comportamento. Eu mesmo, tenho pai negro e sinto dor quando percebo que a cor da pele dele é motivo de preconceito. Eu o amo muito".

No verso é clara ideia discutida pelos estudantes que a luta contra o preconceito é de todos. Destacamos aqui que os estudantes voluntariamente elucidaram a temática do preconceito. Mencionaram as mazelas do tráfico negreiro conscientemente. Uma de nossas intenções com esse tema foi verificar se os estudantes iriam tratar o tema como mero repasse de conteúdo sem ânimo para debates sobre preconceito, racismo e outras discussões desta natureza. O resultado foi que eles, por vontade própria, trouxeram à tona esses debates. O depoimento carregado de emoção da estudante confirma o quanto se sentiram à vontade para usar a voz e denunciar o racismo vivenciado na pele. Por mais que o professor se esforce para direcionar sua prática para que o estudante utilize sua autonomia em seu favor na obtenção de conhecimento, fica a insegurança se eles vão entender a proposta devido ao forte discurso arraigado que o professor tem o "controle" e o estudante não aprende sozinho.

Como discute Albuquerque Júnior (2012, p. 36), "a História testemunha as resistências", analisar as lutas sociais nos responsabiliza fazer delas um ato contínuo em prol de uma sociedade com mais equidade. Foi nesse enfoque que a discussão do grupo seguiu quando os estudantes refletiram historicamente os acontecimentos que envolveram racismo na atualidade e discursaram que devemos nos capacitar para continuar com a luta contra as mazelas sociais.

O título da música[2] foi inspirado nas discussões da turma com foco na resistência negra mencionada acima. Os estudantes elaboraram desenhos conforme os versos e foram utilizados para ilustrar o vídeo. Optamos pela preparação de um vídeo musical com acesso na *internet* por considerar importante o emprego da tecnologia nos trabalhos com os estudantes "A conclusão óbvia é que cabe à educação se adequar às novas subjetividades, à nova cultura dominante". (SILVA, 2015, p. 06).

Foi acordado com os estudantes que algumas palavras dos versos seriam suprimidas para dar ritmo e forma à música. Após a seleção e adequação dos versos apresentamos a letra finalizada:

África, a resistência ancestral[3]

Venha cá que vou te contar, venha cá que vou te contar, sobre a resistência ancestral.
Preste atenção no que vou revelar, venha cá que vou te contar, não é contado na História oficial.
Em um continente tão distante, de ciência e gente importante, tinha reinos de História interessante, despertou a cobiça da Europa Continental.
Ambição navegando em navios mercantes, apelidaram de África Atlântica, disseminaram todo mal.
Venha cá que vou te contar, venha cá que vou te contar sobre a resistência ancestral.
Em navios tumbeiros o negro trancou a resistência continuou adeus a África pelo litoral.
Implantação do sistema escravista, tirou o negro de sua terra nativa, transformou em mercadoria, exploração do trabalho braçal.
Mas a resistência foi marcante, mesmo antes da âncora subir, chegando aqui negro quis fugir.
Venha cá que vou te contar, venha cá que vou te contar, sobre a resistência ancestral,
A cultura negra se materializou, faz parte do Brasil aqui ficou, afirmando seu potencial.
A senzala não impediu o seu clamor, ser negro é pra toda vida, com orgulho reconheça o seu valor, conquistado a preço de sangue e dor.
Resistência nos quilombos dessa vida, deve continuar seja onde for, identidade orgulhosamente assumida, Brasil! Diga não ao preconceito de cor.
Venha cá que vou te contar, venha cá que vou te contar sobre a resistência ancestral.
A cultura negra se materializou e faz parte do Brasil, aqui ficou afirmando o seu potencial.

2 Com letra finalizada contamos com a parceria de um pai de estudante que inseriu a melodia em sala de aula com o acompanhamento de um violão. Após, segui para a gravação em estúdio fonográfico fora do colégio.

3 Link para ouvir a música: https://youtu.be/SB8XOhSEKL4. Acesso em: 15 set. 2022.

Considerações finais

Destaca-se que a pesquisa viabilizou compreender que o ensino de História pode ser diferenciado e criativo quando se utiliza uma didática que possibilita a interação entre as pessoas envolvidas no processo na construção do saber. Confirmamos que a composição de música com temas históricos em sala de aula, apesar dos desafios que se apresentaram, pode ser uma metodologia diferenciada no ensino de História. A aprendizagem significativa foi constatada por meio da análise dos versos elaborados carregados de saberes aprendidos na vida e ressignificados com a nova informação histórica.

Contudo, empregar novos métodos de ensino de História requer do profissional da área disposição em refletir sobre sua vida e seus anseios com a intenção de responder às perguntas: qual ensino quero deixar para os estudantes? Como quero ser lembrado por eles? É sugestivo que tenhamos noção dos efeitos que o ensino de História causa nas pessoas. Será desastroso que por conta de aulas sem planejamento, sem metodologia e sem comprometimento com a criticidade dos estudantes, as pessoas continuem não se beneficiando desses efeitos que poderiam colaborar para a libertação do sujeito.

É necessário que todos que fazem parte do sistema de ensino foquem em um trabalho que privilegie a atuação do estudante como sujeito de sua aprendizagem e que o que for ensinado seja para uma aprendizagem que faça sentido e que tenha significado.

Por fim, nosso estudo registrou a compreensão da possibilidade do emprego da composição musical no ensino de História como proposta de uma metodologia ativa com o objetivo de possibilitar ao estudante uma aprendizagem histórica significativa. Trabalhamos com a ideia de que os estudantes sabem algo a respeito de um fato histórico, pois são pessoas que convivem com as outras e têm acesso às informações conforme suas possibilidades. Desse modo, verificamos que seus saberes foram enriquecidos conforme os posicionamentos durante os momentos de colóquios e envolvimento com a proposta oportunizada pelo método ativo empregado na pesquisa. Nos guiamos no pensamento que "o professor que reconhece o valor da voz do aluno e o papel que isso pode desempenhar no aprendizado provavelmente terá muito sucesso" (STUMPENHORST, 2018, p. 64), logo, as práticas aconteceram com base no diálogo.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da História? In: GONÇALVES, M. A. et al. (Org.). *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARROS, J. D'A. Música e História: considerações sobre suas possibilidades de interação. *História e Perspectivas*. Uberlândia, n. 58, p. 25-39, jan./jun. 2018.

BITTENCOURT, C. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOULOS JÚNIOR, A. *História sociedade e cidadania*. 7º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

FITA, E. C. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, J. A. (Org.). *A motivação em sala de aula*: o que é como se faz. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*.12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUIMARÃES, S. *Didática e prática de ensino de História*: experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social*. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora e Livraria da Física, 2011.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*: um convite à viagem. Porto Alegre: Artimed, 2000.

PRIORE, M. D.; VENÂNCIO, R. P. *Ancestrais*. Uma introdução à História da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

SILVA, M. *Ensino de história e novas tecnologias*. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia-artigos/2silva-artigo.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

STUMPENHORST, J. *A nova revolução do professor*: práticas pedagógicas para uma nova geração de alunos. Petrópolis: Vozes, 2018.

CAMINHAR. PERCORRER. DISCORRER. TRANSCORRER: A RUA COMO ESPAÇO FORMATIVO A PARTIR DO PROJETO HISTÓRIAS EM REDES

Vitória Azevedo da Fonseca

O desenvolvimento das cidades como espaços de agrupamento de pessoas teve como fator impulsionador a necessidade de trocas e, ao mesmo tempo, favoreceu trocas nos mais diversos âmbitos. Muitas cidades surgiram ao longo de caminhos, de rotas, como o caso das rotas comerciais europeias, ou, os caminhos pelos quais exploradores europeus percorreram para o interior do Brasil. Outras tantas surgiram em rotas ferroviárias, em rotas marítimas e terrestres. Algumas cidades foram fim de linha, como, por exemplo, Dawson (Canadá), foco de um documentário de Bill Morrison[1]. Ou, a brasileira Sorocaba/SP, para onde vários caminhos convergiam em função do comércio de muares. Há também as cidades que não são passagens, nem destinos, como Diamantina/MG, crescida em função da riqueza gerada e fortemente vigiada.

Sérgio Buarque de Holanda, em seu icônico texto "O Semeador e o Ladrilhador" (HOLANDA, 1994), nos dá pistas sobre o processo de colonização de portugueses e espanhóis e o surgimento das cidades. Para os portugueses o território colonial era quase sempre um lugar de passagem. E a permanência na costa litorânea e os impeditivos para a interiorização foram um grande indicativo desta postura. Algo que irá se transformar a partir da constatação de minas de ouro e diamantes, e dos possíveis valores a serem gerados a partir de sua exploração, que o governo português passou a atuar de maneira mais incisiva no controle colonial. Diamantina, neste sentido, a partir de 1771, apesar de seu traçado urbano em nada se assemelha ao das cidades coloniais espanholas, vivenciou, de forma particular, o peso do controle da metrópole.

1 Dawson City: Tempo congelado (Bill Morrison, 2023) sobre o destino dos filmes após circularem por toda a rota de exibição e chegarem ao seu ponto final.

> A circunstância do descobrimento das minas, sobretudo das minas de diamantes, foi, pois, o que determinou finalmente Portugal a pôr um pouco mais de ordem em sua colônia, ordem mantida com artifício pela tirania dos que se interessavam em ter mobilizadas todas as forças econômicas do país para lhe desfrutarem, sem maior trabalho, os benefícios. (HOLANDA, 1994, p. 103).

Conforme escreveu Spix e Martius, citado por Sérgio Buarque de Holanda, a demarcação Diamantina era quase um Estado dentro do Estado, tamanha a vigilância que sofria.

> As regiões onde até então eram achados os diamantes, foram, de certo modo, elevadas a um Estado isolado dentro do Estado, e com fronteiras exatamente definidas, a Demarcação Diamantina; também foi organizado um numeroso pessoal de serviço para a extração dos diamantes, rigorosamente proibida a qualquer outra pessoa.

Neste caso, o próprio Marquês de Pombal se assegurava de manter o controle como diretor do erário real, que comandava diretamente os diretores e administradores no Brasil. O cargo de intendente era responsável pelo controle de todo o distrito Diamantino, com poderes de "senhor absoluto" que, "como representante do rei, manda com poder sem igual". (SPIX, 2017, p. 36).

> Mesmo nas proximidades do Distrito, ninguém se instalava sem o beneplácito do intendente, que era também autorizado a não tolerar, na comarca de Serro Frio, pessoa suspeitada de contrabandismo. Limitou-se o número de hospedarias, vendas e lojas. Era preciso requerer a entrada no Distrito Diamantino por uma petição, explicando os motivos; dependia a concessão do intendente, que, de resto, só uma vez podia prolongar o prazo. Os escravos, que se achavam no Distrito, eram sujeitos também à mais rigorosa vigilância. Nenhum deles podia ser admitido ali, sem motivo suficiente; se fosse encontrado um escravo não registrado, era seu senhor condenado, na primeira vez, a três anos de trabalho forçado em Angola, na segunda, a dez anos. Deste último castigo era também passível o senhor dos escravos, em cuja posse se achassem essas pedras preciosas, ou dos que fossem encontrados em sua exploração. Nesse mesmo espírito, eram elaboradas as demais leis, com as quais queria Pombal garantir para o rei a exclusividade de aquisição dos diamantes". (SPIX, 2017, p. 36).

A configuração, desta forma, da cidade de Diamantina, principalmente em seu núcleo chamado de "histórico", cujo traçado compõe o tombamento e atribuição de título de Patrimônio Mundial pela Unesco, bem como as práticas de sociabilidades e vivências do espaço urbano, traz consigo as marcas desse controle colonial e, principalmente, o seu parcial isolamento em relação aos caminhos diversos que cortaram e cortam o país. Diamantina, como outras cidades, não

perde um potencial de trocas e circulações de corpos e saberes, mas sofre, como tantas outras, as políticas de disputas de classe, dominação e enriquecimento.

Henri Lefebvre ao discorrer sobre o direito à cidade não está apenas se referindo ao espaço físico do urbano, mas também ao que a cidade representou/representa, ou seja, refere-se também ao direito ao que a cidade representa e proporciona.

Para além da longa história das cidades, remontando a milhares de anos antes do presente, Lefebvre situa o ponto de partida na Revolução Industrial por ser uma referência para a sociedade moderna. A cidade é uma obra e não um produto (LEFEBVRE, 2001), e, como tal, tem valor de uso e não de troca, e, seu principal uso é a Festa, como nos indica Lefebvre. No entanto, ao longo dos anos, a partir de referenciais de uma sociedade que cada vez mais se mercantiliza, a cidade passa a ser transformada tendo como base esse ideário.

Harvey, em sua leitura da obra de Lefebvre problematiza o controle sobre a cidade de uma elite financeira: "O direito à cidade, como ele está constituído agora, está extremamente confinado, restrito na maioria dos casos à pequena elite política e econômica, que está em posição de moldar as cidades cada vez mais ao seu gosto". (HARVEY, 2012, p. 87).

Enquanto mercadoria, a vida urbana passa a ser relegada apenas a indivíduos que possam pagar pelos serviços prestados. É quase como se não fosse permitida a circulação pelo espaço se não for para consumir algo. Sentar e apreciar o clima significa buscar um assento, uma mesa e, consequentemente, desembolsar algum valor. Para caminhar e observar a paisagem urbana, nossos olhos são invadidos por vitrines que parecem tornar a presença de um não consumidor em uma espécie de afronta.

> A qualidade de vida urbana tornou-se uma mercadoria, assim como a própria cidade, num mundo onde o consumismo, o turismo e a indústria da cultura e do conhecimento se tornaram os principais aspectos da economia política urbana. A tendência pós-moderna de encorajar a formação de nichos de mercado – tanto hábitos de consumo quanto formas culturais – envolve a experiência urbana contemporânea com uma aura de liberdade de escolha, desde que se tenha dinheiro. (HARVEY, 2012, p. 81).

Além da ocupação dos espaços por quem possui poder financeiro, esse processo é quase uma grilagem, com caras de legalidade e pautado em discursos supostamente convincentes e o silenciamento dos descontentes. Como diria um personagem do filme Narradores de Javé, respondendo à indecente afirmação de que é preciso sacrificar alguns para beneficiar a maioria: "A maioria eu não sei quem são, mas nós somos o tanto do sacrifício". Assim, além da recorrente apropriação do espaço público por parte do poder financeiro há ainda o processo de setorização

da área urbana, reforçando física e simbolicamente a separação dos corpos a partir de suas origens financeiras.

> [...] ideais de identidade urbana, cidadania e pertencimento – já ameaçados pela propagação do mal-estar da ética neoliberal – tornam-se mais difíceis de se sustentar. [...] Mesmo a ideia de que a cidade poderia funcionar como um corpo político coletivo, um lugar no interior do qual e a partir dele movimentos sociais progressistas poderiam surgir, parece implausível. (HARVEY, 2012, p. 82).

Adotar o lema do direito à cidade passa a ser imprescindível, tanto em termos operacionais como lema político, "justamente porque ele enfoca a questão de quem comanda a conexão necessária entre a urbanização e a utilização do produto excedente". (HARVEY, 2012, p. 88). "Lefebvre estava certo ao insistir que a revolução tem de ser urbana, no sentido mais amplo deste termo, ou nada mais". (HARVEY, 2012, p. 88).

O município de Diamantina, com seus 3.891 km^2, é composto de diversos distritos espalhados por esse território e a chamada sede na qual está localizado o "Centro Histórico". Esta sede, no entanto, não é composta apenas do centro histórico, mas também de uma inflorescência de bairros que crescem espalhados para onde o terreno irregular e cheio de pedras permite, delineando, cada vez mais, as diferenças sociais e a mercantilização do urbano. O Centro Histórico, cujo perímetro de 28,5 hectares é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (1938) e também inserido na Lista de Patrimônios Mundiais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (1999), concentra uma grande circulação turística em diversos períodos do ano. Os bairros no entorno, sendo alguns originados de antigos arraiais que compunham os limites do antigo Arraial do Tijuco, que deu origem ao centro histórico, são atualmente bairros ocupados pela população trabalhadora, prestadora de serviços, muitas vezes de classes sociais menos abastadas cujos filhos pouco frequentam o centro histórico e seus "monumentos" patrimoniais.

Assim, se no passado o controle dos corpos por estes espaços era severo e com punições árduas, no presente os corpos são presos por distinções e rótulos. Caminhar por esta cidade ao mesmo tempo, apropriada e livre, controlada e solta, requer um processo de aprendizagem que descolonize as mentes, corpos e corações que aprenderam seus "devidos lugares". Sair do lugar, mover-se, caminhar, percorrer, discorrer, não são estes também verbos associados aos processos de aprendizagem? O corpo aprendente é um corpo em movimento. O movimento é física e simbolicamente fundamental para desencadear experiências e afetos. Um corpo que caminha também é um corpo que transgrida, um corpo que sai das grades.

> Na cidade que educa, o cidadão caminha sem medo, observando todos os espaços. Temos que aprender a nos locomover na cidade, caminhar muito por nossas ruas. Deixar o carro em casa e caminhar. Não ver a cidade apenas por meio de fotos e vídeos. Para isso, é importante uma educação cidadã para o trânsito e para a mobilidade. Precisamos de mapas, de guias. Precisamos saber onde a gente se encontra. Como sujeitos da cidade, necessitamos nos sentir cidadãos. A cidade nos pertence e, porque nos pertence, participamos da sua construção e da sua reconstrução permanente. (GADOTTI, 2006, p. 139).

O Projeto Histórias em Redes[2], desenvolvida na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), cuja proposta é criação de uma grande rede de informações historiográficas a partir das diversas pesquisas sobre as histórias na cidade, a serem disponibilizadas em um website[3] e acessadas a partir de dispositivos móveis por roteiros temáticos históricos turísticos.

Figura 01. Roteiro "Castelos de Helena".

Fonte: SOUZA, 2019.

2 Registrado na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) como projeto de pesquisa, ligado ao PRPPG/UFVJM e Programa de Extensão PROEXC/UFVJM.

3 Disponível em: https://www.historiasemredes.com Acesso em: 10 set. 2024.

Atualmente estão disponíveis alguns roteiros, dentre eles, "Castelos de Helena", desenvolvido a partir do Curso de Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas pela discente Andreza Conceição Souza (2019) que narra a história de Helena Morley, e suas considerações, a partir do livro *Minha Vida de Menina*[4]. O roteiro está organizado em 12 pontos, e, cada um deles possui uma "placa sinalizadora" digital a partir da qual é possível acessar os diversos materiais disponibilizados no website ou em outros locais da Web. Assim, aquele que percorre o trajeto vai tendo contato com essa narrativa, estruturada em diversos níveis de relatos, sendo o relato da autora um primeiro nível, e a outras temáticas indicadas nos diversos pontos, abrindo novas possibilidades de conhecimento.

Está em processo de disponibilização o Roteiro "Isidoro: entre becos e bocas"[5] desenvolvido a partir de um Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História da UFVJM) da discente Jéssica Fernandes Mourão (2023); a "Rota da Tipografia", desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) do discente Emanoel Ricardo Maria (2020); a "Rota da Videira" em processo de desenvolvimento e "Em tetos de Igrejas", também em desenvolvimento em parceria com a pesquisadora Maria Claudia Magnani. Esses roteiros iniciais estruturam a fase inicial do projeto, objetivando criar uma estrutura base para inserção de novas narrativas para complexificar a rede.

Atualmente é possível visualizar uma rede de trajetos se formando a partir dos traçados dos diversos roteiros propostos (Figura 02). No entanto, conforme informado, ainda é o começo da proposta cuja continuidade envolve processos formativos em diversos níveis.

"O perigo da história única" como já foi apontado por Chimamanda Adichie que explanou, de forma muito clara, o motivo pelos quais são tão necessárias as variadas e diversas narrativas, e o quanto é fundamental que histórias sejam contadas, E, além disso, que muitas histórias sejam contadas.

"Coloca as duas histórias", falou uma das personagens do filme *Narradores de Javé* (Eliane Caffé, 2004) apontando para o prejuízo de compreensão se alguma das diferentes versões narradas, às quais faz referência no filme, mesmo sendo opostas em significados, ficasse de fora do "Livro" que estava sendo escrito e, assim, desencadeia uma discussão sobre a impossibilidade de duas versões diferentes de uma mesma história estarem na mesma narrativa. Esses dois exemplos apontam para o que gostaria de chamar a atenção: em primeiro lugar a necessidade da diversidade de histórias e, por outro lado, a limitação própria e necessária de cada narrativa.

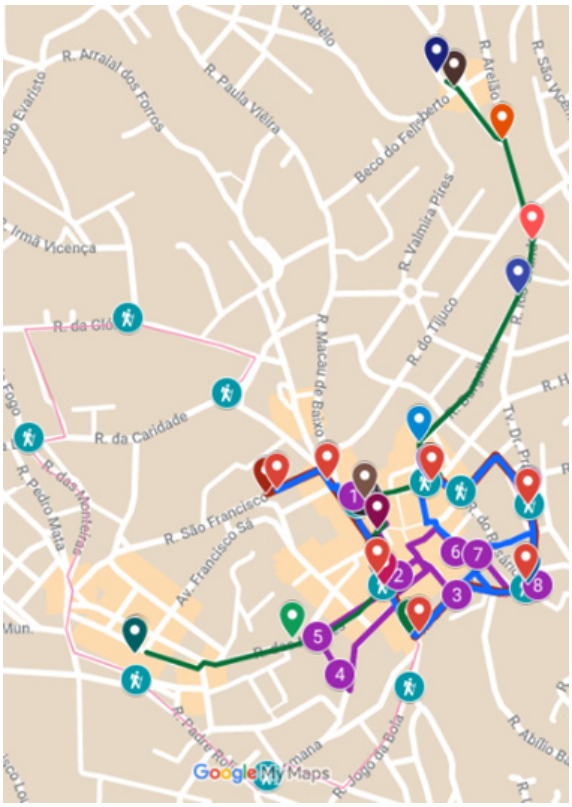
---

4 Disponível em https://historiasemredes.com/castelos-de-helena/ Acesso em: 10 set. 2023.

5 Disponível em: https://historiasemredes.com/roteiro-isidoro-entre-bocas-e-becos/ Disponível em: 10 set. 2023.

Neste sentido, aceitando que narrativas com começo, meio e fim, com uma estruturação coerente são limitadas, o projeto Histórias em Redes propõe a construção de narrativas variadas e, sempre que possível, complexas a partir de diversas camadas que se cruzam no espaço urbano, formando uma rede de histórias, por roteiros históricos "turísticos"[6].

Figura 02. Mapa.



Fonte: *Google Maps*.

Supõe-se, com isso, que as diversas e variadas versões, olhares, abordagens e personagens possam estar, ao mesmo tempo, presentes e acessíveis no espaço urbano a partir de narrativas temáticas e coerentes, cuja principal qualidade é tornar-se compreensível, e, portanto, assimilável, e, por outro lado, ser parte de outras narrativas, por vezes contraditórias, diversas, presentes também no mesmo contexto informacional como roteiro histórico e turístico. Ou seja, ao propor roteiros históricos turísticos temáticos, percorríveis pelas ruas da cidade, com estruturas narrativas, cujas

6 Usamos neste texto o termo turístico sem especificidade e sem referências aos estudos relacionados ao tema enquanto um sistema de uma atividade de prestação de serviços, bem como os seus múltiplos subsistemas que organizam a atividade turística como um todo para atender aos diversos deslocamentos de pessoas, em termos nacionais ou internacionais.

informações, fontes históricas, referências etc. possam ser acessíveis por dispositivos móveis, e, ao mesmo tempo, termos roteiros históricos turísticos variados, que se cruzam, formando uma rede de histórias, faz, supostamente, ampliar a construção narrativa e complexificar as possibilidades de compreensão do passado sem o enclausuramento da história única.

Optamos pela abordagem da construção dos "roteiros" numa perspectiva "turística" não apenas pelo fato da proposta de ocupação de um espaço comumente "reservado" ao turismo, mas também numa compreensão de que o estudante, ao sair da sala de aula e passear pela cidade ele assume um papel de turista, e, em diversos sentidos, podem complexificar o seu olhar turista.

O olhar turista pressupõe um corpo em movimento (URRY, 2016), corpo que se mobiliza para a relação com o outro, no entanto, práticas culturais e tecnologias móveis têm mudado a relação entre o olhar e o outro através de formas estáticas de visão: corpos que vêm em duas dimensões, como uma paisagem na janela, como em uma fotografia. Esse olhar bidimensional é como um olhar de alguém que, sentado numa cadeira desconfortável, observa outro alguém que fala. Por outro lado, o olhar turista pode ser móvel a partir de corpos que veem o mundo em movimento, como a paisagem vista em movimento da poltrona de um ônibus, de um carro, ou de um cinema. Diversas são as possibilidades de interação com o outro a partir dessa perspectiva do "olhar turista". No entanto, o corpo do turista pode ser também aquele que interage. O corpo que assiste é contrastado com o corpo que se move, que interage em todos os seus sentidos. "O corpo sente à medida que se move. Ele é dotado de cinestesia, o sexto sentido que informa o que o corpo está fazendo no espaço, por meio de sensações de movimento registradas nas articulações, nos músculos, nos tendões etc.". (URRY, 2016, p. 146).

O termo turismo e suas derivações são usados aqui a partir de uma compreensão de movimentação de corpos e interação destes com o outro exterior sem considerar, por ora, os sistemas e subsistemas associados a este como uma atividade econômica. Assim, buscando uma abordagem que ressignifica uma visão do "olhar turista" de um corpo estático que observa o mundo, para aquele que tem a necessidade de interagir, sustentamos que, a partir da compreensão desta movimentação de corpos, que é possível e desejável fazer turismo em sua própria cidade, retirando jovens estudantes de cadeiras estáticas para as ruas, e que esta movimentação mobiliza aspectos cognitivos importantes para o processo de aprendizagem, além da ocupação física e simbólica de uma cidade proibitiva.

> Antônio Damásio, em seu livro *O Erro de Descartes*, enfoca o corpo nos processos cognitivos, chamando a atenção da importância em considerar o corpo como parte fundamental da experiência humana. Assim, o autor afirma que:

> o corpo, tal como é representado no cérebro, pode constituir o quadro de referência indispensável para os processos neurais que experienciamos como sendo a mente. O nosso próprio organismo, e não uma realidade externa absoluta, é utilizado como referência de base para as interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia e para a construção do permanente sentido de subjetividade que é parte essencial de nossas experiências. De acordo com essa perspectiva, os nossos mais refinados pensamentos e as nossas melhores ações, as nossas maiores alegrias e as nossas mais profundas mágoas usam o corpo como instrumento de aferição". (DAMÁSIO, s.p.).

Chamando a atenção para um aspecto fundamental desenvolvido pelo autor no que diz respeito à impossível dissociação entre "emoção" e "razão", termos em si que sequer fazem sentido para descrever o que ocorre no cérebro humano.

> 1) o cérebro humano e o resto do corpo constituem um organismo indissociável, formando um conjunto integrado por meio de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos mutuamente interativos (incluindo componentes endócrinos, imunológicos e neurais autônomos); 2) o organismo interage com o ambiente como um conjunto: a interação não é nem exclusivamente do corpo nem do cérebro; 3) as operações fisiológicas que denominamos por mente derivam desse conjunto estrutural e funcional e não apenas do cérebro: os fenômenos mentais só podem ser cabalmente compreendidos no contexto de um organismo em interação com o ambiente que o rodeia. (DAMÁSIO, s.p.).

É recomendável considerar que o processo de aprendizagem de um sujeito não acontece a partir da realização de uma ou outra atividade específica em um ambiente escolar, mas que, num contexto social, cultural, emocional, os sujeitos interagem de maneira integral ao que acontece no seu entorno. Assim, a proposta é deslocar o corpo aprendente do ambiente escolar levando-o a um ambiente outro, no caso, sua própria cidade, e, propiciando uma experiência "turística" que visa percorrer as ruas de sua cidade de forma diferente da cotidiana, e, aliando a isso, transcorrer narrativas históricas que buscam associar os espaços físicos a suas dimensões temporais. Narrativas construídas a partir da própria complexidade do urbano.

O processo formativo em etapas proposto pelo projeto Histórias em Redes agrega diversas dimensões que vão desde elaboração de roteiros temáticos, apropriação e estudo dos temas, participação em percursos já propostos.

Assim, em termos de elaboração de roteiros temáticos, a partir de uma metodologia desenvolvida e acumulando pelo projeto, estão sendo desenvolvidos roteiros por parte de discentes

em níveis de graduação e mestrado, conforme citado anteriormente e também a partir de proponentes sejam estudantes de quaisquer níveis de ensino, seja por parte de professores, também em qualquer nível de ensino, além de pessoas da comunidade, como a Rota da Videira.

Figura 03. Fotografias de diversos momentos do projeto Histórias em Redes associado a diversas atividades desenvolvidas no espaço urbano de Diamantina, Minas Gerais, entre os anos de 2020 e 2023.

Alunos da escola do Distrito de Mendanha no "Passadiço da Glória" no contexto da Residência Pedagógica. Foto: Vitória A. Fonseca. 2020

Discentes do Curso de Licenciatura em História caminham pela cidade na elaboração de um Roteiro temático. Foto: Vitória A. Fonseca, 2023

Discente do Curso de Licenciatura em História falam sobre a temática escolhida e previamente preparada para outros discentes do curso na elaboração de um Roteiro temático. Foto: Vitória A. Fonseca, 2023

Alunos de uma escola de Montes Claros fazem o percurso Rota da Tipografia acompanhados de discentes do curso de História. Foto: Vitória A. Fonseca, 2022

Discente do Curso de Licenciatura em História falam sobre a temática escolhida e previamente preparada para outros discentes do curso na elaboração de um Roteiro temático. Foto: Vitória A. Fonseca, 2023

Alunos da Residência Pedagógica fazem o percurso Rota da Tipografia acompanhados de discentes do curso de História. Foto: Vitória A. Fonseca, 2022

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Em outros aspectos, o processo formativo ocorre a partir de estudos das temáticas disponíveis seja nas sinalizações dos roteiros, seja no próprio *site* Histórias em Redes, a partir do qual os próprios estudantes se apropriam das temáticas e apresentam aos seus colegas criando assim situações nas quais aqueles que ensinam aprendem, e, aqueles que aprendem, ensinam, invertendo os papéis culturalmente instituídos no espaço escolar e colocando estudantes em situações de "ensinagem". Por outro lado, os seus colegas se mobilizam no sentido de participarem da atuação do outro.

As atividades de caminhada pela cidade estão sendo desenvolvidas principalmente no âmbito do Programa Residência Pedagógica, a partir do qual os docentes das Escolas-Campo apresentam demandas temáticas e os estudantes pesquisam e preparam formas dinâmicas de compartilhamento daquele conhecimento. O mesmo procedimento é aplicado aos discentes do Curso de História da UFVJM, conforme podemos ver na Figura 03. Neste processo, os docentes saem de cena, e acompanham os educandos em seus processos de interação com a cidade.

Figura 04. Material impresso desenvolvido em formato de folder dobrável frente e verso.

Fonte: fHist Disponível em: http://www.festivaldehistoria.com.br Acesso em: 15 jul. 2023.

Em uma das atividades formativas, no caso, a experimentação e elaboração de um roteiro que contasse a história de um evento que ocorre na cidade de Diamantina, no caso, o Festival de História (fHist), os discentes do Curso de História da UFVJM pesquisaram informações disponibilizadas na Web pelo portal Festival de História e construíram narrativas e interpretações que apresentaram nos respectivos pontos do roteiro os significados e acontecimentos ligados à edição específica do Festival.

Por exemplo, o primeiro ponto do roteiro tem como tema o último Festival realizado em Diamantina em 2022, intitulado "Tempos de Incertezas" localizado na praça JK como início do percurso. Na Figura 03 podemos observar estes discentes fazendo suas considerações nos respectivos pontos previamente selecionados. Isso foi feito com os cinco pontos seguintes e, posteriormente, elaborado um material gráfico (Figura 04) disponibilizado em pontos da cidade, bem como em acesso online.

Através deste projeto Histórias em Redes, estudantes ocupam as ruas de Diamantina ressignificando o seu caminhar e o seu estar no urbano a partir de outro olhar, outra experiência. Buscando romper com a ênfase da mercantilização do espaço urbano, a ocupação das ruas da cidade por crianças e jovens que circulam seus corpos, que veem e são vistos pretende, passo a passo, criar experiências que tornem a cidade um espaço mais amigável para estes, e, ao mesmo tempo, um espaço no qual se pode aprender e se pode ensinar.

> A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. (CARTA, 1990, s.p.).

O projeto segue em experimentações variadas, em propostas de ocupação da cidade que promovam transformações no viver na cidade, nas formas de aprendizagem e no acesso e disponibilização de pesquisas históricas sobre este território.

Referências

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. 1990. Barcelona. Disponível em: http://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf. Acesso em: 13 nov. 2023.

DAMÁSIO, A. R. *O Erro de Descartes*: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v. 01, n. 01, p. 133-139, jan./jun. 2006.

HARVEY, D. O direito à cidade. *Lutas sociais*. São Paulo, n. 29, p. 73-89, 2012.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil.* 26. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1994.

MARIA, E. *Rota da Tipografia*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, 2021.

MOURÃO, J. *Isidoro*: personagem da história de Diamantina sob o olhar historiográfico. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, 2023.

SOUZA. A. *Castelos de Helena*: O olhar para a cidade a partir das perspectivas de uma rota histórica e literária. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, 2020.

SPIX, J. *Viagem pelo Brasil* (1817-1820) / Spix e Martius. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2017. 03v. (Edições do Senado Federal; v. 244-B).

URRY, J. *Globalizando o olhar do turista*. Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Usp. São Paulo, v. 23, n. 02, p. 142-155, 2016.]

ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA: UMA CONTRIBUIÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Wilian Carlos Cipriani Barom

Este ensaio se configura como um relato de experiência, com o propósito de compartilhar as diversas atividades realizadas no contexto do subprojeto Residência Pedagógica – História, desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) ao longo do ano de 2023. Oficialmente iniciado em novembro de 2022 e programado para ser concluído em abril de 2024, o subprojeto História contou com a participação ativa de estudantes bolsistas e voluntários, os quais se estruturaram em três grupos distintos para atender às três escolas-campo estaduais predefinidas e habilitadas para a implementação do projeto, todas localizadas em Curitiba/Paraná. Localmente, três professores designados como preceptores, também bolsistas, coordenaram as equipes e a execução das atividades[1].

Transformações na Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) constitui uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o propósito de estimular projetos institucionais de residência pedagógica conduzidos por Instituições de Ensino Superior. Seu objetivo principal, segundo consta no site oficial do Programa, é contribuir para o aprimoramento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura[2].

1 Coordenador do PRP História: Wilian Carlos Cipriani Barom. Estudantes bolsistas e voluntários que participaram do projeto incluem: Alex de Lima Ferreira, Aline dos Reis Ribeiro, Ana Lúcia Rodrigues, André Sefrin Nascimento Pinto, Ariadne Sabino da Silva, Bruno Augusto Pedroso de Souza, Calebe Silva Vidal, Cristina Dietrich Machowski Martins, Daniel Iancoski Melo, Daniela Macioszek Stier, Deisire Raquel Ferreira de Assis, Felipe Ariel Furtado de Miranda, Fernanda Yumi Raddi Okamoto, Giovanna Schroeder Lima, Guilherme Martins de Oliveira, Gustavo Dias de Camargo, Gustavo Henrique Sauer, Gustavo Muhlstedet Carrico, Nathaly de Moraes Dias, Robertha Andressa Jacinto Costa, Sabrina da Silva Barbalho, Sofia Lúcia Juk, Timóteo André Pinas de Moura, Victor Henrique de Morais Schons. Os professores preceptores envolvidos foram: Daniel Jacob Nodari, Fernando Augusto Faria e Rossano Rafaelle Sczip. Escolas habilitadas: Marli Queiroz Azevedo CE PROFA EFM, Nilo Brandao CE PROF EF M, Guilherme A Maranhão CE DESEMB EF M.

2 Conferir sítio oficial: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 15 jul. 2024.

Recentemente, conforme relatado no volume atual da *Revista Capes em Foco*[3], o programa está passando por uma nova reformulação, adquirindo semelhanças com as intenções que estavam presentes no período que antecedeu o lançamento oficial do Programa pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2018, sintetizado no Edital 006/2018. Nesta nova versão apresentada pela revista, o programa direcionará seu foco para os professores que estarão no início de suas carreiras, nos primeiros três anos de docência, desde que tenham obtido formação em cursos de licenciatura. Como uma iniciativa para promover a adesão e permanência desses novos professores nas redes públicas de ensino, esse novo Programa se apresenta como uma política pública de formação de professores "adequada à realidade da escola pública". Isso visa fortalecer a integração entre a teoria e a prática profissional, incentivando a realização de pesquisas e a produção acadêmica "cujos resultados possam ser aplicados diretamente em sala de aula". Com carga horária de 360h, o novo programa privilegiará o local de trabalho do professor residente como o local onde devem ocorrer os seus estudos, pesquisa e intervenção. Nesta nova modalidade, aqueles que concluírem a formação receberão certificados de Especialistas em Docência na Educação Básica, na modalidade pós-graduação *lato sensu*.

Ora, o fato é que ainda não temos detalhes mais aprofundados sobre esse novo formato, que está se delineando no início do atual governo Lula, mas que já se propõe a ser distinto da modalidade anterior. Conforme indicado por alguns autores, a versão de 2018 também se distancia um pouco das experiências anteriores que eram encontradas nacionalmente, que se manifestavam por expressões como "residência docente", "residência educacional", "residência pedagógica", "imersão docente" ou simplesmente "residência". Sejam proposições em Projetos de Lei (PLS n. 227/2007; PLS, n. 284/2012), parecer (Parecer n. 336/2014, BRASIL), portaria (Portaria n. 206, de 21 de outubro de 2011), edital (Edital n. 003/2013 do Colégio Pedro II), projeto institucional (Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2014), ou trabalhos acadêmicos que relatam a experiência e/ou apresentam resultados (FONTOURA, 2011a, 2011b; BRAGANÇA, 2011; GASPARELLO, 2011; FERNANDES et al., 2011), essas experiências, em alguma medida, tinham a Residência Médica como referência, ocorrendo após o período da graduação, o que parece ter se perdido na modalidade de 2018. (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019; SILVA; CRUZ, 2018).

Conforme o Edital n. 006/2018, que fundamentou as experiências que conduzimos e agora apresentamos, a Residência Pedagógica em andamento tem uma duração total de 400h,

3 Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/revista-capes-em- foco/edicao-n-4-2023. Acesso em: 06 jan. 2024.

distribuídas ao longo de 18 meses. Essas atividades ocorrem em escolas-campo previamente inscritas e habilitadas, mediante a aprovação dos professores preceptores.

Entretanto, vale destacar que esse processo acabou gerando um certo distanciamento identitário entre os estudantes residentes e as comunidades envolvidas. Esse distanciamento foi enfrentado como um desafio em sua formação, pois os residentes precisaram refletir teoricamente sobre bairros que não eram os seus, explorando a relação dessas localidades com a história da cidade.

Nesse contexto, o desafio não se restringe apenas à prática pedagógica, mas também à construção de uma compreensão mais abrangente da diversidade cultural e histórica da região. A necessidade de se inserir em ambientes distintos pode proporcionar uma ampliação do olhar dos residentes, permitindo uma formação mais complexa e enriquecedora.

Realizada de maneira simultânea à graduação, a única exigência para participação na Residência Pedagógica foi que os estudantes interessados tivessem cumprido pelo menos 50% da carga horária do curso. Isso resultou em uma experiência que apresentou pouca distância em relação a duas outras experiências formativas já integradas ao curso: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e as práticas de Estágio Supervisionado, de caráter obrigatório. Essa situação nos levou a duas provocações iniciais: como realizar uma residência durante a graduação, de tal forma que não se assemelhe com as disciplinas de Estágio Supervisionado, denominadas aqui na UFPR de Práticas de Docência? Ao repartir a graduação em dois projetos formativos, PIBID e PRP, como preencher todas as 15 bolsas financiadas pela Capes no Programa Residência Pedagógica?

Quanto a essa última questão, enfatizamos aqui que teria sido mais vantajoso se tivéssemos inscrito o subprojeto como interdisciplinar, abrangendo possivelmente as áreas de História e Pedagogia. Isso nos proporcionaria o dobro de oportunidades para atender às necessidades dos estudantes. Conforme proposto, focando apenas em estudantes de História, temos enfrentado e continuamos a enfrentar dificuldades no preenchimento das bolsas e na manutenção do número de voluntários.

Conforme o projeto avançou ao longo dos anos (2022, 2023, 2024), notamos uma diminuição no interesse e na adesão dos bolsistas nos meses de dezembro. Um exemplo disso é que, em dezembro de 2023, ocorreram sete conclusões de graduação entre os quinze bolsistas do projeto. Esta situação nos leva a refletir sobre a futura viabilidade de uma abordagem mais interdisciplinar para otimizar a participação e o engajamento.

Além dessa questão relacionada ao término do curso, é relevante destacar que, ao chegarem ao terceiro ou quarto ano da graduação, muitos estudantes já possuem outras bolsas ou estão

trabalhando no contraturno, o que os impede de assumir as bolsas oferecidas pela Capes. Essa constatação destaca a necessidade de ajustes estratégicos para garantir a continuidade e o sucesso do projeto, levando em consideração as circunstâncias deste coletivo de estudantes que se encontra em movimento e em transformação.

Com relação à primeira questão, a dificuldade encontrada não se refere em definir o que seria o estágio supervisionado, com significativa literatura (PIMENTA; LIMA 2004; MATEUS, 2014; RODRIGUES, 2013; PICONEZ, 1991), mas em conceituar a Residência Pedagógica, diante dessas experiências díspares anteriores ao edital de 2018, e ao próprio fato de o edital pouco caracterizar a natureza desta Residência, quando inserida na formação docente. Vale destacarmos aqui algumas formas particulares de caracterização que ocorreram antes de 2018.

Cordeiro (2020), em seu texto *Residência Pedagógica: uma discussão epistemológica*, nos aponta os seguintes elementos teóricos e metodológicos sobre a configuração da Residência Pedagógica numa perspectiva crítica emancipadora: unidade teoria e prática pela práxis; princípio da alternância de espaços formadores (escola-universidade); trabalho como princípio formador, ontológico e histórico, envolvendo todas as atividades do ser docente; intencionalidade do ensino como especificidade da docência, numa relação ensino-aprendizagem que desconsidere a ideia do professor como mediador; autonomia do trabalho docente como liberdade e poder do professor para organizar o trabalho pedagógico relacionado com as dimensões éticas da vivência de sua profissão, e, portanto, referenciada ao coletivo e à função social da escola; consideração do professor como um intelectual crítico que realiza escolhas a partir de um projeto de educação; e, por fim, a profissionalidade docente não restrita a elaborações individuais, mas relacionada a uma certa materialidade da estrutura da profissão docente. (CORDEIRO, 2020, p. 118).

De maneira semelhante, no texto *Formação de professores para a Justiça Social* de Fontoura (2017), inspirado nas contribuições do educador Kenneth Zeichner, destaca-se a necessidade de incorporar nas práticas de regência pedagógica o reconhecimento das dimensões sociais e políticas do ensino. Isso implica que o programa de residência seja concebido como uma iniciativa de formação que compreenda o papel do professor na tarefa de "ampliar as oportunidades de vida dos seus alunos". Contudo, Fontoura reconhece a complexidade desse trabalho, pois sua pesquisa caracteriza propostas de residência que oscilam entre "interagir com culturas e esforços para construir justiça social, em oposição a apenas estudar sobre culturas e sobre a justiça social". (FONTOURA, 2017, p. 123).

Nesta mesma linha, a partir dos estudos da educadora Morva McDonald, Fontoura também identifica nos programas de cursos de licenciatura grande dificuldade em realmente efetivar práticas autênticas de justiça social, pois estes programas ficam limitados apenas ao estudo conceitual

da justiça. Para Fontoura, as disciplinas de estágio supervisionado e, mais ainda, o programa da Residência Pedagógica, com sua maior "imersão", são os espaços que possibilitaram ampliar as oportunidades para que futuros docentes "aprendam sobre justiça e sociedade", especialmente quando inseridos em ambientes que valorizem a diversidade. (FONTOURA, 2017, p. 123).

Já para os textos *Residência Pedagógica: afinal, o que é isso?* (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019) e *A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências* (SILVA; CRUZ, 2018), as autoras recuperam um pouco do histórico das iniciativas de residência no país, demonstrando como, além de variar nas nomenclaturas, como mencionado anteriormente, também se diversificaram em termos de formatos e intenções.

"Residência Educacional" (cronologicamente anterior às demais expressões), presente no texto do Projeto de Lei do Senado n. 227/2007 (BRASIL, 2007), propunha instituir a residência como obrigatoriedade aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com 800h de duração, sua justificativa era a regência médica,

> [...] dado que é reconhecida a importância de que os médicos tenham, no período imediatamente seguinte ao da diplomação, uma "intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência". (BRASIL, 2007, p. 03). (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 335).

Como se pode perceber, há um certo retrocesso ou compreensão equivocada do modo como se deveria estabelecer a relação entre a teoria e a prática no Curso de Pedagogia, deixando a prática para o período posterior à graduação.

Arquivado em 2011, a proposta desse projeto ressurge no Projeto de Lei n. 284/2012, sob o novo nome de "Residência Pedagógica". Nessa versão, a iniciativa é apresentada sem caráter de obrigatoriedade ou como pré-requisito para a docência, sendo estendida agora a todos os professores da educação básica. Neste modelo, a Residência Pedagógica assume a forma de um título para progressão na carreira e/ou teste seletivo. E, assemelhando-se ao modelo anterior, permanece oferecida em uma etapa posterior à formação inicial, apenas variando em sua duração, de 800h para 1600h.

Ideia semelhante pode ser encontrada nos modelos de formação continuada de professores que ocorreram no Colégio Pedro II e no Centro Pedagógico da Universidade de Minas Gerais (CP/UFMG). Instituídos pela Capes em 2011 e 2013, sob o nome de "Residência Docente", esses programas podem ser considerados projetos pilotos. Seu público-alvo eram professores da rede

pública com diploma de licenciatura plena, atuando em qualquer área ou disciplina oferecida na educação básica.

Com uma duração mínima de 500h e um período de nove meses de bolsas, os participantes da "Residência Docente" recebiam orientações de professores, também bolsistas, do Colégio Pedro II e da UFMG. Ao concluir o curso, o residente-docente conquistava o título de Especialista em Docência do Ensino Básico, referente à sua área específica de atuação, configurando-se como uma Pós-Graduação Lato Sensu.

Na experiência mineira, a "Residência Docente" apresentava particularidades adicionais. Além das características previamente mencionadas, essa experiência diferenciava-se um pouco do modelo adotado pelo Colégio Pedro II. Em Minas Gerais, a residência era conduzida em dois colégios de aplicação, sendo direcionada exclusivamente a professores com até três anos de formação.

Houve também experiências que incorporaram a residência à formação inicial do docente, o que torna a Residência Pedagógica de 2018 não a única a idealizar essa organização. A primeira experiência de residência na formação inicial foi o "Programa de Residência Pedagógica (PRP)", implementado em 2009, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). De acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019, p. 339), realizou-se como um modelo de estágio supervisionado obrigatório que articulou a formação inicial à formação continuada de professores que atuavam nas escolas públicas de Guarulhos. Para cumprir a carga horária de 300h, os estudantes vivenciavam, a partir da segunda metade do curso de licenciatura, quatro modalidades de residência pedagógica: docência em Educação Infantil (105h), docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (105h), docência em Educação de Jovens e Adultos (45h) e Gestão Educacional (45h). Com esta organização, os residentes teriam dois momentos: o primeiro de imersão, um mês contínuo e ininterrupto para as modalidades de 105h, e duas semanas para as modalidades de 45h; e o segundo momento de orientação junto ao professor da Universidade e professor da escola-campo. Os residentes aplicaram seus Planos de Ação Pedagógica na última semana de estágio na escola.

Distanciando-se da residência médica, essa modalidade de "Programa de Residência Pedagógica (PRP)" avançou ao sistematizar uma formação que aproximasse universidade-escola, onde a

> [...] mediação de um preceptor da universidade que atua ao mesmo tempo na formação teórica do Residente e na supervisão das atividades na escola-campo dá qualidade a essa experiência, que não conta necessariamente com "modelos de excelência profissional", mas aposta na capacidade da universidade e das escolas de compartilhar seus desafios e saberes, qualificando-se mutuamente para a formação inicial e contínua dos profissionais da educação. (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 341).

Por fim, outras duas experiências de residência idealizadas na formação inicial foram o "Projeto de imersão docente", desenvolvido pelo Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, em fevereiro de 2011, e o "Programa Residência Educacional", da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 2013.

Diferente do modelo da UNIFESP, no modelo do "Projeto de Imersão Docente", a imersão dos licenciandos se idealizava e realizava integralmente na própria escola-campo, não havendo relação com as disciplinas de estágio supervisionado. Na vivência da imersão docente, os licenciandos tinham a oportunidade de "efetivo exercício da docência". (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 341). Contando com 30 bolsas de monitoria, estudantes de diferentes cursos de licenciatura da UFMG acompanharam cotidianamente uma turma ao longo de diferentes aulas (não somente em aulas da disciplina referente à sua área de formação), e em diferentes espaços da escola, como pátios, ginásios, refeitórios etc. Com carga horária de 25h semanais, os residentes elaboravam junto aos professores da escola-campo e universidade, um plano de trabalho docente em que explicitava a ementa, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e os critérios de avaliação. E após a aplicação, apresentavam os resultados na disciplina Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD), presente no currículo de educação integral do Centro Pedagógico da UFMG.

Já na experiência do "Programa Residência Educacional", decorrente de uma política pública voltada para aprimorar a qualidade do ensino em escolas de baixo rendimento, a participação na residência era determinada pelos índices apresentados pela escola na prova do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Durante o estágio curricular obrigatório nessas escolas, os residentes recebiam bolsa-estágio e auxílio-transporte. O programa estabelecia um limite diário de 6h e semanal de 15h, com duração total de doze meses. Neste caso, percebe-se certa crença por parte do Estado de que, ao aumentar a participação de novos professores, os índices de desempenho escolar melhorariam automaticamente.

Diante deste mosaico de formas e feitos, que atualmente se encontra novamente em transformação, podemos esperar que experiências diversas de aplicação estejam ocorrendo da Residência Pedagógica. Neste sentido, indicamos a seguir como concretizamos o subprojeto Residência Pedagógica – História em Curitiba, ao longo do ano de 2023.

Experiências do Subprojeto Residência Pedagógica – História na UFPR (2022-2024)

Em nosso primeiro encontro coletivo, realizado em novembro de 2022 na Universidade Federal do Paraná, estabelecemos alguns acordos que foram fundamentais para o desenvolvimento da experiência. Uma agenda de encontros foi combinada, onde teríamos encontros bimestrais para todo o grupo (residentes, preceptores e coordenação), mensais para residentes e coordenação, e semanais entre residentes e preceptores.

Inicialmente, nossa preocupação era criar um ambiente de orientação horizontal para todos os envolvidos, promovendo um fluxo recíproco entre os saberes acadêmicos e escolares. Buscamos integrar esses dois espaços – a universidade e a escola – como ambientes de formação profissional. Essa abordagem estava ancorada na concepção de que a escola não seria apenas o local da prática, mas também um espaço riquíssimo para formulações teóricas e pesquisa.

Neste encontro, após refletirmos sobre a natureza da Residência Pedagógica e a importância dela sobre a formação profissional dos estudantes residentes, decidimos concentrar nossas ações em três frentes específicas: a) implementação de ações que impactassem sobre a comunidade escolar; b) desenvolvimento de experiências voltadas para a qualificação das ideias históricas dos estudantes das turmas envolvidas no projeto, supervisionadas pelos professores preceptores; c) realização de práticas que contribuíssem para a formação contínua e concomitante do coletivo de residentes.

Por iniciar em novembro, coincidindo com muitas das iniciativas desenvolvidas pelas diversas comissões e equipes étnico-raciais dos departamentos e setores da UFPR, optamos por alinhar as ações da Residência Pedagógica com o propósito de valorizar e ressaltar no ambiente escolar a presença negra na construção física e social da capital paranaense.

Como referência, partimos das contribuições de dois projetos que se propõem a ser percursos históricos pela cidade, o Projeto de Extensão Afro Curitiba[4], coordenado pela professora Dra. Joseli Maria Nunes Mendonça (UFPR), e o Projeto Linha Preta Turismo[5], espaço multimídia elaborado por estudantes de jornalismo da UniBrasil Centro Universitário, em parceria com o Centro Cultural Humaita (Centro de Estudo e Pesquisa da Arte e Cultura Afro-brasileira). Entre os pontos turísticos destes itinerários, destacam-se locais como as Ruínas de São Francisco, Igreja do Rosário, Catedral Basílica Menor, Largo da Ordem, Praça Tiradentes, Praça Zacarias, Praça 19 de dezembro, Praça Santos Andrade, Memorial Africano, Memorial de Curitiba, Sociedade 13 de

4 Disponível em: https://afrocuritiba.ufpr.br/. Acesso em: 09 jan. 2024.

5 Disponível em: https://linhapretacuritiba.wixsite.com/linha-preta. Acesso em: 09 jan. 2024.

Maio, rua Emiliano Perneta, rua Voluntários da Pátria, rua Engenheiro Rebouças, além de reflexões sobre aspectos específicos de certos lugares, como as Arcadas do Pelourinho, o bebedouro do largo, as Gameleiras Sagradas, a escultura Água pro Morro, e o Viaduto do Capanema. Esses lugares são ricos em narrativas e personagens que transcendem a abordagem da escravidão, exploram aspectos sociais, culturais e políticos, contribuem para restituir a dignidade da comunidade negra de Curitiba, oferecendo uma visão mais abrangente e contextualizada de sua história.

Nossa questão passou a ser: como didatizar esses projetos de tal forma que orientem os jovens das escolas públicas para a vida?

Nesse primeiro encontro, estabelecemos os meses finais de 2022 e iniciais de 2023, fevereiro e março, como o período inicial para a observação sistemática abrangente nas três escolas-campo envolvidas: Colégio Estadual Marli Queiroz Azevedo (Cidade Industrial de Curitiba), Colégio Estadual Nilo Brandão (Cajuru) e Colégio Estadual Guilherme de Albuquerque Maranhão (Tatuquara). Em contraste com as parcerias com as disciplinas de estágio supervisionado da instituição, a nossa experiência da Residência Pedagógica passou a ocorrer no contraturno, com um comprometimento mínimo de cinco horas semanais. Em março, esse trabalho de observação resultou no primeiro diagnóstico, a partir do qual o coletivo organizou as atividades subsequentes.

Além das observações sistematizadas realizadas por cada residente para a elaboração deste diagnóstico inicial, o grupo optou por incorporar a metodologia da análise quantitativa para compreender as concepções históricas dos estudantes. Um questionário com vinte e três questões foi organizado, com base na escala Likert[6], e também com base nas publicações do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa[7], que já trabalham com essa metodologia há algum tempo.

Não é objetivo do presente texto analisar esses dados oriundos do questionário, que envolveu 512 estudantes do Ensino Médio das três escolas públicas. Nosso propósito é apenas indicar que, com base na discussão desses dados, as demais atividades foram realizadas, estabelecendo uma complementaridade entre as abordagens quantitativa e qualitativa. É relevante ressaltar que, em relação à formação dos residentes, uma constatação significativa foi alcançada: a percepção da viabilidade de integrar o ensino com práticas cotidianas de pesquisa.

---

6 Escala Likert (cinco níveis variando de péssimo a ótimo, discordo totalmente a concordo totalmente e assim por diante), a partir da qual se atribui valores numéricos a cada resposta (de -2 para a resposta mais negativa, passando por zero para as respostas neutras e 2 para a resposta mais positiva), sendo que o tratamento é a produção de médias que permitem ver a concordância média com cada afirmação, e a definição de desvio padrão, que permite conhecer a média da variação das respostas" (CERRI; COUDANNES, 2011, p. 127). Método desenvolvido por Rensis Likert (1903-1981), professor de sociologia, psicologia e diretor do Instituto de Pesquisas Sociais de Michigan. A escala Likert foi apresentada à comunidade científica na publicação "A Technique for the Measurement of Attitudes". (VIERIA; DALMORO, 2008).

7 Disponível em: https://www2.uepg.br/gedhi. Acesso em: 15 jan. 2024.

Na tabela abaixo, apresentamos algumas alternativas e suas médias *Likert* para esboçar um breve perfil dos estudantes envolvidos no Projeto Residência. A maioria identifica-se como sexo feminino (55,7%), de etnia branca (57,8%), seguidora da religião Evangélica (36,9%), com um rendimento familiar total entre três a cinco mil reais (25%). A amostra é composta majoritariamente por respondentes dos 1°, 2° e 3° anos do Ensino Médio.

Ao examinarmos os demais dados, podemos destacar características adicionais que enriquecem a composição dessa amostra: a porção que se identificou como masculina corresponde a 42,6%, enquanto a opção "outro", disponível para escolha, representa 1,7%; a soma das opções parda e preta alcança o índice de 38,2%; a religião católica apresenta um índice de 32,8%, seguida das religiões de matriz africana (Candomblé e Umbanda), que, quando somadas, indicam o índice de 4,7%; no que se refere ao rendimento familiar total, ao somarmos todas as opções que indicam entre 500 reais e cinco mil reais, o resultado é um índice alarmante de 77% da amostra.

Para ler a tabela abaixo, convém recuperarmos uma ilustração gráfica da escala *likert*:

Fonte: Barom (2017, p. 155).

Tabela 01. Perfil dos jovens estudantes do Projeto Residência segundo as médias *Likert*

(1,52) Importância atribuída ao combate ao racismo
(1,02) As pessoas negras tiveram influência no aspecto cultural da história do país
(0,76) A história da cultura afro-brasileira deveria aparecer mais nos livros didáticos e disciplinas escolares
(0,76) A Colonização europeia foi o começo de um período de exploração
(0,63) A política de cotas raciais para as universidades públicas brasileiras foram uma conquista do movimento negro
(0,62) A política de cotas raciais para as universidades públicas é muito importante para democratizar o acesso ao ensino superior
(0,60) A Colonização europeia foi o começo de um período de desprezo e preconceito com as outras culturas
(0,58) As pessoas negras tiveram influência no aspecto religioso da história do país
(0,50) Os povos pretos participaram ativamente da história de Curitiba e Paraná
(0,33) A história de Curitiba apresenta grande contribuição de grupos afrodescendentes no próprio espaço público da cidade
(0,30) Interesse pela história de países africanos
(0,21) As pessoas negras tiveram influência no aspecto econômico da história do país
(0,03) Interesse pela história da cidade de Curitiba
(-0,08) Devíamos aprender a história do bairro na escola
(-0,11) A cidade de Curitiba foi construída por descendentes de europeus e essencialmente brancos
(-0,24) As cotas deveriam abandonar o critério racial e existir apenas em caso de extrema pobreza
(-0,28) Não havia população preta no sul do Brasil durante o período colonial
(-0,35) A história da cidade de Curitiba não se relaciona com a história da escravidão do povo africano
(-0,43) Europeus e africanos tiveram as mesmas dificuldades na cidade de Curitiba, pois ambos os povos eram imigrantes e vieram atrás de terras
(-0,45) A colonização europeia foi benéfica para os países africanos, que passaram a construir nações mais civilizadas
(-0,48) A atual desigualdade racial brasileira tem pouca relação com a história colonial do país
(-0,55) Interesse pela história do bairro onde vivo

a. Implementação de ações que impactassem sobre a comunidade escolar

Após esta fase inicial de imersão, diagnóstico e discussão, as três equipes promoveram reuniões de planejamento para conceber as três primeiras intervenções nas comunidades escolares das escolas-campo. Inicialmente, houve encontros em pequenos grupos, envolvendo residentes e preceptores, seguidos por reuniões no grande grupo, com a participação de todos os residentes, preceptores e a coordenação. Esses encontros culminaram nas seguintes ações realizadas no final do segundo bimestre:

- Música e Cultura Negra no Ambiente Escolar: Em resposta à constatação de que "a história da cultura afro-brasileira deveria aparecer mais nos livros didáticos e disciplinas escolares", a equipe residente do Colégio Guilherme Maranhão escolheu preencher o ambiente escolar com cartazes que abordassem estilos musicais de significativa influência afro-brasileira. Esses cartazes destacavam ícones do samba, *funk*, *black music*, *rap* e *hip-hop*, oferecendo não apenas imagens e informações biográficas e contextuais, mas também *QR codes* que redirecionavam para *playlists* dos artistas. Com o intuito de convidar estudantes de outras turmas, profissionais da escola e familiares a explorar mais sobre a cultura afro na música brasileira, essa exposição permaneceu em exibição por duas semanas em locais estratégicos de maior circulação, como corredores, refeitório, áreas específicas do pátio, biblioteca e sala dos professores.
- Os autores negros e negras da biblioteca escolar: os residentes do colégio Marli Queiroz de Azevedo também optaram por impactar o ambiente escolar com cartazes, atendendo ao mesmo ponto de valorização e visibilidade para a influência da cultura afro-brasileira, mas a partir da biblioteca escolar. Um pouco diferente da concepção anterior, onde os residentes elaboraram os materiais, na Marli Queiroz propuseram que os estudantes das turmas sob supervisão do professor preceptor elaborassem os cartazes para expor na escola com a temática "Autores negros da biblioteca escolar". Após um tempo de visita e exploração, identificaram os autores negros e suas obras no acervo escolar e elaboraram cartazes com imagens e textos convidativos para a leitura. Deram destaque a autores como Machado de Assis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Paulo Lins, Itamar Vieira Jr, Virgínia Maria Yunis, Nei Lopes, Rui de Oliveira etc. cujas obras foram dispostas num mural na biblioteca, devidamente destacado anunciando a campanha de leitura, e disponíveis para empréstimos. Essa campanha de leitura durou duas semanas.
- Memórias da negritude em Curitiba: buscando avançar nos pontos "A história de Curitiba apresenta grande contribuição de grupos afrodescendentes" e "Os povos pretos participaram ativamente da história de Curitiba e Paraná", os residentes do colégio Nilo Brandão escolheram um local de destaque no pátio escolar para exporem um grande painel onde destacaram o mapa de toda a cidade de Curitiba, localizando onde residiam algumas das

personalidades negras importantes para a história da cidade. Enedina Alves Marques, Vicente Moreira de Freitas, André Rebouças, Antônio Rebouças, João Pamphilo de Assunção, entre outros, tiveram suas biografias apresentadas em páginas ilustradas, que se integravam ao mapa principal e a imagens secundárias, conectadas por linhas. Essa estética, reminiscente de painéis de detetives, despertou a atenção e o interesse dos estudantes que transitavam pelo pátio. Esse painel também ficou exposto duas semanas.

b. Desenvolvimento de experiências voltadas para a qualificação das ideias históricas dos estudantes das turmas envolvidas no projeto.

Baseando-se nas ideias de Oliveira e Freitas (2022), Fochi (2015), Leite, Borges e Szlachta Junior (2022), e Moran e Bacich (2017), os residentes conceberam, discutiram e colocaram em prática três sequências didáticas ao longo do segundo semestre de 2023, inspiradas nos pontos turísticos destacados nos projetos da Linha Preta Turismo e no Percurso AfroCuritiba.

Foi o momento em que retornaram às escolas, realizaram novas observações e recuperaram os dados do questionário inicial. Além disso, puderam entrar em contato com documentos históricos e bibliografias. Ao mesmo tempo, estudaram e escolheram uma metodologia ativa para inserir na sequência didática.

- Storytelling e a exploração de histórias urbanas: No Colégio Guilherme Maranhão, os residentes optaram por problematizar em sala de aula as biografias dos irmãos Rebouças e Emiliano Perneta, buscando valorizar suas contribuições para a cidade. A sequência foi dividida em quatro momentos, que envolveram a apresentação da temática a partir das ruas e bairros que atualmente têm esses nomes em Curitiba, a problematização dessas nomeações dos espaços públicos, o contato com documentos históricos, especialmente fotografias de época e os escritos pessoais de Emiliano Pernetta, a pesquisa em laboratório de informática em busca de exemplos de *storytelling*, e, por fim, a criação e apresentação destes *storytellings* para a turma. Os estudantes representaram essas narrativas biográficas a partir de contos ilustrados, entrevistas fictícias, simulação de jornal de época, história em quadrinhos e vídeos em *stop motion*. Duração: quatro aulas de 50min.
- A Aprendizagem Baseada em Problemas e outra perspectiva de memória: a partir dos dados do questionário inicial, que indicavam médio interesse pela história da cidade de Curitiba (0,03) e tímida relação da cidade com o passado colonial e escravagista (0,5), os residentes assumiram como problema a representação que muitos curitibanos têm de si próprios, como uma cidade branca e europeia, que, segundo a literatura, resulta de um histórico esforço teórico e prático de apagamento da memória com políticas de branqueamento. No primeiro momento da sequência didática, em uma roda de conversa, os estudantes e

residentes recuperaram as memórias que possuíam acerca do Pelourinho de Curitiba e a Igreja do Rosário. Constaram a relação que esses dois espaços possuem com a história do povo negro de Curitiba e refletiram sobre o apagamento intencional do pelourinho de Curitiba, transformado em uma floricultura. No segundo momento, analisaram fontes da imprensa curitibana do século XIX e compararam-nas com as representações do negro nas atuais representações midiáticas. No último momento, tiveram como desafio, na condição hipotética de "prefeitos da cidade de Curitiba", idealizar ações educativas nestes dois espaços, de tal forma que a invisibilidade negra na cidade de Curitiba possa se transformar em uma consciência racial e antirracista. Algumas das ações indicadas são a revitalização do pelourinho, com placas informativas que destaquem a conexão deste espaço com a escravidão; tornar o lugar um centro de memória, com exposições, eventos e palestras; incentivar visitas guiadas de estudantes; panfletos informativos nos bairros; propagandas televisivas etc. Duração: quatro aulas de 50 minutos.

- Aprendizagem Baseada em Projetos, Aulas de Campo e História Pública: No Colégio Nilo Brandão, os residentes optaram por explorar três pontos da Linha Preta para abordar a história, trabalho e cultura da comunidade negra em Curitiba: as Ruínas de São Francisco, as Gameleiras Sagradas da Praça Tiradentes e a Sociedade Operária Beneficente 13 de maio. Ao serem desafiados a investigar, colaborar e criar soluções para um projeto de história pública, os residentes refletiram sobre a ausência da história negra na cultura histórica de Curitiba, nos produtos da indústria cultural e, também, espaços de sociabilidade das mídias sociais. Após uma pesquisa preliminar, eles visitaram os locais acompanhados pelo professor preceptor, os demais residentes e a professora Joseli Mendonça (UFPR), liderando a experiência de explorar esses lugares e considerá-los fontes históricas e lugares de memória. Participaram de uma roda de histórias na Sociedade 13 de maio, qualificando ainda mais sua compreensão. Ao retornarem, o objetivo era enriquecer os espaços públicos de informação. Alguns residentes optaram por criar blogs, enquanto outros estabeleceram comunidades no Instagram e podcasts, ampliando assim o alcance e a acessibilidade dessas narrativas. Duração: 05 aulas de 50min.

c. Realização de práticas que contribuíssem para a formação contínua e concomitante do coletivo de residentes

No início das atividades da Residência Pedagógica, decidimos criar, em paralelo, um grupo de estudos, de modo que todos os envolvidos no projeto estivessem estudando e explorando novas leituras simultaneamente ao desenvolvimento de suas atividades nas escolas-campo. Ao longo dos encontros para validar as propostas ou analisar coletivamente os dados do questionário inicial, muitas dessas leituras estiveram presentes e fundamentaram os argumentos e discussões. Durante as reuniões mensais, realizadas em horário alternativo das 11h30 às 12h30, nos encontramos presencialmente para discutir as obras a seguir:

Lélia Gonzalez – *Por um feminismo afro-latino-americano*

Angela Davis – *Mulheres, raça e classe*

Achille Mbembe – *Crítica Da Razão Negra*

Sueli Carneiro – *Racismo, Sexismo e Desigualdade*

Abdias do Nascimento – *O Genocídio do Negro Brasileiro*

Cida Bento – *O Pacto da Branquitude*

Silvio Almeida – *Racismo estrutural*

W.e.B. Du Bois – *As Almas do Povo Negro*

Florestan Fernandes – *O negro no mundo dos brancos*

Grada Kilomba – *Memórias da plantação*

Clovis Moura – *Sociologia do Negro Brasileiro*

Lima Barreto – *Clara dos Anjos*

Considerações finais

Com este relato de experiência, podemos notar que, em nível macro, apesar do histórico de divergências e iniciativas nas políticas públicas que buscaram conduzir a formação dos professores a partir da Residência Pedagógica, percebemos, em nível mais específico de atuação, que esse programa particular, por suas características de extensão temporal e de liberdade de criação docente, pode representar uma importante oportunidade para iniciativas que se apresentem como alternativas ao tradicional currículo eurocentrado da História.

Outra constatação que provém desta nossa experiência, de uma Residência que ocorre no interior de uma graduação, diz respeito ao potencial que esta Residência Pedagógica tem em qualificar a formação profissional docente dos residentes ao mesmo tempo em oxigena a

universidade com novos saberes escolares mais contextualizados. Essa experiência se tornou possível devido a esses dois fluxos de interação, nos quais o professor preceptor desempenhou um papel fundamental de contato e mediação. Em nossos encontros do grande grupo, suas falas carregadas de vivacidade, encharcadas de experiência, qualificaram as discussões. Ao mesmo tempo, em que, nos encontros de observação e idealização das ações que ocorreram nas escolas-campo, os residentes também apontaram o papel norteador das discussões, teorias e conceitos que discutimos mensalmente em nossos grupos de estudos.

Por fim, não poderíamos deixar de destacar que o quadro apresentado com as médias *Likert*, resultado de nossa captura das ideias históricas e posicionamentos político dos estudantes por meio de uma abordagem quantitativa, destacou-se significativamente dos estereótipos que ultimamente circulam nas redes sociais que associam Curitiba ao título de "República de Curitiba". Essa discrepância ilustra que existem, no mínimo, duas Curitibas, sendo que a da periferia se mostra mais conectada à história do país e do povo brasileiro.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAROM, W. *Integração latino-americana e consciência histórica*: a noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta-Grossa. Ponta-Grossa, 2017.

BRAGANÇA, I. Abordagem (auto) biográfica e acompanhamento: caminhos percorridos nos encontros de pesquisa-formação com egressos do Curso de Pedagogia da FFP/Uerj. In: FONTOURA, H. A. (Org.). *Residência Pedagógica*: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da Uerj. Niterói: Intertexto, 2011.

BRASIL. *Decreto n. 8.752/2016*. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. *Projeto de Lei do Senado n. 227*. Brasília: Senado Federal, 2007.

BRASIL. *Projeto de Lei do Senado n. 284*. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. *Diário do Senado Federal*. Emenda n. 001 ao Projeto de Lei do Senado, n. 285/2012. Brasília: Senado Federal, 2014a.

BRASIL. *Parecer do Senado Federal n. 336*. Brasília: Senado Federal, 2014b.

BRASIL. *Projeto de Lei do Senado n. 006*. Brasília: Senado Federal, 2014c.

CERRI, L. F.; COUDANNES, M. A. Jovens e sujeitos da História. *Estudos Ibero-Americanos*. Porto Alegre, v. 37, n. 01, p. 125-140, jan./jun. 2011.

FARIA, J.; DINIZ-PEREIRA, J. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista Educação Pública*. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, mai./ago. 2019.

FOCHI, G. Metodologia do ensino de história. Indaial: UNIASSELVI, 2015.

FONTOURA, H. Formação de professores para a justiça social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. São Paulo, v. 12, n. 01, p. 120-133, 2017.

_____. Residência Pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da Uerj. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 307-372, 2011.

FERNANDES, G. et al. Residência pedagógica: universidade, escola e egressos de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores / Uerj. In: FONTOURA, H. (Org.) *Residência Pedagógica*: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da Uerj. Niterói: Intertexto, 2011.

FONTOURA, H. Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Uerj. In: FONTOURA, H. (Org.) *Residência Pedagógica*: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da Uerj. Niterói: Intertexto, 2011b.

GASPARELLO, V. O uso da linguagem simbólica nos encontros com egressos: algumas possibilidades de leituras. In: FONTOURA, H. (Org.) *Residência Pedagógica*: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da Uerj. Niterói: Intertexto, 2011. p. 39-52.

LEITE, P.; BORGES, C.; SZLACHTA JÚNIOR, A. *Ensino de história, tecnologias e metodologias ativas*: novas experiências e saberes escolares. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022.

MATEUS, E. Um Esboço Crítico Sobre "Parceria" na Formação de Professores. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p. 355-384, jul./set. 2014.

PICONEZ, S. (Coord.). *A prática de ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S.; LIMA, M. *Estágio e Docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, M. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 1009-1034, 2013.

SILVA, K.; CRUZ, S. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento*: Diálogos em Educação. Rio Grande, v. 27, n. 02, p. 227-247, mai./ago. 2018.

VIEIRA, K.; DALMORO, M. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? In: *XXXII Encontro da ANPAD*, 2008, Rio de Janeiro.

ONDE ESTÁ A AMAZÔNIA NA HISTÓRIA ENSINADA? UMA ANÁLISE DO ENSINO DE HISTÓRIA DA AMAZÔNIA NO BRASIL

Bruno Miranda Braga

Introdução: o ensino de História e a Amazônia

Os povos da Amazônia, histórica-antropologicamente foram se formando, agrupando e resistindo. Desde o contato inicial com os não indígenas, colonizadores, a Amazônia foi alvo de diferentes agressões e inconveniências que projetaram sua visão sobre os homens e mulheres da região. Os primeiros cronistas e viajantes dos séculos XVI e XVII, proporcionaram um imaginário, uma invenção sobre os indígenas, essa invenção gerou preconceitos, que figuram ainda hoje no pensamento sobre a Amazônia e suas gentes.

Quando lemos estudos sobre a Amazônia Antiga, nos deparamos com sociedades complexas, organizadas e, muito possivelmente, com uma hierarquia. O solo da Amazônia foi domado pelo homem que a habitava, apontando assim para a derrocada do mito do vazio demográfico, haviam estabelecidas na Amazônia sociedades ceramistas, na qual o exemplo principal é a Marajoara, indicando pelo padrão da qualidade que se tratava de uma sociedade sofisticada que exigia amplas peças para uso cotidiano. Porém, se perguntarmos sobre qualquer aluno do ensino regular deste país, e até mesmo da região amazônica, poucos saberiam nos responder sobre essa questão. Por quê?

O ensino de História, além de diferentes objetivos, metas e intenções, assume uma dimensão de construir regimes culturais e sociais frente à sociedade onde os alunos estão inseridos. Ao longo do tempo, as diferentes políticas educacionais para o ensino no Brasil adquiriram vieses que propunham construir nos alunos e alunas uma "consciência histórica" conforme os interesses do período.

Inicialmente, a disciplina se voltava para formar um cabedal de conhecimentos, de temporalidades, de feitos de grandes homens ao tempo. Silva e Fonseca (2008) destacam que desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a ideia de transversalidade se fez constante no ensino dos componentes do currículo da educação básica. Temas como pluralidade cultural, ética, trabalho e consumo passaram a figurar entre as constantes da disciplina, levando os alunos a criticar sistemas, instituições, e ideologias, e apresentarem-se como formadores de opinião. Aliás, ao professor de História o maior desafio passou a ser esse: fomentar nos alunos consciência das diversidades no meio o qual estava inserido. Mas como se fazer isso?

Se anteriormente o ensino de História conotava a ideia de identidade nacional, patriotismo, "ancorada na deturpação e romantização de acontecimentos, hoje o intuito é explorar as diferentes identidades que existem numa nação, tornando os alunos sabedores da diversidade cultural de sua época. Um desafio e tanto para os professores". (SILVA; FONSECA, 2008)

Ensinar História requer assim o ensinamento da localidade no qual o alunato está inserido, e isso requer do professor um mergulho na cultura e na sociabilidade de onde está inserido, e de seu país como um todo. Se não é passível o ensino de regionalidades numa unidade federal, incorporar sua historicidade objetivando romper preconceitos, silenciamentos e sentimentos de indiferença se torna necessário no ensino da disciplina. Um desses desafios, é ensinar História da Amazônia.

Enorme, diversa, desconhecida, ecológica, querida, a Amazônia parece ainda hoje um lugar remoto, um lugar inacessível aonde "ninguém vai", e quando chega por lá, o brasileiro se sente e age como um estrangeiro. Por quê? Dentre as diferentes respostas que poderia aqui elencar, me proponho a destacar a falta de informação que a nossa disciplina não dá sobre a região; se tomarmos como exemplo a disciplina irmã, Geografia, a ensinada, é visível em diferentes séries e ciclos a presença nas aulas de questões sobre a Amazônia, sejam questões sumariamente biogeográficas (flora, fauna, ecologia, hidrografia) ou sociais (população, censos, cartografias sociais). Por que isso não acontece com a História? O livro didático da disciplina negligencia e silencia sobre as questões da região. Mesmo quando se trata da História Nacional, falta sempre a Amazônia.

Ao pesquisar sobre a representação da Amazônia nos livros didáticos de História, o historiador Erinaldo Cavalcanti, apontou que:

> Como podemos perceber, são múltiplas as abordagens, as críticas e as possíveis utilizações a que se destinam os livros didáticos. As pesquisas indicam que o livro didático de História cresceu e ganhou tamanha importância que se tornou o instrumento a partir do qual uma parte significativa dos professores da educação básica

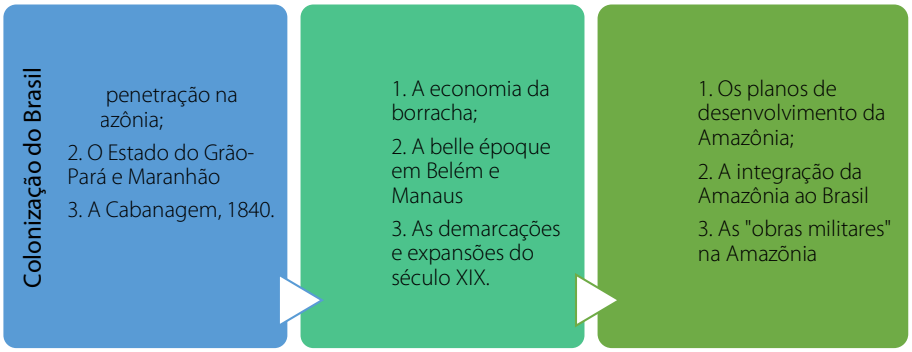
> elabora seu *modus operandis* da atividade docente em sala de aula. Por esse ângulo de percepção, esse instrumento interfere na prática docente e a direciona, no que diz respeito à definição dos conteúdos que são trabalhados, à escolha das atividades de aprendizagem e à seleção das atividades avaliativas. (CAVALCANTI, 2020, p. 289, 290).

Alguns autores, teóricos, já realizaram estudos semelhantes, ou mais completos do que esse texto se propõe a fazer. Um dos expoentes dessa área são os estudos de Erinaldo Cavalcanti (2020), (2018), (2016) e Mauro Cezar Coelho (2017), que após lidos foram por muito revisitados para construção desse texto.

Pensar o ensino de história no Brasil, e como realidades regionais são apresentadas requer visualizar nesse processo quem de fato está sendo veiculado. A História do Brasil apresentada nos livros didáticos focam suas leituras a partir da realidade do sudeste e do sul e uma parcela do nordeste aparece nas suas tramas. Temos pouquíssimo sobre a Amazônia, e não é pelo fato de não haver pesquisas e escritos acadêmicos sobre as temporalidades históricas da região.

Nesse sentido, pensar e dialogar com o ensino de História incorporando as particularidades da Amazônia é condensar informações, ligar acontecimentos que foram vivenciados de maneiras diferentes na região, quer seja por seu "distanciamento geográfico" quer seja pela forma como o fato histórico ocorreu na localidade. Nisso, compete a nós, professores, integrarmos em nossas sequências didáticas a Amazônia, complementando a informação do livro didático, ampliando assim o conhecimento.

Lendo diferentes livros didáticos tracei uma análise sobre o que temos de Amazônia em seus contextos e temários. Sumariamente Amazônia é mencionada em livros didáticos de História atuais , em três grandes eixos apresentados no processo a seguir:



Nesse sentido, questões amazônicas estão apenas imbricadas em outros temas, apenas aparecem como "complemento" de uma informação, temário maior.

O artigo foi divido em três partes, que se entrelaçam: o primeiro item: "A Amazônia nos livros didáticos de História", apresento onde a Amazônia aparece nos livros didáticos, quais temas são figura presente para o tema e como o discurso do livro articula o que a região tem produzido enquanto historiografia. Tentei mostrar como foi criado o discurso sobre a Amazônia, como ela vem sendo retratada no livro didático.

No item dois: "O silenciamento nacional diante da História da Amazônia", procurei verificar algumas razões para a pouca presença da Amazônia no livro, como essas opções de temas priorizam histórias de regiões específicas e minimizam outras.

Por fim, na terceira parte, "Brasil e Amazônia: histórias intercruzadas?", apresento uma possibilidade de inserção de fatos da História da Amazônia em paralelo à História do Brasil, como intercruzar, interrelacionar e possibilitar experiências eficientes de ensino-aprendizagens históricas.

Livros Didáticos e História da Amazônia: um balanço

Falar de história da Amazônia é falar de um processo muito antigo, tal qual o estudo das sociedades que aprendemos nas aulas de História Antiga. Porém, essa história, embora já contada (pesquisada) em alguns meios acadêmicos, continua pouco ou quase nula nas escolas do país que abriga a maior porção do bioma.

Em termos práticos, constitui-se uma "história separada", para alguns "desnecessária" para conhecimento do país. Lerdo engano, uma vez que a região além de palco de diferentes movimentos, e acontecimentos que aconteciam em paralelo à história de demais regiões do país, mas que, diferente de movimentos sincrônicos, na Amazônia foram feitos de maneira peculiar.

No livro didático, especialmente nos avaliados para este texto a Amazônia enquanto tema e constituinte de uma historicidade, aparece como emblema, como distante, uma "coisa a parte", mesmo que de fato, as relações e ações tenham sido diferentes (e foram), apresentar essas nuances aos alunos seriam além de importante, uma maneira de melhor conhecer as dimensões do nosso país independente da região que estivesse, partindo disso, a educação escolar e o ensino de história tem dentre outros a função primeva de ampliar os conhecimentos e gerar criticidades.

Diferentes especialistas enfatizam a presença da História enquanto disciplina escolar. Circe Bittencourt (2004), aponta que a longa história da disciplina na educação escolar sempre esteve "permeada de conflitos e controvérsias na elaboração de seus conteúdos e métodos". A autora esclarece que o próprio contexto da produção da História escolar é necessário "para identificar as relações entre os diversos elementos constituintes da disciplina, ou seja, entre objetivos, conteúdos explícitos e métodos".

Nesse sentido, pensar a ausência da Amazônia nos livros didáticos de História é reverberar uma formação idealizada da disciplina que canonicamente narrou os feitos de regiões específicas do país, integralizando de maneira uníssona as demais regiões numa sinfonia alinhada de acontecimentos, de maneira integrada, reitero. Todavia, as particularidades, muitas ações e feitos contrários ficaram "de fora" dessa estrutura. Um dos grandes desafios ao ensino da disciplina ainda é a periodização hermética dela, nisso:

> A periodização que se impôs desde o século XIX História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea- está presente em grande parte nos livros didáticos; retrocedendo-se às origens, estabelecendo-se trajetórias homogêneas do passado ao presente, e a organização dos acontecimentos é feita com base na perspectiva da evolução. O que caracteriza a organização dos conteúdos nesta perspectiva, é a linearidade e a sequencialidade. (BEZERRA, 2003, p. 39).

Embora seja encarado como um problema por diferentes autores, e concordando com eles, acredito que, além disso, poderíamos ter nos livros essa relação com o local, a ideia de conhecimento do lugar, conexões que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto fala. Seria oportuno falar em "História Antiga da Amazônia"? Penso que sim, se tomarmos como base a produção acadêmica da nossa ciência irmã a Arqueologia, especialistas como Eduardo Góes Neves já falam disso. Pensamos o quão interessante seria uma aula de Antiguidade que estabelece numa sequência temática a relação dos mesopotâmicos com os rios Tigre e Eufrates, os egípcios com o Nilo e os povos da Amazônia com os rios e mares que existiam pelas bandas de cá naqueles tempos geológicos.

A proposta não é "fazer um livro sobre história da Amazônia" em separado, mas integrar no que já temos, fazer a Amazônia aparecer, estabelecer contatos, temas e conhecimentos em comum, ou em diferenças.

Por um longo tempo no estado do Amazonas houve a disciplina "História do Amazonas", um esforço para gerar conhecimentos locais nos alunos que estavam no Ensino Médio. Como um todo a proposta era repleta de erros e problemas didáticos. Primeiro ponto é que não se relacionava com a História Global, era desafio ao aluno e ao professor estabelecer essa relação. Segundo ponto, criou-se um livro específico para o feito que, embora muito especializado e comprometido, só focava na região. Terceiro ponto, a sistemática do tema não deu certo: o componente era exclusivo do Ensino Médio e funcionava da seguinte maneira: na Primeira Série do Ensino Médio as aulas eram de História Geral da Pré-História até a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos, o início da Idade Moderna. Na Segunda Série, tínhamos a Idade Moderna, História do Brasil da

América até o início do século XX, alguns professores, num esforço, conseguiram chegar até as Guerras Mundiais. E por fim, na Terceira Série tínhamos a História da Amazônia, que vinha desde os vestígios do Pré-Contato, até nossos dias. Nisso, percebeu-se que os alunos concluíam seus estudos com grandes dificuldades em relacionar os temas e as particularidades da disciplina. Vale destacar que essa estrutura era pensada tendo em vista as provas de vestibular das Universidades Federal e Estadual do Amazonas que estabeleciam em seus editais a presença de questões da história da região.

É possível, acredito que antes de uma determinação aparente, um redimensionamento nos livros didáticos de História, visando e abrangendo a Amazônia, suas concepções, seus habitantes, formando no processo de conhecimento melhores e novas abordagens. Eric Hobsbawm (1998. p. 71), nos apresenta que o estudo histórico "implica uma seleção minúscula, de algumas coisas da infinidade de atividades humanas no passado e, daquilo que afetou essas atividades". Logo, prossegue o autor, "não há nenhum critério geral aceito para se fazer tal seleção e, na medida em que haja algum em qualquer momento dado é provável que mude. Quando os historiadores achavam que a história era amplamente determinada pelos grandes homens, sua seleção era obviamente diferente daquilo que é quando não o acham".

Os livros de História da educação básica apresentam pouco sobre a História da Amazônia, e quando apresentam em seus discursos parecem evocar algo exterior, algo longínquo e "diferente". Tudo bem que em termos de processo histórico, se no Brasil as coisas aconteceram de uma forma, na Amazônia as diferenças, de fato, ocorreram. Mas o "diferente" foi o processo, a ação dos sujeitos envoltos em uma mesma lógica.

O silenciamento nacional diante da História da Amazônia

> O mundo olha para a Amazônia com olhar de satélite, por cima, só enxergam o verde e a beleza dos rios, mas a vida dessas pessoas que não conseguem ser olhadas está sendo impactada. As pessoas querem proteger as árvores e os rios, mas não cuidam das pessoas (povos originários) que protegem as árvores e os rios. A gente precisa inverter os olhares. (Vanda Witoto, liderança indígena).

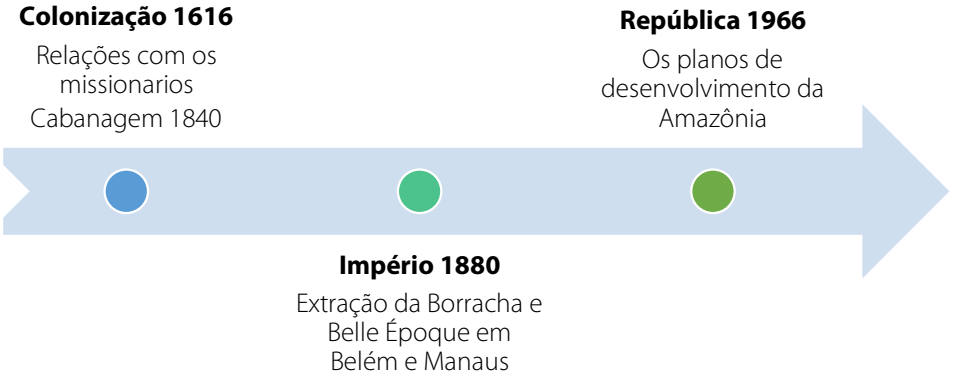
Opto em falar em silenciamento, mas também poderia ser um distanciamento. Iniciando essa seção com a frase de uma ativista e liderança indígena da Amazônia, Vanda Witoto, para evocar esse sentido do olhar: que olhares são lançados sobre a Amazônia, e que olhares o livro didático de História têm apresentado sobre a Amazônia? Como ensinou muitíssimo bem a referida liderança, as pessoas só enxergam o verde e a beleza dos rios, mas a vida das pessoas não é vista, e,

utilizando a máxima de Marc Bloch, "já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça" (BLOCH, 2002, p. 54), podemos questionar: se a gente, "carne humana" na Amazônia, há também regimes de historicidade, há História. E em se tratando de Brasil, se há História, há também silenciamentos.

Concordo com o apontado por Erinaldo Cavalcanti (2020, p. 296) quando este aponta que os livros didáticos não devem, são impossibilitados de "dar conta de todas as temáticas que envolvem a História da humanidade no tempo, mesmo que, em tese, alguns pretensamente expressem isso". Há questões técnicas, limites e estruturas pré-definidas pelos avaliadores e questões institucionais, como bem indica o autor supracitado. Todavia, é relevante uma presença mais constante a título de informação e da formação de uma consciência histórica mais diversa, uma vez que "mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente". (CERRI, 2007, p. 99).

Formar uma consciência histórica sobre a Amazônia, requer ensinar e mostrar suas historicidades e particularidades não somente em períodos e temas específicos, mas integrar num maior número de eventos e momentos da História Geral. Mas se as informações são esparsas demais, fica evidentemente "esquecido e silenciado", outrossim é provocativo pensar por que isso acontece com o ensino de História no Brasil, que ainda hoje impera em nossos livros didáticos apenas uma linha de pensamento e em prol de uma história nacional que integre, no discurso todas as regiões numa mesma perspectiva.

Temporalmente, nos livros didáticos analisados para este texto, é possível traçar a seguinte linha cronológica da presença da Amazônia em paralelo à História do Brasil nos mesmos livros.



Nos três períodos formais da nossa história, a Amazônia aparece timidamente e o pior em temporalidades muito distanciadas. Se tomarmos a Colonização da região, iniciada em 1616 com a instalação do Forte do Presépio em Santa Maria de Belém do Grão-Pará, para o segundo momento que a região vai aparecer já em 1840 com a revolta da Cabanagem, temos um intervalo de 224 anos. Assim vê-se uma lacuna que não pode ser simplesmente negligenciada, esquecida. Isso confunde a percepção histórica dos nossos alunos que não conseguem perceber ou ficam com dificuldade para estabelecer uma percepção da história da Amazônia em momentos ou épocas que não são citadas.

Erinaldo Cavalcanti (2020, p. 298), em sua pesquisa, questiona se estaria a Amazônia presente nos temários da "'tradição' que seleciona temas e abordagens nos livros didáticos. Em forma de pergunta, o referido autor problematiza para além da presença da Amazônia nos conteúdos dos livros didáticos, como então ela está representada. Na sua pesquisa, ainda, o autor nos aponta que seus metadados partiram expressamente do nome "Amazônia", ou "os conteúdos que relatam histórias vivenciadas na região amazônica, mas que não fazem menção a essa região". (CAVALCANTI, 2020, p. 298). Choca quando o autor nos diz que mesmo a Cabanagem mencionada em todos os livros didáticos utilizados em sua pesquisa, o texto, "não se faz menção à Amazônia como espaço onde ocorreu a história narrada. (CAVALCANTI, 2020, p. 298-299).

Por que isso acontece? Não se pode mais dizer que não há pesquisas de *stricto sensu* sobre a História da região. É significativo o número de Programas de Pós-Graduação em História na região, com isso o número de pesquisa sobre a região é significativo, então o silenciamento sobre a Amazônia nos livros didáticos parte de escolhas que além de fechadas e problemáticas em alguns momentos confrontam com as amplas realidades e peculiaridades do Brasil.

Brasil e Amazônia: histórias intercruzadas?

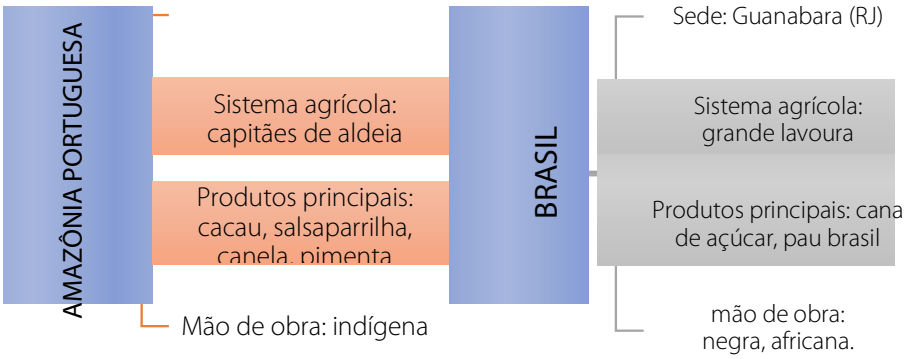
Como seria uma proposta de intercruzar a História da Amazônia na educação básica? Bem, penso que a educação integradora, o ensino de História integrado não anula nem um, nem outro temário, mas agrega e numa sequência didática apresenta as ações dos sujeitos históricos em diferentes temporalidades. Isso já é feito em alguns livros didáticos, por exemplo, no assunto sobre a Pré-História por longos anos somente era apresentada aos alunos a parte europeia desse tema, os livros mais atualizados já inserem além da Pré-História americana e brasileira uma Pré-História da Amazônia, com a formação dos Cacicados Complexos, a cerâmica mais antiga das Américas que é a Marajoara. A interlocução, o intercruzamento são possíveis.

Considerar "é importante registrar que qualquer análise destinada aos livros didáticos precisa levar em consideração as relações de poder que condicionam, em cada experiência de tempo e

de lugar, as possibilidades de sua produção" (CAVALCANTI, 2020, p. 292), concordado com o autor citado, penso que a formatação e elaboração de um livro didático está condicionado a diferentes questões que fogem aos objetivos deste artigo, mas que seguem opções quase que "invioláveis", o que impede o aparecimento de novos, ou outros temários em seu conteúdo.

Uma aula interessante seria a apresentação da Colonização do Brasil e da Amazônia em cruzamento, mostrando as questões pertinentes a cada região, e destacando que naqueles tempos existiam duas colônias portuguesas na América: uma era o Brasil e a outra, a Amazônia. E essa ideia perdurou do século XVI até a primeira parte do século XIX, o Brasil era uma coisa, a Amazônia era outra: logo, nos primórdios, enquanto o Brasil vivia o ciclo de exploração do pau-brasil, a Amazônia explorava as drogas do sertão. Tudo era diferente, a Amazônia estabelecia contato direto com Portugal, formando assim "uma colônia portuguesa diferente na América". (SANTOS, 1999). No esquema seguinte, vemos essa distinção com mais clareza:

SÉCULOS XVII – XIX



É significativo que esquemas e informações sobre essas questões e outras podem dimensionar o ensino de História para cruzamentos de informações e para uma visão ampla e crítica que nem tudo foi singular, semelhante ou igual nas operações ocorridas no território, que a própria ideia de território brasileiro unido, é algo muito recente em sua totalidade se tomarmos que a Amazônia só foi de fato anexada ou integrada ao Brasil em 1822, com o processo de Independência dele da Coroa Portuguesa.

Reitero não sou do grupo que defende uma suplantação de um tema em prol de outro, mas, opto em me filiar àqueles que defendem a unidade na adversidade, a opção por eixos temáticos que contemplem diferentes realidades das diferentes localidades deste país. É uma narrativa incompleta ensinar História do Brasil, apresentando apenas a história de uma região que compõe o Brasil.

O cruzamento das informações, das particularidades e das realidades complexas e múltiplas, faz com que o ensino de nossa disciplina se torne mais próximo das realidades, das experiências de vida dos nossos alunos, nesse sentido antes de ser uma disciplina conteudista, pautada em memorização de nomes e feitos como já fomos outrora, o Ensino de História pode favorecer conhecimentos múltiplos, integrados que levem os alunos a formação de uma consciência histórica conhecendo suas realidades e as realidades de outrem.

Considerações Finais: ensinar História com outras possibilidades

> Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
>
> Paulo Freire

Com essa máxima Freireana sintetizo como podemos, no ensino de História, considerar os nossos alunos como detentores de conhecimentos a partir da história que eles vivenciam cotidianamente. Partindo disso, a inserção de conteúdos relativos à História da Amazônia em consonância com a História Geral, antes de impor uma sobre a outra, se torna uma possibilidade, ou possibilidades de ensino-aprendizagem, uma construção.

Ensinar História foi e sempre será um desafio atemporal. Formar consciência histórica requer fazer com que os alunos sejam inseridos, penetrados em informações e questionamentos sobre seu viver social e os frutos das suas experiências e de sua participação no cotidiano em sua comunidade, cidade e país.

Quando pensamos nas muitas particularidades da Amazônia, de imediato a grande imensidão da floresta nos vem à mente, e atrelado a isso, um universo de fazeres, gentes, águas, conhecimentos, história, arte e produções humanas que a atividade humana engendra. São rituais, danças, grafismos, sons, sabores, curas, pajelanças, comilanças, andanças que ora se entrelaçam, ora se especificam, todavia formam parte do caleidoscópio cultural que a Amazônia tem em seu interior.

Os povos da Amazônia em seu convívio e trato cotidiano estabeleceram seus saberes e seus fazeres, aprimoraram as suas práticas em busca de um bem comum que os subsidiassem sua subsistência, de seus grupos e que mantivesse a floresta, as águas e os animais em seu gozo e perfeita harmonia.

Os povos tradicionais da Amazônia, especialmente os diferentes povos indígenas, mantêm uma relação peculiar com a natureza. A natureza é a grande casa, a "casa comum"[1] na qual os indígenas extraem seu sustento, e subsidiam suas necessidades. Esses povos, milenarmente, usam dos recursos da natureza em prol de suas comunidades, porém respeitando seus limites e os tempos que o ambiente exige, e criam saberes. Da mesma forma como os povos mesopotâmicos, gregos, turcos, camponeses medievais, os povos da Amazônia criaram relações com o meio em que viveram, vivem, nesse sentido, apresentar no ensino de História essas relações, essas experiências são criar dimensões, regimes de historicidade para além do posto.

Pensar a inserção da História da Amazônia na Educação Básica, e no livro didático de História é mostrar um relacionamento milenar que envolve afetividade, estabelecendo assim uma relação sagrada, como parte das cosmogonias, o respeito a natureza é elemento constitutivo da sociabilidade. Torna-se necessário a cada dia ouvir o conhecimento dos povos amazônidas é o primeiro passo para reverter o quadro para visualizar e apresentar a Amazônia.

Pensar a Amazônia como uma forma de fazer e de ensinar, é utilizar-se dos conhecimentos que a região detém, e como pesquisadores da região produzem os conhecimentos. Enorme, diversa, misteriosa, longínqua, querida, como definiu o Papa Francisco, a Amazônia ainda hoje parece como um lugar remoto, um lugar ao qual nunca se vai, inabitado. Porém, a região é constituída de um caleidoscópio de maneiras de fazer, e de culturas e berço de histórias, não alheiras, mas em constância com a história geral.

Urge consolidar no Brasil uma política educacional integradora que utilize e se hibride com as práticas e conhecimentos históricos das diferentes regiões do país e da história dos povos tradicionais da Amazônia. Criar um diálogo a partir dos exemplos que já existem é verificar e ampliar possibilidades de o tripé ciência-povos tradicionais-tecnologias avançar e rumar para uma educação mais ampla, que converge do conhecimento das diferentes historicidades na qual o homem amazônico não será só um símbolo, mas um elemento constitutivo desse processo, um aliado!

1 O termo foi e está sendo amplamente utilizado por Sua Santidade o Papa Francisco em seus discursos, falas, e documentos sobre o quadro ambiental do planeta. Ver mais em: Carta Encíclica Laudato Sí, sobre o Cuidado da Casa Comum, Roma, 24 de maio de 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco-20150524-enciclica-laudato-si.html Acesso em: 17 abr. 2024.

Referências

BALDISSERA, J. O Livro Didático de História: uma visão crítica. São Leopoldo: Cultural, 1993.

BEZERRA, H. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In. KARNAL, L. (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CAVALCANTI, E. A Amazônia representada nos livros didáticos de História: sobre História, narrativa e ensino. História & Ensino. Londrina, v. 26, n. 02, p. 287-312, 2020.

CERRI, L. Os conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. Revista de História Regional. Ponta Grossa, v. 06, n. 02, 2007.

HOBSBAWM, E. Era dos Extremos: o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, F. Além da Conquista: Guerras e Rebeliões Indígenas na Amazônia Pombalina. Manaus: EDUA, 1999.

SILVA, M.; FONSECA, S. Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2008.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL: PESQUISA E TUTORIAIS PARA PROFESSORES

Janaina Cardoso de Mello
Dilma Ramos de Lira

Diante da necessidade de um maior conhecimento e arcabouço teórico sobre as tecnologias habilitadoras que inferem no desenvolvimento da indústria 4.0, refletem na Educação Básica contemporânea e mais especificamente no Ensino de História e Patrimônio Cultural, foram mapeadas aquelas que possuem maior adesão ao estudo proposto.

Nos últimos anos, surgiu um termo que ganhou destaque à medida que avanços em Inteligência Artificial (IA), *advanced analytics*, Internet das Coisas (IoT) e automação foram aplicados à indústria para impulsionar melhorias. A indústria 4.0, portanto, se caracteriza pela integração de diversas "tecnologias habilitadoras" para resolver desafios operacionais e promover benefícios significativos para os negócios. (LEIE; ELOINSIGHTS, 2022).

As tecnologias habilitadoras que interessam nesse trabalho por serem aplicadas ao ensino e à gestão do patrimônio cultural, são: Big Data e Analytics, Robótica, Sistemas Ciberfísicos, Realidade Aumentada, Computação em Nuvem, IoT, IA e Cibersegurança.

Em matéria de ensino/educação escolar, o avanço no uso das tecnologias digitais por instituições públicas e privadas aumentou a produção de informação/conhecimentos que configuram a *Big Data* (videoaulas, textos digitais, gamificação educacional, *slides* e demais materiais didáticos digitais) sobre as quais plataformas digitais aplicam o *Analytics, ou seja,* a coleta de dados via *apps* e *sites*, criando relatórios de interesse público para consumo e resolução de problemas. (MAGALHÃES; VENDRAMINI, 2018).

Da mesma forma a gestão do patrimônio cultural ao ter museus, galerias de arte, conjuntos históricos, praças, monumentos e manifestações populares imateriais digitalizadas e dispostas em

plataformas de vídeo, rotação 360° e *walkthrough* (visita virtual) e em instituições de salvaguarda cultural, também produzem *big data* e *analytics*.

Todo esse material digital é armazenado em nuvem e por isso a discussão sobre a capacidade de memória digital, de suas formas de preservação, expansão, seleção e descarte, erros de configuração e ataques virtuais (*hackeamentos*) demanda aplicação da cibersegurança digital para resolver invasões e distorções que possam criar *fake news* nos *sites* institucionais, os descredibilizando. As definições de memória individual, coletiva e social passam por mudanças de paradigmas conceituais, outrora pensadas para espaços físicos e agora tendo que lidar com a digitalização ou o hibridismo (analógico/digital).

O tratamento das informações depositadas e/ou geradas no espaço virtual requer o uso da IA no seu processamento, análise e elaboração de relatórios e resultados para a tomada de decisão, seja na melhoria da dinâmica de uma aula de Ensino de História para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou para identificar fissuras em uma edificação histórica e soluções em seu restauro com uso de tecnologias BIM e HBIM. (ZHANG *et al*., 2021; AGÜERO-BRAVO, 2021).

A robótica, os sistemas ciberfísicos e a IoT podem ser visualizadas nos laboratórios escolares que usam o STEM – *Science, Technology, Engineering* e *Mathematic* ou o STEAM – *Science, Technology, Art* e *Mathematic* como metodologias ativas, integrativas dos conhecimentos. O trabalho com *hardwares* em blocos de Lego, modelos de fórmica, com circuitos, motores e sensores, e a comunicação deles com *smartphones* no movimento das peças utiliza *bluetooth* e assim, aplica a IoT e os sistemas ciberfísicos. Ainda a robótica, os sistemas ciberfísicos e a IoT podem ser vistos em museus e galerias de arte que possuem holografia, projeções e movimento robótico nas expografias. Por isso, os conceitos que perpassam esse trabalho, relacionam-se no Quadro 01:

Quadro 01. Conceituação e Referências de estudo.

Conceitos	Definição/Autoria
Inteligência Artificial	Tecnologia digital que usa algoritmos de otimização e predições de natureza matemática e estatística, em associações de redes neurais, para alcançar uma resposta com certas características humanas (GOEMANN JR., 2022)
Transformação Digital	Adoção de uma nova mentalidade de aplicação da tecnologia digital a todos os aspectos da vida social, agregando valor econômico, agilidade e consistência nas ações, serviços e recursos (SIEBEL, 2021).
Educação Patrimonial	Ações realizadas em diferentes contextos e localidades, capazes de trazer à tona a autoestima das comunidades e promover o desenvolvimento local, através do conhecimento das raízes, memórias e tradições, apresentando soluções inovadoras de reconhecimento e salvaguarda do patrimônio cultural para muitas populações (PINHEIRO, 2010).

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Esse texto apresenta o resultado do projeto de pesquisa "Cartografia Tecnológica Disruptiva e seus usos no Ensino de História e Patrimônio Cultural" que teve como objetivos: 01. Mapear as principais pesquisas internacionais e nacionais desenvolvidas na área Educacional com aplicação em História e Patrimônio Cultural; 02. Identificar as possibilidades do uso de tecnologias da IA no Ensino de História e Patrimônio Cultural; 03. Desenvolver tutoriais para integrar professores da Educação Básica às tecnologias disruptivas de Linguagem de Programação (LP) e IA aplicadas à sala de aula invertida com integração ao itinerário da Formação Técnica e Profissional no Novo Ensino Médio.

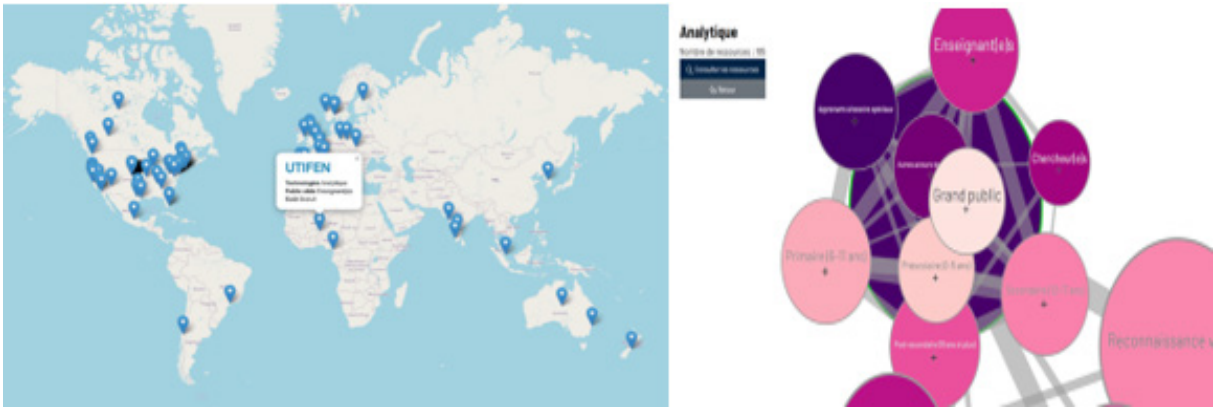
A metodologia qualitativa e exploratória adotou duas etapas: 01) A análise das tecnologias habilitadoras 4.0 abarcando: LP, Robótica, sistemas de detecção e alerta de riscos sobre o patrimônio com base na aplicação de técnicas de IA aos dados informativos. A investigação foi realizada nas bases de dados: Mind Meister (França/Unesco), Cartographie IA (Canadá), MTI Museum do Massachusetts Institute of Technology e o Center for Cultural Heritage Technology do IIT – Istituto Italiano di Tecnologia e 02) Elaboração de tutoriais para integrar professores da Educação Básica às tecnologias disruptivas de LP e IA aplicadas à sala de aula a partir dos ambientes de *Teachable Machine* (Google Creative Lab) e *Quickdraw* (Google AI Experiment).

Tecnologias habilitadoras 4.0 em bancos de dados aplicados à Educação e Patrimônio Cultural

A equipe do Eixo Educação e Capacitação, do Observatório Internacional sobre os Impactos Sociais da Inteligência Artificial e digital, liderada por Thierry Karsenti, titular da Cátedra de Pesquisa do Canadá em Tecnologia Digital na Educação, desenvolveu um mapa que identifica várias ferramentas e projetos baseados no uso de IA para fins educacionais.

Afinal, quando alunos e professores abrem um aplicativo de *smartphone* ou um navegador da *web*, estão utilizando IA, mesmo que não tenham plena consciência das questões éticas envolvidas. E agora, a IA se tornará uma presença cada vez mais comum na vida cotidiana. No entanto, a maioria dos currículos escolares e programas de formação de professores não incluem cursos sobre IA. (KARSENTI, 2019, p. 106).

Figura 01. Mapa e Inventário dinâmico por Analytic da IA Educacional.



Fonte: https://cartographieia.ca/en/. Acesso em: 20 nov. 2022.

A plataforma oferece um inventário de recursos para a descoberta e manuseamento de IA, classificados por tema e tipo de público (pesquisadores, docentes, pré-escola, primário, secundário etc.). Permite, assim, selecionar um leque de aplicações que tratam da linguagem natural, robótica, planejamento, reconhecimento visual, reconhecimento vocal, sistemas *experts*, adequadas a um público escolar. (KARSENTI *et al*., 2020, p. 126-127).

Já a plataforma do MIT Museum do Massachusetts Institute of Technology (Cambridge, Massachusetts, EUA) apresenta coleções expositivas das quais interessaram: MIT História, Arte e Tecnologia, com *Large Multimodal Models* (LMM)[1].

A Coleção de História do MIT conta a história social e cultural do MIT desde sua fundação em 1861 até os dias atuais. É composta por objetos, material de arquivo, fotografias e filmes da vida de alunos e professores, bem como o papel do MIT no desenvolvimento da ciência, tecnologia e engenharia. A coleção possui fotos, elementos audiovisuais e de mídia e objetos doados por alunos, ex-alunos, professores e departamentos do MIT. As coleções fotográficas e o arquivo registram e retratam a história da ciência e da tecnologia desde meados do século XIX até o presente. Inclui material sobre a vida estudantil, *hacks*, eventos, históricos departamentais e desenvolvimento do *campus*. Há filmagens e vídeos das décadas de 1920 até 1980, abrangendo tópicos como a vida em fraternidade, reuniões de ex-alunos, entrevistas com professores e áudio de discursos, entrevistas e eventos do MIT.

1 Grandes modelos multimodais são modelos de IA capazes de lidar com múltiplas "modalidades" (fotos, vídeos, holografias, áudios com aplicação de IA simultaneamente).

A Coleção de Tecnologia documenta a longa história do Instituto em desenvolvimentos tecnológicos e pedagógicos. Preserva objetos da história intelectual, educacional e sociocultural-política do MIT até os dias atuais. O papel do MIT na história da tecnologia moderna é mostrado por ferramentas, réguas de cálculo a estroboscópios, termômetros a telefones e tubos de raios catódicos a computadores. Há aproximadamente 6.000 objetos, além de documentos, fotografias, desenhos, gravuras, filmes, vídeos e áudios.

A Arte possui a coleção de holografia mais abrangente do mundo, com distintas pinturas marítimas, dobraduras de papel, arte cinética e obras do pioneiro Centro de Estudos Visuais Avançados com mais de 2.000 exemplos dos principais hológrafos mundiais. Os hologramas históricos incluem os primeiros hologramas de reflexão, de transmissão a laser e de transmissão de luz branca, criados pelo pioneiro da holografia e imagem 3-D, professor do MIT, Stephen Benton. Contêm os arquivos do Museu de Holografia (MOH) de Nova York, adquirido pelo museu em 1993. Os arquivos abordam administração, coleções, artistas, exposições, programas educacionais e residência artística, com extensos arquivos com recortes de notícias de desenvolvimentos técnicos e populares em holografia.

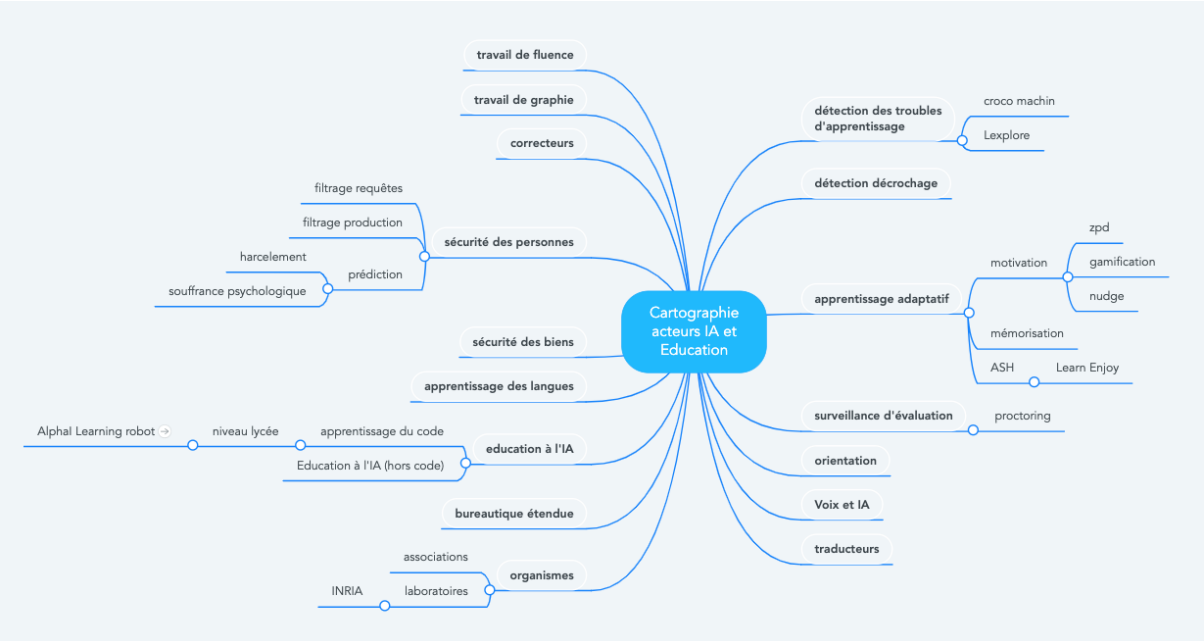
Figura 02. Holografias criadas nos Laboratórios Experimentais de Educação Tecnológica do MIT.

Fonte: MIT Museum, 2022.

A IA na Educação também tem sido estudada a partir de seus usos na detecção de problemas de aprendizagem, prevenção à desistência escolar, adaptação à aprendizagem por instrumentais de motivação (Gamificação, Zona de Desenvolvimento Proximal – ZPD[2], Teoria do Incentivo – *Nudge* [empurrões para o aprendizado]), emorização (Estratégia de ASH e Aprendizado com aproveitamento), serviços de avaliação supervisionada, orientação, vocalidade e IA, traduções, correções etc.

2 Compreendendo a Zona de Desenvolvimento Proximal enquanto "a distância entre o nível atual do desenvolvimento de estudantes e o seu nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento atual é onde um aprendiz consegue resolver a tarefa sem receber nenhuma assistência, ao mesmo tempo, um aprendiz necessita de assistência e direcionamento para resolver uma tarefa em seu nível de desenvolvimento potencial". (ALVES, 2023).

Figura 03. Cartographie acteurs IA et Education.



Fonte: https://www.mindmeister.com/pt/2038350904/cartographie-acteurs-ia-et-education. Acesso em: 20 nov. 2022.

Em 2022, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), disponibilizou a publicação *Currículos de IA para a educação básica. Um mapeamento de currículos de IA aprovados pelos governos*, buscando compreender melhor como os estudantes estão sendo preparados para enfrentar os desafios da vida e do trabalho na era da inteligência artificial, examinando os currículos de IA em termos de concepção, conteúdo e implementação. A análise visa fornecer *insights* para a criação de ferramentas e estratégias de apoio, objetivando desenvolver um marco de ação que oriente o desenvolvimento de competências em IA. (UNESCO, 2022, p. 08).

Informa sobre o surgimento do termo "Inteligência Artificial" cunhado por Marvin Minsky e John McCarthy, em 1956, o *Workshop* no Dartmouth College *Summer Research Project on Artificial Intelligence* [Projeto de Pesquisa de Verão sobre Inteligência Artificial de Dartmouth], sua expansão teórica e prática no desenvolvimento e sofisticação das tecnologias digitais, a saber: os *big data* e o crescimento do poder de computação, incidindo sobre os tempos atuais com "máquinas que imitam algumas características da inteligência humana, como percepção, aprendizagem, raciocínio, resolução de problemas, interação linguística e trabalho criativo". (Unesco, 2022, p. 09).

O relatório da Unesco (2022, p. 09) usou como categorias de coleta de dados e análise a proposição de "Técnicas de IA" e "Tecnologias de IA" sendo que a "primeira engloba os métodos

utilizados para construir diferentes tipos de IA, enquanto a segunda se refere aos campos de estudo e a produtos que são criados por essas técnicas".

Quadro 02. Técnicas de IA e Tecnologias de IA incluídas nos currículos da Educação Básica mapeados pela Unesco.

Técnicas de IA	Tecnologias de IA
*IA clássica *Aprendizagem de Máquina (*Machine Learning*) *Aprendizagem supervisionada *Aprendizagem não supervisionada (classificadores, árvores de decisões) *Aprendizagem por reforço *Redes Neurais (algoritmos encadeados) *Aprendizagem Profunda (*Deep learning*) *Redes Adversárias Generativas (*Generative Adversarial Networks* – GAN)	**Chatbots* * Visão computacional (VC) * Processamento de linguagem natural (PLN) * Sensores

Fonte: Unesco, 2022, p. 09-10.

Como "marcos de ação existentes em currículos de IA", foram levantados: a) Alfabetização em IA; b) AI4K12: cinco grandes ideias e orientações curriculares de IA para a educação básica e c) Marco de Ação de Educação em Aprendizagem de Máquina.

Figura 04. Diagrama das ações de Alfabetização em IA na Educação Básica.

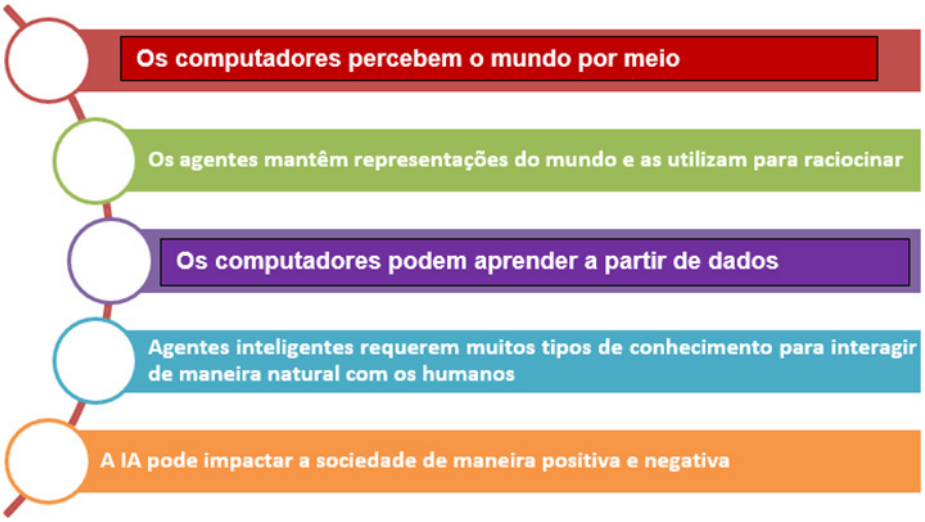
Fonte: Elaboração própria adaptada da Unesco (2022, p. 13).

Nesse panorama são desenvolvidas competências educacionais como: 01. Reconhecimento da IA (Distinguir entre artefatos tecnológicos que utilizam e não utilizam IA), 02. Compreensão da Inteligência (Analisar e discutir criticamente os recursos que tornam uma entidade "inteligente". Discutir as diferenças entre inteligência humana, animal e de máquina); 03. Interdisciplinaridade (Reconhecer as muitas maneiras de pensar e desenvolver máquinas "inteligentes". Identificar a variedade de tecnologias que utilizam IA, incluindo tecnologia que abrange sistemas cognitivos, robótica e Aprendizagem de Máquina); 04. IA geral *vs*. restrita (Distinguir entre IA geral e restrita); 05. Pontos fortes e fracos da IA (Identificar os tipos de problemas nos quais a IA se distingue ou não. Determinar quando é apropriado utilizar a IA e quando impulsionar as habilidades humanas); 06. Imaginar a IA do futuro (Possíveis aplicações futuras de IA e considerar os efeitos de tais aplicações no mundo); 07. Representações (Entender o que é uma representação de conhecimento e descrever alguns exemplos dessas representações); 08. Tomada de decisão (Reconhecer e descrever exemplos de como os computadores raciocinam e tomam decisões); 09. Etapas da Aprendizagem de Máquina (Entender as etapas envolvidas na Aprendizagem de Máquina, bem como as práticas e os desafios que cada etapa envolve); 10. O papel humano na IA (Reconhecer que os seres humanos desempenham um papel importante na programação, na escolha de modelos e no ajuste fino dos sistemas de IA); 11. Alfabetização em dados (*data literacy*) (Entender os conceitos básicos de alfabetização em dados); 12. Aprendizagem a partir dos dados (*learning from data*) (Reconhecer que, em geral, os computadores aprendem a partir dos dados (incluindo os próprios dados)); 13. Interpretação crítica de dados (*critically interpreting data*) (Entender que os dados requerem interpretação. Descrever como os treinamentos fornecidos em um conjunto de dados inicial podem afetar os resultados de um algoritmo); 14. Ação e reação (Entender que alguns sistemas de IA possuem a capacidade de agir fisicamente no mundo. Essa ação pode ser direcionada por raciocínio de nível superior (caminhar ao longo de uma trajetória planejada) ou impulsos reativos (pular para trás para evitar um obstáculo percebido); 15. Sensores (Entender o que são sensores e que os computadores percebem o mundo por sensores. Identificar sensores em uma variedade de dispositivos. Reconhecer que diferentes sensores oferecem apoio a diferentes tipos de representação e de raciocínio sobre o mundo); 16. Ética (Identificar e descrever diferentes perspectivas sobre as principais questões éticas em torno da IA: privacidade, emprego, desinformação, singularidade, tomada de decisão, diversidade, viés, transparência e responsabilidade); 17. Programabilidade (Entender que os agentes são programáveis). (Unesco, 2022, p. 14).

Em 2018, foi divulgada a Iniciativa AI4K12 pela Associação para o Avanço da Inteligência Artificial (*Association for the Advancement of Artificial Intelligence* – AAAI), pela Associação dos Professores de Ciência da Computação (*Computer Science Teachers Association* – CSTA) e pela

AI4All, um grupo de trabalho coletivo que busca desenvolver orientações nacionais para o ensino de IA aos estudantes de educação primária e secundária. (Unesco, 2022, p. 15). Da reunião de interesses educacionais em IA, emanaram cinco grandes ideias:

Figura 05. AI4K12: Grandes ideias e orientações curriculares de IA para a educação básica.



Fonte: Elaboração própria adaptada da Unesco, 2022, p. 15.

Cada uma das grandes ideias é subdividida em conceitos de aprendizagem, que, ainda, são divididos em componentes conceituais, compondo um roteiro de resultados da aprendizagem, da educação primária ao final da educação secundária. Além disso, as orientações curriculares oferecem exemplos do conhecimento duradouro que devem ser retidos pelos estudantes. Desenvolveu-se assim o "Marco de Ação de Educação em Aprendizagem de Máquina" com detecção, processamento e conhecimento de domínio. (Unesco, 2022, p. 15-16).

A partir dessas premissas foram reunidas informações de 11 países cuja IA já foi implementada nos currículos da Educação Básica, com detalhamento do título, desenvolvedor e níveis educacionais. São países europeus, asiáticos e do Oriente Médio.

Figura 06. Currículos de IA para educação básica, aprovados e implementados pelos governos.

País/região	Título do currículo	Desenvolvedor do currículo[20]	Níveis educacionais		
			Ed. 1ária	Ed. 2ária (1º nível)	Ed. 2ária (2º nível)
Armênia	Currículo de TIC	Governo		X	X
Áustria	Ciência de dados e inteligência artificial	Ministério Federal da Educação, Ciência e Pesquisa			X
Bélgica	Repositório de TI	*Fédération Wallonie-Bruxelles* [Comunidade francófona da Bélgica]			X
China	Currículo de IA incorporado ao currículo de ciência e tecnologias da informação	Ministério da Educação da China	X	X	X
Índia	Módulos de IA do Atal Tinker Labs	Atal Tinker Labs, Atal Innovation Mission, NITI Aayoag		X	X
Coreia do Sul	"Matemática de IA", no âmbito do Grupo Disciplinar de Matemática para escolas secundárias	Fundação Coreana para o Avanço da Ciência e da Criatividade			X
	"Noções básicas de IA", no âmbito do Grupo Disciplinar de Tecnologia e Economia Doméstica para escolas de educação secundária	Fundação Coreana para o Avanço da Ciência e da Criatividade			X
Kuwait	Currículo padrão	Especialistas e professores de currículos de orientação técnica	X	X	
Portugal	Tecnologias da informação e comunicação	Professores de TIC e matemática de escolas estatais	X	X	X
Catar	Computação e tecnologias da informação	Binary Logic, Ministério da Educação e Ensino Superior	X	X	X
	Computação e tecnologias da informação (Trilha de Alta Tecnologia)	Binary Logic, Ministério da Educação e Ensino Superior			X
Sérvia	Informática e programação – 8º ano	Grupo de trabalho do Ministério da Educação		X	
	Tecnologias modernas em ginásios – 3º e 4º anos da educação secundária (segundo nível)	Grupo de trabalho do Ministério da Educação			X
Emirados Árabes Unidos	Currículo de IA incorporado no Marco de Ação Disciplinar de Tecnologia	Ministério da Educação	X	X	X

Fonte: Unesco, 2022, p. 20.

No quadro acima (Figura 06) é possível verificar que dos 11 países listados, quatro já implantaram a IA nos currículos da Educação Básica em todos os níveis educacionais (China, Portugal, Emirados Árabes e Catar – parte de Computação e Tecnologias da Informação iniciante e regular). China e os Emirados Árabes são os países que mais têm investido na última década no desenvolvimento tecnológico de ponta.

Figura 07. Currículos de IA para a educação básica em desenvolvimento pelos governos.

País/região	Título do currículo	Desenvolvedor do currículo	Níveis educacionais		
			Ed. 1ária	Ed. 2ária (1º nível)	Ed. 2ária (2º nível)
Alemanha	1. Identificação e formulação de algoritmos [*Algorithmen erkennen und formulieren*]	Conferência Permanente dos Ministros de Educação e Assuntos Culturais dos Länder	X	X	X
Jordânia	2. Habilidades digitais	Centro Nacional de Desenvolvimento Curricular		X	X
Bulgária	3. Modelagem computacional, tecnologias da informação e informática	Grupos de especialistas (academia, professores, especialistas em educação)	X	X	X
Arábia Saudita	4. Habilidades digitais	Binary Logic e Tatweer Co.	X	X	X
Sérvia	5. Técnica e tecnologia	Grupo de trabalho do Ministério da Educação		X	
	6. IA em ginásios	Grupo de trabalho do Ministério da Educação			X
	7. IA em todas as escolas secundárias	Grupo de trabalho do Ministério da Educação			X

Fonte: Unesco, 2022, p. 21.

A tabela em desenvolvimento para a implantação da IA nos currículos da Educação Básica pelos governos (Figura 07) indica que Alemanha, Bulgária e Arábia Saudita estão optando pela adesão nos três níveis educacionais.

Não há dados de países da América Latina no levantamento da Unesco e os Estados Unidos são reportados em iniciativas individuais empresariais nos Currículos de IA não governamentais incluídos como referência, a exemplo das ações educacionais do *DAILy Curriculum* elaborado pelo MIT. A IBM, a Microsoft e a Intel aparecem também como fomentadoras de IA educacional internacional. (Unesco, 2022, p. 21).

Criado para promover o desenvolvimento de novas tecnologias para a análise, preservação e proteção do Patrimônio Cultural, o Centro de Tecnologia do Patrimônio Cultural do Instituto Italiano di Tecnologia – IIT (Marghera, Veneza, Itália) atua nas ciências computacionais, ciências de materiais e humanidades. (IIT, 2023a).

Partindo das necessidades de preservação do patrimônio histórico vulnerável de Veneza, o Centro busca desenvolver e difundir meios e métodos de proteção aplicáveis a um contexto global. (IIT, 2023a).

Quadro 03. Áreas de Pesquisas Interdisciplinares do IIT.

Tecnologias	Ações
Digitalização 3D	Desenvolvimento de tecnologias de próxima geração para digitalização 3D de artefatos através da introdução de técnicas avançadas de visão computacional e processamento de sinais. O objetivo principal da digitalização 3D é a criação de cópias digitais ("gêmeas") de artefatos culturais mantidos em galerias, arquivos e museus.
Machine Learning	A documentação digital do patrimônio cultural requer o desenvolvimento de métodos para inferir a estrutura e extrair padrões dos dados. A investigação em Aprendizagem de Automática centra-se no desenvolvimento de métodos inovadores para extrair informação de conjuntos de dados de patrimônio cultural. Estuda algoritmos de Aprendizado de Máquina para a análise de dados multimodais e temporais (visuais, textuais e relacionais) em dados semanticamente coerentes, com base em conjuntos de dados de patrimônio cultural existentes ou a serem criados. Esta pesquisa cruza aplicações de visão computacional e apoia as áreas de química e ciências da conservação, prevendo propriedades de materiais e conexões de interface.
Caracterização da Cultura Material	Estudo de materiais antigos complexos e heterogêneos em várias escalas de comprimento com o objetivo de aprofundar a relação entre estrutura, microambiente e cor, e comportamento a longo prazo disponível nos dados recolhidos por técnicas existentes e emergentes. Esta pesquisa tem como objetivo obter uma melhor descrição multiescala da distribuição de compostos, para fornecer uma compreensão clara do comércio passado de matérias-primas, técnicas de fabricação e mecanismos de alteração.
Proteção da Cultura Material	A área de pesquisa visa desenvolver revestimentos protetores destinados a retardar a degradação de objetos arqueológicos/artísticos. Cada solução é definida com base num estudo preciso da composição e do estado de deterioração dos bens culturais, de forma a encontrar os compromissos óptimos entre proteção e preservação estética.

Fonte: IIT, 2023c.

A partir dos campos de atuação em pesquisas, desenvolvimento de metodologias e aplicações tecnológicas realizadas no IIT, a área de *Machine Learning* tem sido fundamental nos projetos de Ciência Histórica e Patrimônio Cultural. (IIT, 2023b).

Figura 08. Projetos de *Machine Learning* do IIT.

Fonte: Elaboração própria adaptada de IIT, 2023b.

No trabalho com documentos históricos, muitos modelos de reconhecimento de texto manuscrito (HTR) foram desenvolvidos, buscando alcançar uma rotulagem contextual consistente em HTR. Os documentos históricos medievais sofrem frequentemente de elevada degradação, o que torna a sua transcrição um desafio, por isso o empenho em criar um modelo de reconhecimento de caligrafia, aproveitando as recentes abordagens de aprendizagem profunda combinadas com técnicas convencionais de visão computacional. (IIT, 2023b).

Com a cultura material, têm sido desenvolvidos métodos automáticos de análise de antigas imagens de tábuas cuneiformes de argila, processando suas estruturas, conteúdos e propriedades visuais. (IIT, 2023b).

Para mais amplitude como a descoberta de Sítios dos Patrimônios Culturais subterrâneos ou ocultos, são usados dados de Observação da Terra (EO) de vários sensores (hiper espectral, multiespectral, LiDAR), encontrando e analisando anomalias ou vestígios em solos descobertos, culturas ou vegetação que estejam conectados a depósitos arqueológicos. Visa desenvolver uma arquitetura de aprendizagem profunda auto-supervisionada para identificar automaticamente locais de CH subterrâneos usando os dados de EO não rotulados, produzidos a partir de sensores aéreos e espaciais. (IIT, 2023b).

Ainda sobre o problema da escavação ilegal de sítios arqueológicos para recolher cultura material histórica (pilhagem) para negociar no mercado ilícito de antiguidades, objetiva-se a exposição das pilhagens através dos dados de EO, detectando alterações entre duas ou mais imagens EO consecutivas de uma série temporal. Processo realizado por um *pipeline* de detecção de alterações semi-supervisionado composto por uma rede neural profunda não supervisionada, que aprende uma representação de baixa dimensão de imagens EO, seguida por uma rede neural gráfica semi-supervisionada para permitir a detecção de alterações relacionadas a saques (IIT, 2023b).

Tutoriais para professores nas tecnologias disruptivas de LP e IA aplicadas na Educação Básica, com ênfase em História e Patrimônio Cultural

Conforme as pesquisas de Vicari (2021) uma das áreas de maior aplicação da educação em *software* educacional no plano internacional é a aprendizagem colaborativa, principalmente em *Learning Management Systems* (LMS) e em diferentes tipos de jogos educacionais. A aprendizagem colaborativa – Computação e IA – aplicada à Educação, direciona os alunos a interagir conjuntamente, por meio de sistemas computacionais, na solução de problemas. Contempla as ferramentas de colaboração em ambientes virtuais.

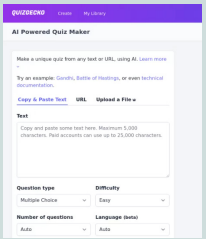
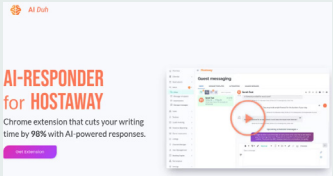
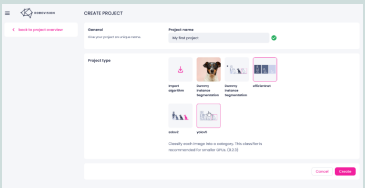
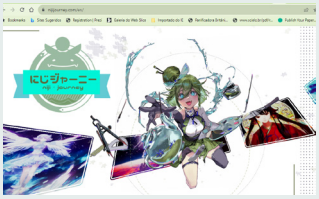
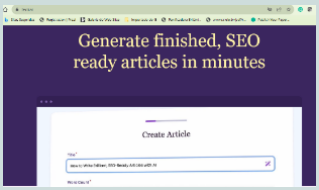
Quadro 04. Linguagem de Programação (LP) e seus usos com IA.

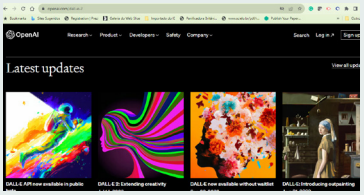
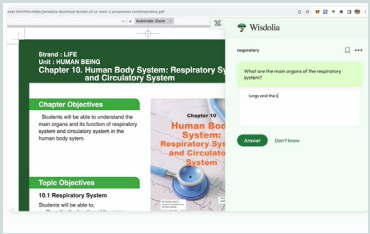
LP	Significado	Usos
Scratch – Iniciante	Scratch é uma comunidade gratuita de programação coletiva para crianças. Usa LP em blocos de encaixe, possibilitando movimentos, sons, upload de cenários (imagens externas).	Animações, Quiz, Jogos interativos.
PHP – Iniciante	LP desenvolvida em scripts para projetos de Web. Uso do servidor Apache. Extensão *php	Desenvolvimento de Web
SQL – Iniciante	LP para criação e registros em bancos de dados relacionais.	Gerenciamento de dados

Fonte: Elaboração própria, 2023.

O Scratch é uma LP que lhe permite criar seus próprios jogos, animações, música, arte e histórias interativas (Lifelong Kindergarten Group, MIT Media Lab, 2013, p. 02). O PHP (Hypertext Preprocessor) é uma LP de criação de *scripts* embutida em HTML no servidor. O resultado do PHP é HTML, ou seja, uma página de um *site* (SIQUEIRA, 2023, p. 10). O SQL é uma LP para manipulação de registros em bancos de dados relacionais. A sigla SQL (*Structured Query Language*) é traduzida para o idioma português como "Linguagem de Consulta Estruturada". (FRANÇA, 2022).

Quadro 05. LP com IA.

Ferramenta de IA	Área	Funcionalidade
Education Assistant (Quizgecko) (https://quizgecko.com/) 	Educação (Quiz)	Gerador de perguntas de quiz movido a Inteligência Artificial. A tecnologia IA permite que o gerador crie automaticamente perguntas e respostas usando um banco de dados de informações pré-existentes. A IA também é capaz de criar perguntas e respostas usando dados de usuários e outras fontes de informação.
Aiduh – extensão do Chrome (https://aiduh.com/) 	Educação (Escrita)	Oferece aos escritores uma forma revolucionária de economizar tempo ao escrever. A extensão usa respostas alimentadas por IA para fornecer sugestões precisas e precoces para qualquer ponto de escrita.
Robovision.AI: a Plataforma de Baixo Código/Sem Código (https://robovision.ai/product/platform/) 	Educação (LP)	Plataforma de baixo código/sem código que permite que qualquer pessoa crie soluções inteligentes e robustas usando tecnologias de IA e Machine Learning. Com uma abordagem "*drag-and-drop*", ferramentas de visualização, modelos prontos e recursos de gerenciamento de projetos, a plataforma Robovision.AI oferece tudo o que os usuários precisam para criar aplicativos de IA sem precisar escrever código ou aprender linguagens de programação complexas.
Nijijourney (https://nijijourney.com/en/) 	Educação (Imagens)	O Nijijourney Image Generator é muito simples de usar. Os usuários podem escolher entre muitos modelos pré-criados ou criar suas próprias imagens usando as ferramentas e recursos oferecidos. Os usuários também têm a opção de compartilhar suas imagens em mídias sociais, enviá-las por e-mail ou incorporá-las em seus próprios sites.
Lexii.ai (https://lexii.ai) 	Educação (Pesquisa/ Escrita)	Uma nova ferramenta de pesquisa impulsionada pela inteligência artificial (IA). Ela é capaz de responder a perguntas e citar fontes de informação. Essa ferramenta é baseada na tecnologia de processamento de linguagem natural GPT-3

dalle-2 (OpenAI) (https://openai.com/dall-e-2/) 	Educação (Imagens)	Um gerador de imagens capaz de gerar imagens realistas a partir de palavras.
Wisdolia (https://wisdolia.com) 	Educação (*Flash Cards* de PDF/ Reforço de Aprendizado)	Extensão do Chrome que usa IA para criar cartões de flash automaticamente a partir de qualquer artigo ou PDF. Esta extensão ajuda os usuários a lembrarem mais facilmente o que eles leem, ao criar perguntas e respostas personalizadas que eles podem usar para estudar.

Fonte: Elaboração própria adaptado de IA Tools, 2023.

Na elaboração dos tutoriais dos professores da Educação Básica foram escolhidas as ferramentas de IA: *Teachable Machine* (*site* feito pelo Google para a criação rápida de modelos de aprendizado de máquina sem programação) e o *Quickdraw* (Google AI Experiment), um jogo construído com aprendizado de máquina, onde o usuário desenha e uma rede neural tenta adivinhar o que está sendo desenhado.

Figura 09. Tutoriais para professores – *Teachable* e *Quickdraw* (*Google Creative Lab*) no Ensino de História.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

O primeiro tutorial traz uma aula de História com conteúdo da Revolução Industrial comparativa a Robótica atual. Os alunos reúnem-se em grupos, usam os livros didáticos, pesquisam na internet, e têm como tarefa desenvolver um vídeo no *Teachable* sobre o tema a ser compartilhado no grupo da escola nas redes sociais. O segundo tutorial faz com que os desenhos feitos no *Quickdraw* formem um painel, sejam pesquisados em suas referências aos patrimônios culturais materiais e imateriais, cujos dados serão usados pelos alunos para a elaboração de um painel no modelo Canvas com *post-its* com as sínteses explicativas desses patrimônios que devem ser apresentados à turma em aula e depois postados digitalmente na *homepage* da disciplina, usando uma LP do Quadro 05.

Conclusões

A intensa transformação de hábitos, pensamentos e convívio que tem caracterizado as tecnologias digitais atuais como "disruptivas", pois além do manuseio dos equipamentos, são demandadas atitudes inovadoras em um universo cada vez mais veloz que pressupõe a adoção da *Life Long Learning*, ou seja, a aprendizagem por toda a vida para acompanhar, entender e ocupar um espaço na (r)evolução do mundo que se recria todos os dias.

A pesquisa realizada teve como foco a investigação sobre os caminhos das tecnologias digitais habilitadoras educacionais 4.0 nas primeiras décadas do século XXI, tendo por ênfase o estudo da Inteligência Artificial (IA). Buscou-se ainda apresentar, como produção técnica, tutoriais para integrar professores da Educação Básica às tecnologias disruptivas (sala de aula invertida, TDICs, Project-Based Learning/PBL com integração aos itinerários da Formação Técnica e Profissional do Novo Ensino Médio).

Referências

AGÜERO-BRAVO, F. Aplicación de las TIC y realidad aumentada como iniciativa para la puesta en valor del patrimonio arquitectónico. Estudios de casos españoles para su posible implementación en contextos patrimoniales costarricenses. *Tecnología en Marcha*. Costa Rica, v. 34, especial. Movilidad Estudiantil, p. 62-77, 2021.

ALVES, L. Zone of Proximal Development (ZPD) In: *Glossário Lúmina Idiomas*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: https://encurtador.com.br/MY267. Acesso em: 20 jun. 2023.

FRANÇA, R. SQL: *O que é e como usar os principais comandos básicos SQL*. 07 jul. 2022. Disponível em: https://encurtador.com.br/DEHIP. Acesso em: 20 jul. 2023.

GOEMANN JR., G. *Inteligência Artificial e suas ambivalências*. Uma abordagem social dos benefícios, riscos e desafios da IA. Rio de Janeiro: Alta Books, 2022.

IA TOOLS. *Catálogo em português de ferramentas com inteligência artificial*. Disponível em: https://ia-tools.com. Acesso em: 20 jul. 2023.

IIT. *Cultural Heritage Technology*. Disponível em: https://ccht.iit.it/. Acesso em: 20 jul. 2023a.

IIT. *Machine Learning Projects*. Disponível em: https://ccht.iit.it/web/cultural-heritage-technology/machine-learning-projects. Acesso em: 20 jul. 2023b.

IIT. *Research Areas*. Disponível em: https://ccht.iit.it/research. Acesso em: 20 jul. 2023c.

KARSENTI, T. Artificial intelligence in education: The urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools. Chronique. *Formation et profession*. Quebec, v. 27, n. 01, p. 105-111, 2019.

KARSENTI, T.; PARENT, S.; CUERRIER, M.; KAGORORA, F.; KERBRAT, N. Creation of an Interactive Mapping of Artificial Intelligence (IA) in Education. Chronique. *Formation et profession*. Quebec, v. 28, n. 03, p. 122-130, 2020.

LEITE, T.; Eloinsights. *Indústria 4.0*: lente da tecnologia como potencializadora. Elogroup. Disponível em: https://elogroup.com.br/insights/ industria-4-0- tecnologia-como-potencializadora-no-setor-industrial. Acesso em: 20 set. 2022.

LIFELONG KINDERGARTEN GROUP; MIT MEDIA LAB. *Introdução ao Scratch, versão 2.0*. 2013. Disponível em: https://resources.scratch.mit.edu/www/guides/pt-br/Getting-Started-Guide-Scratch2.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

L'OBSERVATOIRE International sur les impacts sociétaux de l'ia et du numérique est rendu possible grâce au soutien des fonds de recherche du Québec. *Interactive Mapping of AI in Education*. Disponível em: https:// cartographieia.ca/en. Acesso em: 20 nov. 2023.

MACÊDO, M.; FARIA, E. *Manual Pedagógico de Robótica Educacional*. Caldazinha: PROFMAT/ IME-UFG, 2021.

MAGALHÃES, R.; VENDRAMINI, A. *Os Impactos da Quarta Revolução Industrial*. Gvexecutivo. Rio de Janeiro, v. 17, n. 01, jan./fev. 2018.

MIT. AI: *Mind the Gap*. Disponível em: https://mitmuseum.mit.edu/exhibitions/ai-mind-the-gap. Acesso em: 20 dez. 2022.

PINHEIRO, Á. Memória, ensino de história e patrimônio cultural. In: PINHEIRO, Á.; PELEGRINI, S. (Org.) *Tempo, Memória e Patrimônio Cultural*. Teresina: EDUFPI, 2010.

SIEBEL, T. Transformação Digital. Rio de Janeiro: Alta Books, 2021.

SIQUEIRA, B. *Apostila de PHP*. s/d. Disponível em: http://www.etelg.com.br/ paginaete/downloads/ informatica/apostila-php.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

UNESCO. *Currículos de IA para a educação básica*: um mapeamento de currículos de IA aprovados pelos governos. Paris: Unidade de Tecnologia e IA na Educação/Unesco, 2022.

VICARI, R. Inteligência Artificial aplicada à Educação. In: PIMENTEL, M.; SAMPAIO, Fábio F.; SANTOS, E. (Org.). *Informática na Educação*: games, inteligência artificial, realidade virtual/aumentada e computação ubíqua. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação (Série Informática na Educação CEIE-SBC, v. 07), 2021.

ZHANG, D.; MASLEJ, N.; BRYNJOLFSSON, E.; ETCHEMENDY, J.; LYONS, T.; MANYIKA, J.; NGO, H.; NIEBLES, J.; SELLITTO, M.; SAKHAEE, E.; SHOHAM, Y.; CLARK, J.; PERRAULT, R. *Artificial Intelligence Index Report 2022*. AI Index Steering Committee, Stanford Institute for Human-Centered AI, Stanford University, March 2022.

HISTÓRIA ORAL E LITERATURA: "PASSEI NO FRIGORÍFICO, PEGUEI UNS OSSOS"

Tatiane de Oliveira

Considerações iniciais

Passei no frigorífico, peguei uns ossos.

Carolina Maria de Jesus

Este ensaio, fruto da minha pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL), na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* Cuiabá, apresenta e analisa, parcialmente e com recorte de classe, devido ao espaço, alguns dados já obtidos na pesquisa cujo objetivo é escutar as histórias de vida e de permanência escolar das mulheres jovens estudantes, das camadas populares, do 3º ano do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), *campus* Cuiabá/Octayde Jorge da Silva.

Quem é considerado jovem pela Lei e nesta pesquisa? Lei n. 12.852, de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, determina que a juventude vai dos 15 aos 29 anos. Na pesquisa considero, conforme Dayrell (2003), que as juventudes, para além de uma idade cronológica, são diversas e plurais, mesmo nas camadas populares, porque têm diferentes costumes, gêneros, religiões, moradias etc., é um período de mudanças e transformações. A música abaixo, citada por Dayrell e Carrano (2014), cantada pela banda Charlie Brown Jr., traduz este período de complexidades:

Vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério [...]
Sempre quis falar, nunca tive chance
Tudo que eu queria estava fora do meu alcance [...]

A juventude feminina é muito diferente da masculina, uma dessas diferenças acontece nas divisões das responsabilidades dentro de casa (MIRANDA; LOBATO, 2018, p. 33), então "levando a sério" o que as jovens contam, utilizo a metodologia da história oral testemunhal. (MEIHY; SEAWRIGHT, 2021). Segundo Portelli (2016, p. 17), "a história oral nos oferece acesso à historicidade das vidas privadas – mas, mais importante ainda, ela nos força a redefinir nossas noções preconcebidas sobre a geografia do espaço público e do espaço privado, e do relacionamento entre eles".

Esse autor afirma que as histórias orais "[...] revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas". (PORTELLI, 1997, p. 31). Quanto a escuta, segue um trecho do texto de Rubem Alves, publicado na coluna do jornal *A Folha de S. Paulo*, em 2004[1]:

Ouvir para aprender

De todos os sentidos, o mais importante para a aprendizagem

do amor, da vida em conjunto e da cidadania é a audição.

[...]

Como não é possível escutar todas as narrativas, defini uma "comunidade de destino", depois uma "colônia" e desta, as "redes" (MEIHY; SEAWRIGHT, 2021, p. 94), ficando assim: a) "comunidade de destino": mulheres jovens estudantes; b) "colônia": mulheres jovens estudantes do 3º ano do curso técnico de secretariado integrado ao Ensino Médio, do IFMT, *campus* Cuiabá/Octayde Jorge da Silva; c) "redes": mulheres jovens estudantes do 3º ano do Ensino Médio integrado do IFMT, *campus* Cuiabá/Octayde Jorge da Silva, das camadas populares.

Logo após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)[2] e outras autorizações no IFMT, fiz uma consulta documental na pasta escolar das estudantes na secretaria do *campus* e selecionei as estudantes com renda familiar igual ou inferior a 1,5 (um salário-mínimo e meio) *per capita*, que fizeram o Ensino Fundamental todo em escola pública, este recorte é o que considero como camada popular na pesquisa. A consulta documental é uma forma que a pesquisadora tem para obter informações complementares. (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Depois entrei em contato por telefone e convidei-as para uma conversa presencial no *campus*, que já foi uma pré-entrevista (MEIHY; SEAWRIGHT, 2021) limitada a três estudantes que aceitassem primeiro. As entrevistas aconteceram em julho de 2022, depois que todas as estudantes e suas respectivas responsáveis assinaram os documentos exigidos pelo CEP. As colaboradoras da

1 O texto completo está disponível em: Folha de S. Paulo – Sabor do saber: Ouvir para aprender – 21 dez. 2004 (uol.com.br). Acesso em: 16 jul. 2024.

2 Certificado de Apresentação de Certificação Ética (CAAE) n. 58532622.6.0000.8055.

pesquisa são a Mônica, a Suellen e a Aline, as duas primeiras têm 17 anos e a outra 19, os nomes são fictícios escolhidos por elas.

Na fase da pós-entrevista as narrativas orais foram transcritas, textualizadas e transcriadas (MEIHY; SEAWRIGHT, 2021), a transcriação "se apropria de recursos literários para compor um texto de natureza diferente de seu referente, que é a entrevista pautada no discurso oral". (EVANGELISTA, 2013, p. 03). Esta autora afirma que a transcriação faz com que o texto fique mais acessível aos diversos públicos e acrescento que fica mais prazeroso de ler. Segundo Meihy e Holanda (2011, p. 133), ao discorrerem sobre uma passagem de Eugene Vale, transcriar é "o senso estético [que] encontra aí colo que abriga aproximações sempre evocadas entre literatura e história oral".

As análises das narrativas e da obra literária têm foco no gênero, na raça e na classe, na perspectiva do "nó" (SAFFIOTI, 2015), são feitas de modo interdisciplinar, conforme Candido (2006, p. 14), que considera nas análises literárias que "o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se assim, interno". (p. 14). Neste ensaio, apenas por motivo de recorte de pesquisa e espaço, conforme já dito, trago mais narrativas que abordam as questões de classe, porém sem perder de vista o "nó":

> [...] o **gênero,** a **raça/etnicidade** e as **classes sociais** constituem **eixos estruturantes** da sociedade. Estas contradições, tomadas isoladamente, apresentam características distintas daquelas que se pode detectar no **nó** que formaram ao longo da história (Saffioti, 1997b). Este contém uma condensação, uma exacerbação, uma potenciação de contradições. Como tal, merece e exige tratamento específico, mesmo porque é no **nó** que atuam, de forma **imbricada**, cada uma das contradições mencionadas. Além disto, esta concepção é extremamente importante para se entender o **sujeito múltiplo** (Lauretis, 1987) e a **motilidade** entre suas facetas. Efetivamente, o sujeito, constituído em gênero, classe e raça/etnia, não apresenta homogeneidade. **Dependendo** das condições **históricas** vivenciadas, uma destas faces estará proeminente, enquanto as demais, ainda que **vivas**, colocam-se à sombra da primeira. Em outras circunstâncias, será uma outra faceta a tornar-se dominante. Esta mobilidade do sujeito múltiplo acompanha a instabilidade dos processos sociais, sempre em ebulição. (SAFFIOTI, 2015, p. 83, grifos meus).

Desse modo, nas próximas seções, apresento brevemente a obra *Quarto de Despejo*[3]*: diário de uma favelada*, em seguida apresento e analiso algumas narrativas das mulheres jovens estudantes e, por fim, as considerações parciais.

3 A partir deste momento, utilizarei as siglas: QD.

Vida Carolina

Mineira, da cidade de Sacramento, Carolina Maria de Jesus nasceu em 1914 e faleceu em 1977, com 63 anos. É mãe solteira de dois filhos e uma filha. Seu primeiro livro, *QD*, foi publicado em 1960, com diários do dia 15 de julho de 1955 a 1 de janeiro de 1960.

Mesmo tendo estudado por apenas dois anos em sua infância, o livro foi e é um sucesso, com mais de 100 mil exemplares vendidos no Brasil, além de ter sido traduzido para mais de 13 idiomas, um fenômeno, considerando o contexto do país e o fato de ser mulher, preta e com pouca escolaridade, mas com a sabedoria aprendida no viver.

O livro *QD* é do gênero diário, narrado em primeira pessoa, onde a Carolina escreve, ao som da fome da barriga roncando, o seu dia a dia, da sua família e de suas(seus) vizinhas(os), é autora-narradora-personagem das histórias contadas de fome, miséria, racismo, violência doméstica, sexual, suicídio, exclusões, brigas, alcoolismo, desemprego, desamparo político etc.

Carolina trabalhava como catadora de papel reciclável, quando não encontrava nada para vender, procurava comida no lixo: "[...] Passei no Frigorífico. Havia jogado muitas linguiças no lixo. Separei as que não estavam estragadas. (...) Eu não quero enfraquecer e não posso comprar. [...]". (JESUS, 2014, p. 93). Algumas vezes nem linguiça tinha, então pegava ossos:

Figura 01. Frigorífico.

Fonte: OLIVEIRA, 2024, p. 52.

Nesse período o presidente do Brasil era o Juscelino Kubitschek, conforme conta Ricardo Maranhão:

> Em 1956 Juscelino Kubitschek toma posse como presidente do Brasil, que consegue se eleger devido às suas promessas desenvolvimentistas, que almejavam uma melhora na economia brasileira, assim também como uma grande intensificação da industrialização. Mas, sobretudo, essas promessas agradaram muito a classe média, que no período é o grande grupo votante, já que o voto é vetado aos analfabetos e a grande maioria da classe popular fica excluída disso. (SPECHT; MARIN; SANTOS, 2009, p. 168).

Em meados dos anos 1950 e início dos anos 1960, havia a cultura do reaproveitamento de objetos, de latas, vidros, madeiras, metais, caixas, jornais e papelões, era esse o trabalho e a sobrevivência da Carolina, "'ofício dos pobres'", a cultura do desperdício veio com a industrialização depois dos anos 1960. (MEIHY, 2015, p. 246). Este autor faz uma síntese do turbilhão de mudanças em que o Brasil vivia por volta de 1958, especialmente devido à grande seca no Nordeste que levou as(os) sujeitas(os) famintos, em miséria e abandonados à própria sorte, a buscarem abrigo em outros lugares.

> Em 1958 todos se condoeram dos migrantes. O próprio presidente foi à região atingida e chorou. Os padres católicos "convertidos" à causa daquela gente engrossam os movimentos rebeldes que clamaram por transformações sociais. Falava-se em reforma agrária, de ocupação da Amazônia, de deslocamentos populacionais, e tudo isso mexia no metabolismo dos programas políticos. Os jornais se alimentavam das notícias, e podem ser vistos como o atestado das transformações que se operavam no país. Capitais e interior agitavam-se. Como um todo, a comunidade brasileira não passaria imune ao programa político de Juscelino. Ricos e pobres estariam envolvidos nas mudanças, e com a mesma violência com que se rasgam estradas – e a Belém-Brasília é um expressivo exemplo – os deslocamentos populacionais decretavam que o país jamais seria o mesmo. Nem a pobreza. Nem o campo. Nem a cidade. (MEIHY, 2015, p. 255).

Abaixo seguem fotos para ilustrar esse período que, segundo o site Memorial da Democracia, são trabalhadores, no Nordeste, em busca de água:

Figura 02. Seca no Nordeste.

Fonte: Memorial da Democracia[4].

Por fim, quem migrou para a capital paulista – que também foi o caso da Carolina em busca de novas oportunidades depois que a sua mãe faleceu – sofria com o período das enchentes, conforme o depoimento da Dona Maria Puerta, vizinha da Carolina, na favela do Canindé:

> Carecíamos de muitos recursos. Eram 180 casas [...]. [...] tudo era muito simples, sem tijolo nem nada: umas tábuas, latas, e a ajuda que Deus dava. E que sufoco quando, no mês de janeiro, vinha a chuva e enchia os barracos d'água! Todo ano era a mesma coisa. O favelado não podia comprar tijolo, cimento, então a água entrava até o teto. A única solução era construir os barracos suspendidos do chão, para inundar menos. [...] Como quase não tínhamos mobília, o prejuízo era pouco: o único era secar e depois encerar tudinho [...]. (PUERTA, 2015, p. 126; 127).

Algumas/alguns sem casa de tijolo, na seca, na enchente, nos barracos de lata... E outras(os), conforme Meihy (2015), na riqueza, como algumas famílias que faziam chás beneficentes, desfiles de moda de luxo e bailes para arrecadar dinheiro às famílias pobres, um assistencialismo da época, só que, conforme o autor, possivelmente para manter as coisas como estavam, evitar rebeliões e revoltas. A "miséria era tema ausente das lições escolares sempre tão ufanistas [...]". (p. 251). Outra crítica que o autor traz é feita por Nelson Rodrigues: "[...] moral decadente e maquiada pela superficialidade". (p. 255).

4 As imagens e a matéria completa estão disponíveis em: Memorial da Democracia – Nordestinos fogem da seca e da fome. Acesso em 16 jul. 2024.

Ao contrário da vida de luxo das(os) ricas(os), a "vida carolina" é a vida da miséria, da fome, da exclusão social, racial e de gênero, da falta de oportunidades, da falta de acesso a um sistema de saúde eficiente, de não poder frequentar uma escola e/ou da educação precária entre outras injustiças.

A autora da obra, mesmo com essa "vida carolina", não desistiu dos seus sonhos, um deles foi o de escrever e publicar seu próprio livro e o de morar em uma casa de alvenaria. Lembrando que esses "sonhos" deveriam ser básicos de se realizar para qualquer sujeita(o), mas as diversas barreiras dificultam ou impedem essas realizações, ainda mais se forem de encontro ao "dom masculino":

> Para a mulher escrever dentro de uma cultura que define a criação como dom exclusivamente masculino, e propaga o preceito segundo o qual, para a mulher, o melhor livro é a almofada e o bastidor, é necessário rebeldia e desobediência aos códigos culturais vigentes. O ato de escrever implica numa revisão do processo de socialização, assim como das representações conscientes e um enfrentamento do inconsciente, também ele, invadido pela situação objetiva de dependência do homem e que condicionaram a formação do eu. (TELLES, 1989, p. 75).

Carolina consegue deixar a leitura da sua obra um pouco mais leve ao narrar seus momentos de escape da dura realidade: "Eu sou muito alegre. Todas manhãs eu canto. Sou como as aves, que cantam apenas ao amanhecer. De manhã eu estou sempre alegre. A primeira coisa que faço é abrir a janela e contemplar o espaço". (JESUS, 2014, p. 25).

Sem dúvidas, Carolina é uma das maiores literatas brasileiras que de alguma forma furou a "bolha" da sua época e segue, mesmo que de forma tardia pelo apagamento proposital que sofreu, com suas contribuições que vão além da literatura, são sociais, políticas, raciais, de gênero entre outras.

Narrativas das mulheres jovens estudantes

A seguir, apresento alguns trechos e analiso as histórias orais das mulheres jovens estudantes, colaboradoras da pesquisa que, diferente do tempo da Carolina, nasceram a partir dos anos 2005. Neste período, o presidente do Brasil era Luís Inácio Lula da Silva, que governou o país de 2003 a 2011, foram dois mandatos consecutivos e está, atualmente, desde 2023, no terceiro; quando as colaboradoras iniciaram os estudos no IFMT, em 2020, e participaram desta pesquisa, em 2022, o presidente era Jair Messias Bolsonaro, de 2019 a 2022. Neste ano o país estava saindo do período mais tenso da Covid-19 que iniciou por volta de março de 2020, quando os estabelecimentos/escolas começaram a fechar e houve o isolamento da população, mas que mesmo assim vitimou mais de 655.000[5] mil pessoas até março de 2022.

5 Disponível em: https://covid.saude.gov.br. Acesso em: 12 mar. 2022. Fiz um novo acesso em 09 de julho de 2024 e este número aumentou para 712.537 mortes.

A partir dos anos 2000, período em que as colaboradoras da pesquisa nasceram e iniciaram os estudos, na área da educação, houve significativas melhorias, porém não suficientes, em comparação ao período da Carolina, a exemplo da criação da Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 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 da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Aline é autodeclarada negra, entrou no IFMT pelos critérios de Escola Pública (EP) e cota racial: Pretos, Pardos ou Indígenas (PPI); Mônica é autodeclarada parda, entrou por EP e Renda; e a Suellen é autodeclarada parda, entrou por EP, cota racial: PPI e Renda. Essas políticas de ações afirmativas foram positivas e contribuíram na vida das colaboradoras da pesquisa, inclusive no grande sonho da Aline – e do melhor amigo dela – que era o de estudar no IFMT, conforme relato abaixo:

> Nosso sonho era estudar no IFMT, no curso técnico de secretariado integrado ao Ensino Médio, mas não passamos na primeira tentativa, ficamos bem tristes e abalados, foi muito difícil. [...] Meu sonho era estudar no IFMT [...]. (ALINE, 2022).

Algumas/alguns conseguem realizar seus sonhos de estudar no IFMT, entretanto, a situação financeira é precária, a exemplo do relato abaixo, da Mônica:

> Agora mora a minha mãe, a minha irmã e eu, juntas. A questão financeira é bem difícil para nós, bem difícil (ela sorri nesse momento). Minha mãe estava louca da cabeça esses dias com as contas para pagar, um monte de coisas, a vida financeira é muito difícil mesmo, a gente mora de aluguel, a minha irmã é pequena e ainda toma leite. A gente sobrevive! (MÔNICA, 2022).

Esse relato da Mônica, que mora com a mãe solteira e a irmã pequena, que passa necessidades financeiras e não tem um "teto" próprio – ela possivelmente sorri para não chorar – é parecida com a narrativa da Carolina que também cita o "leite":

> [...] Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça. [...]. (JESUS, 2014, p. 12).

A Suellen e a Aline, colaboradoras da pesquisa, oralizam:

> Meu sonho é ter a minha casa com móveis planejados. (SUELLEN, 2022).
>
> A minha mãe ficou sozinha aqui conosco até ele [o pai] conseguir ficar definitivamente em Cuiabá. Foram dias difíceis, não passamos fome, mas só tínhamos o básico, nunca comíamos o que realmente gostávamos. (ALINE, 2022).

Outro sonho que deveria ser um direito de todas(os) é o de ter um "teto" próprio para viver e não um "quarto de despejo" como era a realidade da Carolina: "E quando estou na favela tenho a impressão de que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo [...] e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo". (p. 37).

Só ter o básico para comer e sobreviver, quando tem, é uma realidade de muitas(os) sujeitas(os), porém a criança, geralmente, que tem acesso a variedades de comidas atrativas no supermercado, na internet, na televisão etc., não compreende as desigualdades históricas e possivelmente acha que a família é culpada, que isso só acontece na família dela, é um momento triste tanto para a criança quanto para a mãe e/ou pai. Esse relato lembra a narrativa da Carolina que diz: "[...] Enquanto eu esperava na fila para ganhar bolachas ia ouvindo as mulheres lamentar-se [...]" (JESUS, 2014, p. 61), sem condições de comprar, ela dava um jeito de levar bolacha para os filhos e para a filha, outras vezes era o próprio filho quem pegava biscoitos no lixo:

> [...] O José Carlos chegou com uma sacola de biscoitos que catou no lixo. Quando eu vejo eles comendo as coisas do lixo penso: E se tiver veneno? É que as crianças não suporta a fome. Os biscoitos estavam gostosos. Eu comi pensando naquele provérbio: quem entra na dança deve dançar. E como eu também tenho fome, devo comer. (JESUS, 2014, p. 46-47).

Carolina, mesmo diante da fome, do lixo e da miséria, faz poesia:

> Amanheceu garoando. O sol está elevando-se. Mas o seu calor não dissipa o frio. Eu fico pensando: tem epoca que é Sol que é o Sol que predomina. Tem epoca que é a chuva. Tem epoca que é o vento. Agora é a vez do frio. E entre eles não deve haver rivalidades. Cada um por sua vez. (JESUS, 2014, p. 37).

Um dos desafios da história oral, de acordo com Alessandro Portelli (ALBERTI; FERNANDES; FERREIRA, 2000, p. 14), é justamente fazer esta denúncia do massacre cotidiano vivido pela população excluída e esquecida, fazer do contar: falar e/ou escrever, um "instrumento de luta para conquistar a igualdade social e garantir o direito às identidades", é o que faz as colaboradoras

desta pesquisa com suas narrativas orais e a Carolina que, de forma perspicaz, fez da sua paixão pela leitura, escrita e poesia, suas denúncias e instrumentos para melhorar a própria vida e a de suas/seus descendentes.

Termino esta seção com os dados retirados do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome[6], sobre o Plano e Metas do Brasil sem Fome; será que podemos ter esperança?

> **As metas do Plano Brasil Sem Fome e seus Eixos:**
>
> **Até 2030, o Plano Brasil Sem Fome tem como principais metas:**
>
> Tirar o Brasil do Mapa da Fome da FAO[7]
>
> Reduzir a insegurança alimentar e nutricional, especialmente a insegurança alimentar grave
>
> Reduzir, ano a ano, as taxas de pobreza da população. (BRASIL, 2023, p. 16, grifos meus).
>
> **O Plano Brasil Sem Fome organiza-se em três eixos:**
>
> - Acesso à renda, redução da pobreza e promoção da cidadania
>
> - Segurança Alimentar e Nutricional: alimentação saudável da produção ao consumo
>
> - Mobilização para o combate à fome. (BRASIL, 2023, p. 17).

Considerações parciais

Este texto apresenta e discute, parcialmente, alguns dados obtidos na minha pesquisa de doutoramento, que está em andamento, cujo objetivo é escutar as histórias de vida e de permanência escolar das mulheres jovens estudantes, das camadas populares, do 3º ano do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, no IFMT, *campus* Cuiabá/Octayde Jorge da Silva.

Pela escuta atenta e afetuosa da história oral das colaboradoras da pesquisa e análise da obra *Quarto de Despejo*, da Carolina Maria de Jesus, também objeto deste estudo, é possível perceber que muitas histórias se repetem, mesmo com a diferença de 60 anos, em média, entre a escrita da obra e as histórias orais, a exemplo das histórias de fome, da falta de um "teto" para morar e/ou de uma casa digna para se viver e não um "quarto de despejo".

---

6 O atual ministro da pasta, no governo Lula, é José Wellington Barroso de Araújo Dias.

7 "A Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) é a agência especializada do Sistema da Organização das Nações Unidas (ONU) que trabalha no combate à fome e à pobreza por meio da melhoria da segurança alimentar e do desenvolvimento agrícola". Disponível em: FAO – Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura: Observatório Internacional Sebrae. Acesso em: 15 jul. 2024.

Entretanto, uma mudança positiva é a questão da educação, houve melhorias nas políticas públicas e as colaboradoras, diferente da Carolina, tiveram oportunidade de acesso ao IFMT e puderam estudar numa instituição pública federal de qualidade: "sonho realizado", conforme relato da Aline; todas conseguiram se formar, apesar das dificuldades, e atualmente todas estão cursando o ensino superior. Então, sim, respondendo à pergunta da seção anterior, é preciso ter esperança num país menos desigual em diversos aspectos da vida, destaco as questões de gênero, raça e classe que formam um "nó" e são estruturantes em nossa sociedade; a história mostra melhorias, mas demoram para acontecer e surtir algum efeito positivo e não são suficientes.

Referências

ALBERTI, V. FERNANDES, T.; FERREIRA, M. *História oral*: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. Edição do Kindle, 2000.

BRASIL. *Plano Brasil sem Fome*, 2023. Disponível em: https://mds.gov.br/webarquivos/MDS/2-Acoes-e-Programas/Brasil-sem-Fome/Plano/Brasil-Sem-Fome.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/ leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 09 jul. 2024.

CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

DAYRELL, J. O Jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxK Ym vcX9gwSDty/?format=pdf. Acesso em: 02 jul. 2024.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e Ensino Médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

EVANGELISTA, M. Segredos compartilhados: a transcriação como recurso narrativo em histórias sobre aborto. *X Encontro Regional Sudeste de História Oral*. Educação das sensibilidades: violência, desafios contemporâneos. Unicamp, Campinas, 2013. Disponível em: *Microsoft Word – 1374458121-ARQUIVO-Texto-ABHO-Unicamp.doc (historiaoral.org.br). Acesso em: 15 jul. 2024.

JESUS, C. *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. *Fundamentos da metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MEIHY, J.; HOLANDA, F. *História oral*: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, J. Um olhar brasileiro. In: *Cinderela negra*: a saga de Carolina Maria de Jesus. José Carlos Sebe Bom Meihy; Roberto M. Levine. 2. ed. Sacramento: Ed. Bertolucci, 2015.

MEIHY, J.; SEAWRIGHT, L. *Memórias e narrativas*: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2021.

MIRANDA; C. LOBATO; A. A pauta das jovens mulheres brasileiras junto ao governo federal. *Desidades*. Rio de Janeiro, n. 20, ano 06, p. 32-45, jul./set. 2018. Disponível em: *n20a04.pdf (bvsalud.org). Acesso em: 17 jul. 2024.

OLIVEIRA, T. *Quarto de despejo*. Roteiro: Triscila Oliveira. Arte: Preta Ilustra. Arte final: Hely de Brito; Emanuelly Araújo. Autoria original: Carolina Maria de Jesus. São Paulo: Ática; SOMOS Sistemas de Ensino, 2024.

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

_____. *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PUERTA, M. Eu vivi com Carolina o seu drama. In: *Cinderela negra*: a saga de Carolina Maria de Jesus. José Carlos Sebe Bom Meihy; Roberto M. Levine. 2. ed. Sacramento: Ed. Bertolucci, 2015.

SAFFIOTI, H. *Gênero patriarcado violência*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SPECHT, D.; MARIN, M.; SANTOS, P. Bens duráveis: a industrialização brasileira no período Juscelino Kubitschek (1956-1960). *Revista Historiador*. Porto Alegre, n. 02, ano 02, dez. 2009. Disponível em: https://www.revistahistoriador.com.br/index.php/ principal/article/ download/54/51. Acesso em: 15 jul. 2024.

TELLES, N. Rebeldes, escritoras e abolicionistas. *Revista História*. São Paulo, n. 120, jan./jul. p. 73-83, 1989. Disponível em: Vista dos Rebeldes, escritoras, abolicionistas (usp.br). Acesso em: 21 abr. 2023.

HISTÓRIA ESCOLAR PARA QUE TIPO DE DEMOCRACIA?

Mairon Escorsi Valério

Ensinar história para a vida democrática: um paradigma eurocentrado?

> O imperialismo deixa para trás germes de podridão que devemos clinicamente detectar e remover de nossa terra, mas também de nossas mentes.
>
> Frantz Fanon

Para que serve o ensino da história escolar? Esse questionamento tem percorrido o processo moderno de estabelecimento da disciplina de história desde sua fixação programática nos currículos escolares desde o século XIX até nossa contemporaneidade. Congênere da educação escolar moderna, o ensino de história desempenhou papel central no processo de construção dos modernos estados-nações naturalizando, difundindo e auxiliando na invenção da nação. Constituído como instrução cívica, o ensino de história organizou-se a partir da premissa essencialista e metafísica do estado-nação e de sua narrativa biográfica ao longo do tempo. O paradigma eurocentrado de uma modernidade colonialista conciliou a perspectiva evolutiva e progressiva de uma história das civilizações – cujo princípio, meio e fim, exaltavam a supremacia do protagonismo branco, a raça vanguardista e predestinada da civilização, da racionalidade, da técnica e da ciência – com a celebração do protagonismo histórico e particular do estado-nacional nesse grande processo civilizador. (BITTENCOURT, 2018). A história escolar constituiu-se como a memória da nação e da luta histórica de constituição de seu estado soberano associada ao grande pano de fundo da história das civilizações, cuja força inexorável da marcha progressiva e evolutiva da humanidade levava ao modelo político dos estados-nacionais modernos. (RIBEIRO; VALÉRIO, 2013).

Nesse sentido, o modelo de nacionalismo ideológico a ser celebrado pelas mitologias nacionais e difundido pelo ensino escolar da história, adequava suas particularidades e especificidades ao que havia se desenhado na Europa. Perseguir a ideia-força de um estado para uma nação homogênea, em termos sanguíneos, culturais e raciais, gerou muitos contorcionismos inventivos por

parte das elites pós-coloniais de estados profundamente diversos internamente, a exemplo do Brasil. Como destacou Quijano:

> O processo de homogeneização dos membros da sociedade imaginada de uma perspectiva eurocêntrica como característica e condição dos Estados-nação modernos, foi levado a cabo nos países do Cone Sul latino-americano não por meio da descolonização das relações sociais e políticas entre os diversos componentes da população, mas pela eliminação massiva de alguns deles (índios, negros e mestiços). Ou seja, não por meio da democratização fundamental das relações sociais e políticas, mas pela exclusão de uma parte da população. Dadas essas condições originais, a democracia alcançada e o Estado-nação constituído não podiam ser afirmados e estáveis. (QUIJANO, 2005, p. 113).

Na perspectiva de Quijano (2005), enquanto na América anglo-saxônica, negava-se papel na identidade nacional às minorias pretas e indígenas, na América Latina, os arranjos para incluir simbolicamente amplas maiorias negras, indígenas e miscigenadas nessa gaiola de ferro eurocentrada da história das civilizações passava, ora por ignorar o papel de uns e outros (como no romantismo indianista brasileiro que apagava a presença africana), ora por ressignificar e idealizar nativos (caso do indigenismo nacionalista latino-americano presente nos países andinos e centro-americanos), ora por defender um amálgama racial capaz de produzir uma nova raça homogênea no futuro que seria o ápice da evolução biológica humana[1].

Dessa forma, até meados do século XX, parece ter sido essa a função do ensino escolar da história. Esse conteúdo da memória nacional era reproduzido num contexto no qual a forma seguia basicamente as diretrizes da lógica disciplinar da sociedade moderna. A promoção do nacionalismo, a solidificação da identidade nacional era feita por métodos hierarquizantes do processo de ensino, baseados nas estratégias mnemônicas orientadas pela transposição didática, centrada na autoridade incontestável do mestre, na rigidez dos processos avaliativos e na lógica institucional de produção dos corpos dóceis e úteis que construía o sujeito disciplinarizado, essa condição *sine qua non* da ordem capitalista organizada e regulamentada pelo estado-nacional. Forma e conteúdo da história escolar se retroalimentavam na espiral de constituição dos súditos da ordem. (RIBEIRO; VALÉRIO, 2022).

Entretanto, em meados do século XX, os tensionamentos subjacentes a essa ordem disciplinar inerentes à mesma, bem como o vetor nacional/civilizacional, como epicentro da história escolar,

1 A exemplo do conceito e projeto utópico da *raça cósmica* do intelectual mexicano José Vasconcelos, bem como a celebração e defesa da mestiçagem como marca singular da população brasileira feita por intelectuais como Oliveira Viana e Gilberto Freyre, entre outros.

passaram a sofrer deslocamentos. O impacto de Auschwitz e o contexto histórico da vitória da democracia liberal no bloco ocidental estabeleceu um novo paradigma de cidadania política, deslocando o foco da história escolar do romance nacional para a ideia de constituição de cidadãos ativos, participantes das disputas políticas numa arena pública democrático-pluralista. (LAVILLE, 1999).

Nesse sentido, não convinha mais constituir súditos da pátria, mas indivíduos críticos e participantes, cujo único consenso seria a preservação da estrutura política constitucional-democrática de corte liberal sob a égide da Declaração dos Direitos Humanos de 1948. As orientações hegemônicas eurocentradas indicaram o novo rumo para o ensino de história, tanto na forma como no conteúdo. As narrativas mitológicas nacionalista foram perdendo fervor enquanto ascendiam, junto a luta por direitos de minorias e setores subalternizados, uma releitura do processo histórico que evidenciava as tensões, os conflitos, os embates, as disputas pelo poder, os choques de interesse de classe, o papel dos sujeitos históricos, das minorias etc. A homogeneidade artificial da nação foi denunciada como um projeto político de elites brancas enriquecidas que se beneficiavam e buscavam manter privilégios que afrontavam os sentidos mais universais da ideia de igualdade e cidadania. Conteúdos com a história dos vencidos, dos oprimidos, dos operários, das mulheres, dos negros e de outras minorias ascenderam e tiveram um lugar ao sol, uma vez que os currículos – em consonância com os valores constitucionais democrático-liberais – salvaguardavam a preservação do direito das minorias. (VALÉRIO, 2021).

Já no que se refere à forma do modo de ensinar mais compatível com o paradigma democrático, as teorias cognitivas da psicologia da aprendizagem substituíram a velha metodologia mnemônica. Nesse sentido, o objetivo de constituir novos sujeitos capazes de maior autonomia intelectual, com capacidade crítica para analisar a vida política, econômica e social, a fim de defender seus interesses – tanto os individuais quanto coletivos daqueles setores aos quais se vinculava – passou a orientar a introdução e a difusão das práticas metodológicas cognitivistas cujo arcabouço procedimental treinava para o exercício da cidadania crítica e participante da democracia. (BITTENCOURT, 2005).

Desse modo, a partir da segunda metade do século XX, no âmbito da inserção do indivíduo na esfera do *Estado*, o exagero da docilidade nacionalista foi freado pela nova estratégia escolar cognitivista para que melhor se adequasse ao novo paradigma democrático-liberal de cidadania. Porém, no que se refere ao *Mercado*, a utilidade desse sujeito seguia imprescindível, seja como força de trabalho para os estamentos mais baixos no regime de produção capitalista (preservando paradigmas disciplinares essenciais) ou, como potencialização da capacidade intelectiva para os mais bem sucedidos (certo cognitivismo das elites), a fim de atender às demandas derivadas

das transformações do capitalismo no mundo ocidental em direção às formas mais flexíveis de organização do mundo do trabalho, cada vez mais centrado na criatividade, na renovação tecnológica, na inovação e no design, na direção de um trabalho cada vez mais imaterial, com alto grau de exigência cognitiva atinente ao recrudescimento da lógica competitiva da ordem neoliberal emergente a partir da década de 1970. (SARAIVA, 2011).

Entretanto, essa força vetorial do modelo educativa que estabelecia um ensino de história para a democracia de tipo liberal-burguesa dos centros do sistema-mundo não encontrou correspondência imediata no mundo periférico, apesar de influenciá-la. Enquanto na Alemanha as propostas dos 'didáticos da história' vislumbravam o fortalecimento do patriotismo-constitucional[2] a partir da ideia de um ensino de história escolar e não-escolar que fortalecesse a consciência histórica, ou ainda nos países anglo-saxônicos, a 'educação histórica' lutava por uma lógica de ensino mais adequadamente cognitivista da disciplina escolar de história, no Brasil, o contexto da Guerra-Fria e a ditadura militar instaurada em 1964, impôs o retorno do romance nacional às aulas de história dialogando com a doutrina da segurança nacional e um nacionalismo anticomunista profundo, apesar de, na prática, nas salas de aula, muitos professores terem desafiado o patrulhamento ideológico. (SADDI, 2014; RIBEIRO, RIBEIRO JR; VALÉRIO, 2016).

Ademais, em boa parte da periferia do sistema-mundo, a situação da denominada escola moderna de massas não apresentava quadros de atendimento universal. No Sul Global, como hoje se denomina os países periféricos, o acesso universal à escolarização básica ainda hoje, na terceira década do século XXI, é uma meta educacional de muitos estados.

No caso brasileiro, em particular, a escola pública para todos se concretizou em projeto político e social nos anos 1980, com estreita conexão com a redemocratização e a possibilidade de construir uma sociedade mais inclusiva. (SOUZA, 2008). Deste modo, o paradigma democrático-liberal do ensino de história no Brasil tornou-se paradigma curricular durante o processo de redemocratização e consolidação da constituição cidadã de 1988. No entanto, quais os sentidos e conceitos de democracia estavam sendo propugnados no paradigma de constituição de um cidadão crítico e participante?

2 Patriotismo constitucional é um conceito originalmente cunhado pelo jurista e cientista político alemão Dolf Sternberger, em artigo publicado em 1979. Sternberger procurou sintetizar, com esse conceito, o que representava a construção de uma nova identidade coletiva alemã que tornava por referência o conteúdo normativo universalista da Lei Fundamental de 1949, algo extremamente novo na história da Alemanha. Nesse sentido, uma república de cidadãos, formada após a derrota na Segunda Guerra Mundial e a derrocada do nazifascismo, já não mais podia se deixar reconhecer em uma suposta identidade étnico-cultural particularista ou no ufanismo nacionalista em face de um passado nacional idealizado. (CATTONI, 2006, p. 65-66).

Realidades periféricas e os limites da idealização democrática

A ideia de constituir uma sociedade compatível com a democracia de tipo liberal abriu a caixa de pandora do processo de democratização. As disfuncionalidades de uma sociedade profundamente desigual, racista, machista, marcada pela violência estatal, pela superexploração do trabalho das classes populares, pela exclusão do acesso ao mercado e a cidadania político-institucional de milhões de pessoas confrontaram na realidade do dia a dia um paradigma de ensino de história para democracia a partir de conceitos idealizados, ahistóricos e profundamente eurocentrados. As premissas liberais de respeito a diversidade, celebração da pluralidade e cultivo do dissenso na arena pública – profundamente arraigadas nas orientações normativas dos anos 1990 sob uma espécie *pax* romana neoliberal – trataram levianamente a grandeza dos dilemas sociais de um país marcado pela herança colonial, pelas estruturas contemporâneas da colonialidade. Como destacou Maldonado Torres (2007, p. 131):

> O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

O que os teóricos decoloniais como Maldonado Torres destacam, a partir da obra de Quijano (2005), é a excepcionalidade da realidade social e histórica da periferia do sistema-mundo. A condição colonial deixou um legado e uma herança que conforma uma realidade específica da modernidade. A preservação de uma relação de dependência econômica no âmbito do sistema-mundo capitalista, associado a um ordenamento social e cultural baseado no racismo e no eurocentrismo constituíram a colonialidade de sociedades como a brasileira, com um enorme contingente populacional relegados à margem da qualquer forma de cidadania: política ou econômica.

Neste sentido, o impulso para um ensino democratizante estritamente político de tipo europeu constituído no centro do sistema-mundo numa sociedade com certos padrões de bem-estar

social já consolidados, acabaram ressignificados de uma forma ativa pelos movimentos sociais, por setores mais dinâmicos da sociedade civil organizada e do campo educacional no Brasil a partir dos anos 1980. A ideia de democracia social, com ênfase na ideia de superação da injustiça social, fazia mais sentido do que democracia política, no contexto da colonialidade periférica. As lutas democratizantes se orientavam pela ampliação de direitos sociais, por reconhecimento político-social, pela ampliação da educação às classes populares, pela inclusão social de uma massa de excluídos e marginalizados, e uma série de direitos sociais básicos negligenciados historicamente pelo estado brasileiro como – moradia, saneamento básico, salário digno etc.

A abertura para a reflexão e a crítica como *conditio sine qua non* do ensino de história para a democracia, emergente no contexto da Nova República, levou a um processo cada vez mais acentuado de revisão do romance nacional retomado pela ditadura. Formar para uma democracia social exigia então analisar as fraturas, as fissuras, a violência, a lógica de exploração das classes populares, as tradições de insurreição e insurgência, os conflitos, o papel das minorias, a denúncia do racismo e da condição de subalternidade das mulheres trazia a tona uma história conflitiva e diversa, oposta à da homogeneização da gloriosa nação unida dos tempos de outrora.

Apesar da força do pensamento único neoliberal dos anos 1990 – cuja expressão máxima poderia ser a tese do fim da história de Francis Fukuyama – e da influência de seu campo semântico eurocêntrico que limitava o debate sobre democracia às categorias políticas provenientes do idealismo (diversidade, pluralismo, identidade, democracia), no Brasil, antenada à renovação historiográfica e às especificidades sociais locais, o ensino de história para a democracia não se limitou ao estritamente político, mas manteve-se orientando por uma concepção mais alargada de democracia, que incluía a dimensão social e lutava contra o legado colonial.

A Lei n. 10.639/2003, que instaurou a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como a Lei n. 11.645/2008, que fez o mesmo pelo Ensino de História e Cultura Indígena, foram pontos altos de indicação de como a espiral democrática permitiu e possibilitou que os dilemas históricos da sociedade brasileira acendessem à normatividade de um currículo democrático com aspirações decoloniais. (CANDAU; OLIVEIRA; 2010).

No âmbito metodológico, a ideia de que a construção do conhecimento histórico deveria estar mais presente na sala de aula significou a adaptação das perspectivas cognitivistas para o ensino de história no Brasil. Paulo Freire, cujas perspectivas, claramente se amparavam na tradição secular da psicologia da aprendizagem, passou a ser um farol orientador de novas práticas que visavam se afastar do conteudismo mnemônico de outrora. No ensino de história se consolidou a ideia de usar documentos e fontes históricas para estimular leitura crítica, a capacidade interpretativa e apropriação da ideia de que o conhecimento histórico é múltiplo, variado e construído a partir

de uma metodologia de trabalho científico que leva em conta vestígios do passado presentes nas fontes. Nesse processo, subentendia-se que o processo de ensino aprendizagem traria mais a presença do estudante, estabelecendo um maior protagonismo, treinando-o para a argumentação, prova e contra argumentação a fim de defender seus interesses. Autonomia, protagonismo e perspectiva crítica passaram a ser palavras de ordem que sintonizavam a metodologia de ensino-aprendizagem com a nova ordem democrática. (BITTENCOURT, 2005).

No entanto, o cognitivismo no Brasil, não tinha como se tornar uma abordagem apenas instrumental diante de uma realidade histórica e social periférica e colonial. Como construir autonomia sem permitir uma leitura crítica de uma sociedade com extrema concentração de renda, exclusão social massiva, racismo, violência, ausência de políticas públicas, deficiência nas condições de emprego, moradia, alimentação, acesso à saúde e educação? Essa era, então, a mais significativa contribuição de Paulo Freire. O diálogo do autor com Frantz Fanon e com a perspectiva da conscientização política no processo de letramento do indivíduo é que apontava na direção de uma educação libertadora. (LIMA; OLIVEIRA; SANTOS, 2021). Não se tratava de mais um modo asséptico e técnico de alfabetizar e instrumentalizar os indivíduos para serem mais 'úteis' à nova economia do capitalismo que exigia ampliação de mercado de consumo, melhor qualificação da mão-de-obra ou coisa do gênero. A proposta freireana tinha um vetor político e social compatível aos profundos dilemas de uma sociedade marcada pela colonialidade do poder. Não se tratava de um cognitivismo para o mercado e para uma cidadania política de agenda escandinava, mas de um cognitivismo para a democratização política e social das dramáticas realidades periféricas do Brasil, levado à condicionante de orientação normativa pela ascensão ao poder de partidos de esquerda[3].

A despeitos das especificidades concretas no âmbito de cada escola e da aula singular de um ou outro professor, em linhas gerais, podemos inferir que o paradigma de um ensino de história para a democracia social que atentou contra a colonialidade do poder na sociedade brasileira foi gradativamente se afirmando e se consolidando ao longo da incipiente democracia construída nos anos 1980. A agenda democrática do ensino de história no Brasil orientou-se por perspectivas subalternas, valorização dos direitos humanos e das minorias, crítica ao capitalismo super concentrado da realidade periférica, foco nas injustiças sociais, defesa da inclusão e da humanização da sociedade. Nesses termos, apesar da ascensão social da cultura neoliberal que maximizou a lógica concorrencial, a ideologia da meritocracia, o empreendedorismo de autoajuda, bem como

3 Ainda que muitas vezes, nessa condição, tenha se tornado um conjunto de palavras de ordem esvaziadas de seu sentido transformador mais efetivo para tornar-se chavões normativos típicos daquelas concepções teóricas que se hegemonizaram, como destaca criticamente Brayner. (2018).

o utilitarismo educacional mais rasteiro vinculado ao cognitivismo de mercado, a agenda de um ensino de história para a democracia social com orientação decolonial substitui escancarando as entranhas históricas opressoras de constituição da sociedade brasileira e apontando para um horizonte de expectativas mais justo socialmente, cuja ação no presente traduziu-se na fórmula: democratizar ainda mais a democracia.

O reacionarismo político-ideológico de extrema-direita que emergiu na segunda década do século XXI escancarou a tentativa dos velhos setores privilegiados pela ordem decolonial (ainda que tais privilégios fossem incipientes e parcos) de se contrapor a esses vetores democratizantes. O ataque à educação como parte central do movimento reacionário e a acusação anti-intelectualista de que as instituições educacionais do estado estão contaminadas pelo marxismo cultural expuseram o sentido histórico desse movimento pós-fascista que visa conter a espiral democratizante e de conquistas de cidadania feita a duras penas. (SARAIVA; SEFFNER, 2023).

No que se refere ao ensino da história escolar, o revisionismo da extrema-direita busca restaurar o romance nacional apagando os conflitos, fissuras, rachaduras, embates e disputas internas à sociedade e ao estado brasileiro. O objetivo é restaurar a narrativa glorificadora da nação, seus mitos e heróis da narrativa oficial varnhageneriana do Brasil. Restaurar a narrativa única nos moldes defendidos pela história pública difundida pela Brasil Paralelo[4], silenciando o genocídio indígena, a violência da escravidão e seu legado racista, bem como apagar ou difamar a tradição de insurgência e lutas dos subalternos. Um revisionismo sob a encomenda política de restaurar a paz dos cemitérios na história do Brasil. Homogeneidade contra a diversidade, nacionalismo contra pluralidade cultural, narrativa oficial única contra perspectivas subalternas. Nada mais autoritário, antidemocrático e restaurador do legado colonial.

Temas sensíveis e ensino de história crítico com orientação decolonial

Pelas razões descritas anteriormente podemos inferir que um ensino de história voltado para o fortalecimento da democracia no Brasil necessita, portanto, transcender o processo de celebração das diferenças, da diversidade e da pluralidade típicos da democracia liberal do centro do sistema-mundo, para poder confrontar os pilares constitutivos da colonialidade periférica questionando suas hierarquias raciais/sociais, suas desigualdades e exclusões.

4 Empresa de entretenimento fundada em 2016, com grande repercussão nas redes, com o intuito de divulgar uma história do Brasil de cunho conservador e de extrema-direita.

Para tanto, não basta uma metodologia cognitivista de ensino que trabalhe a partir de determinados parâmetros de produção do conhecimento, com bases dialógicas e críticas, pois essa também é a orientação pedagógico-educacional para o ensino de história nas democracias liberais do norte global. Para além de uma metodologia pautada no uso dos de fontes históricas plurais e diversas, é preciso priorizar tematicamente aqueles conteúdos disciplinares do campo da história que denominamos temas sensíveis especialmente para nós, enquanto sociedade e estado-nação periféricos, que marcam nossa historicidade de tal forma que se apresentam como temas de uma história que não passa, mas permanece latente nas disputas políticas do presente. (FALAIZE, 2014).

No Brasil, os exemplos são vários: a violência e exploração do processo colonização europeia, a escravidão africana e seu legado histórico, o genocídio indígena, a luta pela terra, a violência do estado na repressão das insurreições populares, a construção de regimes repressivos marcados pela violação dos direitos humanos e tortura dos estados de exceção como no Estado Novo (1937-1945) e na Ditadura Militar (1964-1985), a lógica de superexploração do trabalho urbano e rural combinada à exclusão do processo de cidadania social e política, entre outros temas sensíveis à história do Brasil e da periferia do sistema-mundo.

Nesse sentido, para que o ensino de história, no contexto periférico e colonial, possa fortalecer a democracia, é necessário abordar temas sensíveis capazes de confrontar no presente os pilares constitutivos das hierarquias sociais/raciais simbólicas e concretas da sociedade brasileira, saltando qualitativamente da celebração das identidades para a confrontação da colonialidade.

Desse modo, ao abordar determinado certo conteúdo curricular pré-estabelecido pelos documentos educacionais normativos de orientação estatal – como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – é preciso questionar quais os silenciamentos e apagamentos seguem estruturalmente presentes. Traduzindo em miúdos: porque ainda não se destaca o papel do sucesso político do bloco Operário-Camponês para a emergência da afamada Revolução de 1930? Ou de que modo se apaga a relevância dos quilombos no papel de interiorização do Brasil em contraste com a celebração da memória bandeirante? Qual o significado de destacarmos o sucesso econômico de recuperação da Alemanha nazista e nos esquecermos da abolição da moeda nas áreas anarquistas durante a Guerra Civil espanhola da mesma década de 1930?

Um ensino de história decolonial descentra, necessariamente, a ideia do europeu como sujeito universal e único protagonista de uma história de concepção linear, evolutiva e que culmina na 'moderna, racional e desencantada' civilização europeia. Currículos e livros didáticos, por razões diversas, ainda são produzidos e organizados sob os escombros da 'história das civilizações', de tipo francesa nos moldes do século XIX, como aponta Circe Bittencourt (2018). Associada a essa questão, uma série de conceitos eurocêntricos e colonialistas de temporalidade seguem

naturalizados: renascimento, civilização, atrasado, moderno, evolução, progresso, entre outros. Conceitos que reintroduzem no presente toda uma semântica colonialista que estrutura o mito da modernidade e da superioridade racial europeia.

Por que não explicar o processo de conquista da América pelo termo *Pachakuti*, como aponta Mignolo (2007), a fim de viabilizar uma percepção conceitual indígena do que significou esse processo histórico para seu mundo? Ou mesmo, continuar celebrando o maquiavelismo de Cortes em detrimento da percepção de que muitas nações indígenas ressentidas com a expansão política e militar asteca viram nos recém-chegados europeus a possibilidade de derrotar seu arqui-inimigo histórico? Essas percepções reposicionam o protagonismo histórico de europeus e indígenas e colocam em primeiro plano uma perspectiva indígena da história, humanizando e atentando para a racionalidade desses agentes históricos.

Sem dúvida que evidenciar a lógica de violência do colonialismo e de seu legado é fator relevante e fundamental para um ensino de história com aspirações decoloniais. A denúncia crítica da escravidão e da servidão como modos de exploração do trabalho extremamente violento e coercitivos para produção e apropriação da riqueza feita pelo colonizador e seus herdeiros diretos, bem como toda lógica de dominação colonial estruturada pela lógica repressora do terror e do genocídio, bem como destacou Frantz Fanon (1968, p. 28):

> O mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia. Nas colônias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado.

Por outro lado, promover uma história decolonial não significa abandonar velhos conteúdos da história europeia significativos para o Sul Global, mas abordá-los sob novas perspectivas críticas. Que tal questionar a artificialidade de valores inspiradores como liberdade, igualdade e fraternidade veiculados pela Revolução Francesa e Americana com a manutenção da escravidão e do tráfico de escravizados no Novo Mundo? Ou mergulhar na experiência histórica do jugo colonial britânico vivenciado pelos irlandeses?

Essas abordagens conversam diretamente com as experiências históricas da periferia do sistema-mundo. Elas explicam o presente e explana histórica e racionalmente a constituição de sociedades profundamente iníquas socialmente como a brasileira. O sentido da cidadania democrática numa sociedade pós-colonial é a construção de uma engrenagem democratizante insaciável, não a celebração estática e extática do fim da história. Para tanto, o ensino de história possui função política fundamental, por meio da experiência histórica de constituição colonial

e pós-colonial de nossa e outras sociedades, de convidar os sujeitos a participarem do esforço coletivo de empurrar essa engrenagem democratizante adiante, na busca por um horizonte de expectativas cada vez mais democrático e decolonial.

Conclusão

Não é suficiente um ensino de história voltado para a democracia quando o conceito de democracia é eurocentrado e o modelo referencial é o das sociedades centrais do sistema-mundo. As realidades periféricas impõem a ressignificação decolonial do conceito, encarnando-o na história. Como falar de modo idealista e ahistórico em diversidade, pluralidade e democracia diante de um público que luta para ascender à linha da dignidade? Que convive com relações de trabalho precarizadas, com a superexploração da força de trabalho, com uma hierarquia social/racial da pirâmide social e da dignidade, com a violência cotidiana do estado e de seus aparelhos de repressão, com a violência urbana derivada do *ethos* da concorrência e da guerra de todos contra todos do neoliberalismo que permeia tanto as instituições do estado quanto as do mercado? Como lidar com uma lógica de exclusão e encarceramento em massa? Como enfrentar o renascimento de modalidades fascistas de pensamento que reiteram os pilares da colonialidade como o racismo, do darwinismo social e a legitimação da lei da selva disfarçada sob o manto asséptico e eugenista da ideologia da meritocracia?

Na periferia do sistema-mundo, educar para a democracia precisa ter outro significado: implica na necessária confrontação do legado colonial. Um ensino de história voltado para democracia só pode se viabilizar se for decolonial: do contrário, é mimetizar mais uma vez o colonizador.

Referências

BITTENCOURT, C. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Reflexões sobre ensino de história. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

BRAYNER, F. *Para além da educação popular*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

CANDAU, V.; OLIVEIRA, L. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

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

FALAIZE, B. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 06, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014.

FANON, F. *Os condenados da terra*. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

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.

LIMA, F.; OLIVEIRA, L.; SANTOS, A. Paulo Freire em diálogo com Frantz Fanon e Amilcar Cabral: racialismo, subjetividade e educação. *Ensino, Saúde e Ambiente* – v. 14 n. esp.: Dossiê Paulo Freire para além dos 100 anos: construir utopias, transformar a realidade, p. 410-426, 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIBEIRO, R. R.; RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. O legado da aprendizagem histórica: refazendo percursos de leituras. *Revista Antíteses*. Londrina, v. 09, p. 196-221, 2016.

RIBEIRO, R. R.; VALÉRIO, M. E. Ensino de história e sacralização da nação: narratividade, educação dos afetos e colonialidade do poder. In: ZARBATO, J.; RODRIGUES JÚNIOR, O.; RIBEIRO, R R. (Org.). *Estágio, práticas e extensão*: vivências dos professores de história no tempo das incertezas e esperanças. Cuiabá: Paruna Editorial, 2022.

SADDI, R. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. *Opsis*. Catalão, v. 14, n. 02, p. 133-147, jul./dez. 2014.

SARAIVA, K., SEFFNER, F. Ensinar a esquecer – ensino de história e extrema direita. *Acta Scientiarum*. Education. Maringá, v. 46, n. 01, e68038, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v46i1.68038 Acesso em: 15 ago. 2024

VALÉRIO, M. E. Ensino de história como narrativa secularizada: da nação ao comunistarismo identitário. In: ZARBATO, J.; RODRIGUES JÚNIOR, O. (Org.). *Guerras de narrativas em tempos de crise*: ensino de história, identidades e agenda democrática. Cáceres: Unemat Editora, 2021.

CURRÍCULOS PRESCRITOS DE HISTÓRIA: HÁ CAMINHOS POSSÍVEIS PARA OS IMPASSES EM QUE ESTAMOS ENVOLTOS HÁ MAIS DE 30 ANOS?

Jean Carlos Moreno
Silvester de Carvalho Pereira

> É como se fosse antes do tempo [...]
> Onde nós ainda não tínhamos a angústia da certeza.
> Não estávamos ainda nessa imensa movimentação de ideias, de recursos e meios para medir o tempo.
>
> Ailton Krenak

Ainda que algo totalmente novo não exista e toda mudança seja um diálogo com o que veio antes, pode-se mudar efetivamente alguma coisa sem a realização de alguma ruptura intencional? Pelo que assistimos nos últimos 30 anos de embates curriculares do ensino escolar de História, a resposta, para muitos, parece ser positiva. No que vem se entendendo por "organização de conteúdos", viemos até aqui incluindo novos temas e sujeitos numa história já pronta, pré-definida. São os boxes dos livros didáticos. Os capítulos fora da sequência imaginada pelo final do século XIX – portanto menos importantes – meros adendos a uma linha, um processo histórico único determinado por uma ideia que conjuga história da civilização e história do Estado-nação.

Desde os finais dos anos 1980, uma comunidade de pesquisadores se aglutina em torno do ensino e da aprendizagem da História e, mesmo com diferenças de entendimento, situação comum a qualquer grupo de intelectuais, passa a investigar e militar em torno de mudanças na História escolar. Perguntam-se, então, quais histórias seriam necessárias: para os sujeitos da aprendizagem, para a convivência em sociedade, para a superação das injustiças, para atender às demandas deste mundo acelerado e turbulento, para oferecer alguma estabilidade e memórias em que assentar as construções coletivas?

De início, com o contexto de abertura política, tem-se embates, especialmente nos âmbitos estaduais, diante de uma possível história crítica. Importante início de discussões e ações que se desvelaram num contradiscurso efetivo, ressalvando que, em sua maioria, isso se fez mantendo a mesma estrutura narrativa. Ainda não era totalmente possível pensar em outra história efetivamente, por isso esse movimento se valeu de uma "história consolidada, com seus temas, períodos e personagens bem assentados, mas invertendo-lhes o significado ou reorganizando-os [...], a História do vencedor com sinais trocados, continua sendo a História do vencedor". (MUNAKATA, 2001, p. 280).

Já nos anos 1990, tem-se a primeira prescrição nacional de História que intenta romper com a concepção de tempo linear: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A não efetivação desta prescrição nas escolas da Educação Básica marca o assentamento mais efetivo da tradição linear, que passou a ser entendida como *História Integrada*, uma única linha do tempo, unindo as duas abordagens antes separadas: história da civilização europeia e história do Estado-nação brasileiro. Desde então o impasse permaneceu: como mudar a política do sujeito histórico sem romper com a política do tempo histórico herdada do projeto civilizador e imperialista europeu e consolidada dentro das academias?

Carmem Teresa Gabriel (2015) tem insistido que o desafio está justamente na lógica narrativa do conhecimento histórico. Em caminho análogo, Cinthia Araújo (2019) salienta que as noções de *processo* e *totalidade*, presentes na tradição disciplinar, são referenciais importantes para a inteligibilidade do saber histórico escolar. Destaca a autora, no entanto, que é preciso não igualar o processo a progresso e totalidade a unidade. De qualquer forma, ainda dentro do pensamento da autora, a tradição curricular no ensino de História deve ser entendida como um dos âmbitos da produção da não-existência, através da monocultura do tempo linear.

Tudo nos indica que, embora avanços consideráveis possam ser elencados nas últimas décadas, a perspectiva da mera inclusão de novos temas e sujeitos na tradição curricular não é mais suficiente. É preciso olhar definitivamente para o currículo e estabelecer quem fala, quem é o sujeito que define o tempo e que define o outro, a alteridade. Quem é este sujeito que narra esta história construída, selecionada, organizada, para produzir sentido e orientação?

Já sabemos que "o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura" (VEIGA NETO, 2002, p. 44). A cultura que opera realizando a organização curricular, contudo, não é, necessariamente, a cultura (ou as culturas) de determinado território geográfico ou povo. Trata-se de uma cultura que está diretamente ligada a questões de saber/poder que lhe permitem ser tratada como cultura possível de ser escolarizada, de se tornar uma cultura, ou ainda tradição escolar, que pode, inclusive, estar em dissonância com as demandas do lugar onde é reproduzida. (MORENO, BUENO,

2010). Esta cultura escolar não está fora de sua formação discursiva e seletiva: para se formar ela seleciona discursos que operam validados pelos efeitos de verdade (VEIGA NETO, 2019, p. 49) que intencionam dar conta tanto da produção de saberes-poderes, quanto da produção de sujeitos.

Este ensaio, diante dos impasses e da tarefa complexa que exige um amplo trabalho coletivo, pretende ser mais uma contribuição para a discussão em torno do currículo mínimo prescrito. Para tanto, primeiramente, oferece uma reflexão sobre o currículo, sua produção e suas vozes. Posteriormente aponta uma força importante, dentre as capazes de tensionar a relação entre política do tempo e política do sujeito e da agência histórica: a teoria modernidade/colonialidade, oriunda das ciências sociais latino-americanas. Por fim, retomamos os termos e embates da aporia em que nos encontramos, destacando as prescrições que, à sua maneira, tentaram interferir no tempo colonizado: o já citado PCN de História (1998) e a primeira versão da Base Nacional Curricular (BNCC) (2015).

Currículo, campo discursivo/produtivo

As diversas teorias e desconstruções curriculares, chamadas genericamente de *pós-críticas*, tendem a concordar com o pressuposto, já presente nas teorias críticas, de que o currículo é um campo de poder, possuidor de caráter formativo. As teorias pós-críticas, entretanto, guardadas suas fundamentais diferenças, não costumam pensar numa sociedade livre do poder, uma vez que este não é apresentado como localizável unicamente em uma forma específica (Estado, Burguesia) que pode ser superada dando lugar a um "verdadeiro" conhecimento e uma "verdadeira" consciência, livre dos véus da ideologia. Para elas, a própria existência do saber perpassa a existência do poder e vice-versa, não existindo formas de poder sem a existência de formas de saber que atuem juntas, produzindo efeitos de verdade, da mesma forma que não existe saber que não responda ao poder.

Com as teorias críticas e pós-críticas se tornou insustentável abordar o currículo e produzir teorias sobre este, tratando-o como forma exclusivamente técnica. É preciso que as teorias que o sustentam, estejam dispostas a tratá-lo em sua complexidade, relacionando poder e saberes a sujeitos que estão sempre em contínua formação, dentro de sociedades e culturas que nunca podem ser tratadas de forma singular ou como dado objetivo.

Se concordamos que o currículo prescrito seleciona uma determinada porção da cultura considerada relevante e a escolariza na sua relação com o sujeito e se, como aqui já exposto, esta seleção sempre tem uma função produtiva (que pode ser o bom funcionário, o bom cidadão etc.) para determinado momento histórico, este currículo é, então, também, um documento de identidade:

> Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2016, p. 15).

Assim, o currículo, como um campo de práticas discursivas, ao enunciar o mundo, pretende inventá-lo, isto é, cria a verdade que representa por meio da seleção e produção de enunciados em determinado momento histórico, que permite que estes enunciados sejam tidos sob efeitos de verdade. O que queremos dizer é que o currículo é um campo privilegiado para identificarmos as pretensões universais de verdade que existem nos discursos vigentes e socialmente aceitos como científicos e verdadeiros, discursos que são também expressões da colonialidade. Da mesma forma que não existe sujeito fora das relações de prática social que os constituem, não existe uma teoria que não se queira e não tenha a pretensão de verdade. Ao descrever um objeto, a teoria o inventa como verdade. O currículo, então, emaranhado por relações de poder/saber, oferece as condições para a emergência e perpetuação de verdades, ele organiza certos tipos de saberes vigentes que, em determinado momento, operam de forma hegemônica e para isso procura produzir um discurso único, coeso e totalizante, inclusive ao nível epistemológico.

É neste caminho que as teorias pós-críticas do currículo nos ajudam a repensar o problema do currículo de História e seus impasses, pois se colocam como uma incisiva crítica às formas tradicionais de se conceber os currículos. Isto se dá, entre outros motivos, por sua posição de que o currículo é uma construção social como qualquer outra (SILVA, 2016, p. 148) que, por assim ser, é inseparável do momento histórico que a constrói. Os currículos e as formas que tomam se fazem possíveis por um embate de forças num conflito social, embate cujo resultado, que nunca tem um fim definitivo, uma vez que ocorre a todo momento, permite que certas formas se consolidem dentro da hegemonia do tempo.

Portanto, as teorias pós-críticas deixam evidente que o currículo prescrito é questão de poder e que este poder não pode ser localizável em um único lugar, uma vez que se encontra presente em todas as relações, em todas as esferas da vida social, seja econômica, educacional, geopolítica ou afetiva. É desta maneira que podemos apresentar agora outras inflexões teóricas que também nos fazem pensar nas relações entre poder e saber.

A modernidade/colonialidade como elemento tensionador do currículo de História

Como formulada por Aníbal Quijano (2005), a colonialidade se coloca como um "novo" padrão de poder global que, sendo poder, opera também em níveis do ser e do saber. Um novo padrão de poder que não surge da modernidade, mas sim é parte constituinte desta, sua face oculta, aquela face que, em sua ação, pudera efetivamente viabilizar a modernidade como projeto de mundo. Isto se deu a partir de elaborações cognitivas potentes como a ideia de raça:

> Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (QUIJANO, 2005, p. 118).

Foi a relação com a América que possibilitou o ego descobridor europeu se formar e ganhar, como apontou Quijano (2005) uma identidade que não fazia mais referência apenas à origem da ocupação geográfica dos espanhóis e portugueses, mas era agora contaminada por discursos raciais. O ego europeu, então, no contato com aquilo que escapava à sua interpretação, que lhe era, em primeiro momento, inteligível, pode agir por meio do encobrimento, característica fóbica de relação, algo que, anos/séculos depois, encontra formulação também no campo das epistemes:

> Reside na incrível estranheza do homem ocidental em relação ao novo mundo, estranheza que exige, pelo poder da ciência, que ele se faça dono dos indivíduos e controlador da natureza, o impulso temerário por aquilo que não se limita às limitações de sua sociedade e de seus costumes [...] O ilustrado não desfez a fobia ante os inexplicáveis fenômenos, mas passou a descrevê-los e descartá-los para melhor controlá-los. (BARROS, 2019, p. 27).

O filósofo argentino Enrique Dussel busca realizar uma crítica deste ego europeu que toma a forma histórica da totalidade. Este ego é um Eu que se empenha a interpretar o outro numa perspectiva da totalidade do "si mesmo". Para isto toma a data de 1492 como momento de efetivo início da modernidade, algo que é, por sua vez, indissociável do "descobrimento" daquele imenso pedaço de terra posteriormente reconhecido como continente americano. A partir da investida

do Ego descobridor sobre aquele mundo desconhecido, a Europa pode então interpretar o outro como um espelho de si mesma, fez isto encantando este processo por meio do rosto benevolente da cínica tolerância. Esta abordagem para com o mundo desconhecido se coloca então não como uma alteridade entre histórias globalmente localizadas que engajam em um projeto de trocas transculturais que colaboram para com a pintura de um quadro maior de uma História mundial que se viabiliza por meio do contato, mas justamente o oposto disso, a descoberta do outro durou apenas tempo o suficiente para que este outro fosse encoberto pelo Eu:

> O ego moderno desapareceu em sua confrontação com o não-ego; os habitantes das novas terras descobertas não aparecem como Outros, mas como Sí-mesmo a ser conquistado, colonizado, como "matéria" do ego moderno [...] A Europa tornou as outras culturas, mundos, pessoas em ob-jeto: lançado (-jacere) diante (ob-) de seus olhos. O coberto foi "des-coberto": ego cogito cogitatum, europeizado, mas imediatamente en-coberto como Outro. O outro constituído como o Sí-mesmo. (DUSSEL, 1993, p. 36).

Ao contato com esta terra desconhecida se nomeia, e então se cria o que entendemos por América, e a partir desta e das relações econômicas, sociais e culturais que propicia, temos a criação da própria Europa da forma que hoje se coloca, realocada como centro do mundo. Só a partir do contato com este "quarto" do mundo, como nos coloca Dussel (1993), é que a Europa pode se colocar como centro, face da modernidade e de todas as grandes coisas que promete sendo o mais alto estágio da história humana:

> [...] A terra tinha sido "des-coberta" como o lugar da "história mundial"; pela primeira vez aparece uma "Quarta Parte" (América), que se separa da "quarta península" asiática, onde uma Europa que se auto-interpreta, também pela primeira vez, como "centro" do Acontecer Humano em Geral, e por isso desenvolve seu horizonte "particular" como horizonte "Universal [...]. (DUSSEL, 1993, p. 36).

É assim que a colonização do sujeito se acopla à colonização do tempo histórico. Esta nova posição da Europa, a nomeação da América e o encobrimento do outro pelo "si mesmo", não se dão por meio de um processo transcultural de alteridade, engajados em uma história plural de várias frentes. Do contrário, vemos que esta interpretação de lugares se deu na forma de um altericídio, isto porque a modernidade, quando da criação das identidades, operou a partir de uma separação binária do mundo em uma dicotomia hierarquizada (WOODWARD, 2014, p. 54) onde este *si mesmo* é tolerado, pois é imprescindível para a formação do *Eu*. Este *sí-mesmo*, no

entanto, nunca estará elencado para se tornar um *Eu*: o homem europeu que se iguala à palavra *humano* e a *sujeito* e que, em toda sua glória interpreta o mundo, só é si *mesmo* no sentido que é interpretado a partir de uma relação com o mundo, de um léxico relacional que intenciona localizá-lo como identificável e interpretável dentro do projeto global da história europeia e do sujeito desta história, o *Eu* Europeu. Neste sentido se nomeia e se interpreta para inventar o outro a partir de uma posição fóbica que justifica uma redução ontológica do não compreensível, ou seja, a tolerância para com *outro* que nunca pode ser verdadeiramente *outro*, uma vez que só existe para o europeu enquanto se faz possível de ser interpretado pelo léxico presente como uma contraparte do sujeito europeu, um inferior, ou ainda um *objeto*.

A raça, como discurso do poder-saber, não só possibilitou que o homem europeu fosse o homem da história, quanto destituiu de negros e indígenas a própria possibilidade de serem "homens" e por isso de terem histórias, epistemes e saberes. O homem europeu é, então, incorpóreo e racional, um homem que por ser o *sujeito* da história pode interpretar todo o mundo ao seu redor, todos os *objetos* e corpos, o homem racional que é o *sujeito* interpretando e inventando o mundo das coisas, dos corpos, dos *objetos*.

A modernidade num processo global que tem como centro o colonialismo e a "descoberta" da América por meio da relação fóbica do contato, que, como já há muito colocou Dussel (1993), no ato de encobrir a América, fez como que a própria Europa pudesse se virar em si e se estabelecer como centro do mundo, não só comercial, mas histórico. O culminar da História e do homem que pode ter história, do homem histórico que escreve sobre a história do outro (MIGNOLO, 2000, p. 04), outro que se relaciona como um objeto que está apartado de si e pronto para ser interpretado, encoberto e reduzido pelas dicotomias provenientes da própria limitação do europeu e com isso justificar, como já era de se esperar, uma exploração daquela terra e daquele povo. O aporte epistemológico e hermenêutico da Europa está fundado na viabilização da modernidade como projeto, sendo assim, na colonialidade.

O ponto de referência para o mundo a partir da modernidade fora então a Europa em primeiro momento e alguns séculos depois, a Europa renascentista, que, como brilhantemente colocou Dussel, desde a invenção da América pode se colocar como sendo duplamente o resultado do mais alto empreendimento humano e o horizonte de realização universal. (DUSSEL, 1993, p. 36). Temos então, como suporte a este processo, parte fundamental a ele, dois processos complementares, a colonização do tempo com a invenção da Idade Média e a colonização do espaço com a invenção da América, agora tida como uma quarta parte integrada à regente ordem geopolítica tripartite: Ásia, África e Europa. (MIGNOLO, TLOSTANOVA, 2006, p. 206). Neste sentido, a invenção da América foi central para que a Europa pudesse classificar a partir de si diversas fronteiras para

o mundo. A Idade Média europeia, reinventada como um espaço-tempo universal, irá possibilitar uma nova cronologia para o mundo, progressiva, teleológica e qualitativa, por isso o tempo do mundo. Como observa Moreno (2019, p. 99-100), este tempo colonizado, bem como seus derivados binários de Ocidente e Oriente, pouco a pouco terão suas origens silenciadas no empenho de se colocarem como padrão analítico de relevância universal e objetividade descritiva, dessa forma, conceitos repletos de componentes e atributos culturais e étnicos podem tomar o lugar explicativo do universal.

Instaura-se, assim, uma narrativa-mestra colonizada tanto da história, quanto de seu sujeito. Da mesma forma, a Europa Ocidental é elencada como o espaço no qual a história e sua temporalidade ocorre, por isso a história do mundo. Neste compasso, a Ásia, a África e a América foram negadas de terem sua própria história. Quando muito, suas histórias só têm sentido se submetidas e alocadas ao espaço-tempo da imaginação histórica europeia. Neste processo, transformam-se histórias e conhecimentos locais, isto é, a história desejada, as epistemologias e hermenêuticas de partes da Europa, em um projeto global universalista que não aceita em si outras histórias e gnosis, algo visível tanto nas promessas da *Orbis Universalis Christianus*, quanto na concepção de história para Hegel. (MIGNOLO, 2000, p. 17).

Os ideais humanistas, as promessas das luzes, a reconfiguração do sujeito cartesiano em sua relação com o mundo, tudo isto fora possibilitado e está imbricado nas relações estabelecidas nas Américas a partir do contato dos europeus com os indígenas e todo o processo que após algum tempo legitimaria sua exploração e de suas terras. A partir da diferença colonial e da colonialidade do poder, toda uma gama imensa de saberes e de formas de se relacionar com o mundo foram silenciadas e realocadas na subalternidade, isto está presente na filosofia, na literatura, nas ciências naturais e, é claro, na História. A História talvez seja o caso mais acentuado, uma vez que tem uma ligação direta com a legitimação ou deslegitimação de imaginários sobre sujeitos e mundos.

Não se pode ignorar, então, que a modernidade/colonialidade tem um papel fundamental para o tensionamento dos currículos de História, ao pensar que o poder que se exerce nas relações, pelo menos desde o século XVI, não é simplesmente poder, mas sim colonialidade do poder. O contato com as Américas, o realocar da Europa e do europeu no mundo, a criação da raça, a divisão quadripartite da história, a ideia de progresso, a fixação na razão instrumental e binária, tudo isso tem como razão de existência a colonialidade, um novo (não mais tão novo) padrão de poder global que também não pode ser localizado em uma forma única, nem tratado como unicamente repressivo, sendo também produtivo.

Assim, se tratamos os currículos como um campo de práticas discursivas que procuram criar a realidade que narram como realidade dos sujeitos, devemos, então, ter o cuidado de pensar

de que forma esta realidade é representativa da colonialidade do poder/saber e suas formas hegemônicas. Isto pede também, especialmente para os currículos de história, que estejamos atentos à tendência destes realizarem aquilo que há muito já nos fora alertado por Walter Mignolo (2000) em relação à colonialidade e à história, isto é, a tendência da diferença colonial hierarquizar histórias colocando os europeus, seus "empreendimentos" e suas temporalidades como o desaguar de todo um acúmulo histórico da humanidade, seu ponto mais alto, fazendo com que consequentemente, estes Europeus e suas histórias locais sejam colocados como espelho para toda a humanidade, tornando-se não só referência histórica, mas a própria história do mundo.

Por outro lado, quando se pensa em resgatar outras histórias, é fundamental o cuidado para não operar uma "benevolência" que só reproduza velhos paradigmas eurocêntricos junto a uma representação viciada do outro como si, como bem evidenciou Spivak (2014). É preciso, então, apontar, nos currículos, como este poder/saber produz narrativas mestras, histórias universais a partir de acontecimentos locais, encobrindo e sujeitando toda uma multiplicidade de outros saberes, outras verdades, outras formas de se lidar e ter o sujeito.

Marcos do tensionamento

Dos anos 1980 até a atualidade da escrita deste texto, dois momentos prescritivos podem ser destacados como evidências dos embates e dos impasses em torno do currículo de História: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (2015). Ambos já foram objeto de análise profunda por pesquisadores da área de História e cabe-nos aqui somente tecer alguns comentários que evidenciam o campo de disputa, dentro da colonialidade do poder.

No PCN de História percebemos o repensar temporal e identitário, por uma história por eixos temáticos, permitindo tanto outro espaço para a narrativa histórica, quanto outros tempos e outros sujeitos se relacionando com estes espaços, mesmo que o sujeito hegemônico do currículo ainda permanecesse o sujeito europeu. O combate ao mito da democracia racial, presente também no tema transversal da Pluralidade Cultural, por sua vez, deu um importante passo, para que se pudesse efetivamente repensar a história do Brasil e da América Latina, uma vez que no centro do debate em relação ao mito está justamente o expor de uma história denegada.

Este documento prescritivo, então, em uma realidade anterior às Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, com suas importantes escolhas tanto no que seria ensinado, quanto na forma do ensino, demonstrou abertura à possibilidade de se realizar outra História. Sua não incorporação efetiva no cotidiano escolar – para além do contexto neoliberal em que foi produzido e pelo qual

o documento como um todo é atravessado – indica, como apresentamos na introdução deste trabalho, que a organização narrativa é fator de potência e estabilidade para a tradição disciplinar.

A primeira versão da BNCC, buscando responder a demandas sociais que reviraram os paradigmas do ensino de História, demonstra que uma discussão que pudesse se direcionar para um entendimento da América e do Brasil e uma nova política do tempo histórico já podia ser formulada. A opção, no Ensino Fundamental, por uma história que partisse do Brasil intencionava privilegiar outra temporalidade para além da narrativa do Estado-nação. Mesmo com pouco espaço para a relação entre Brasil e outras partes da América Latina, ainda imperava o cuidado de pensar o colonialismo para além das histórias dos grandes marcos e empreendimentos.

Esta versão foi violentamente combatida, tanto pela mídia tradicional, quanto pelos próprios historiadores/as de cátedra e suas associações, que alegavam uma preocupação com a desestruturação da "linha temporal" (sempre tratada no singular). (MORENO, 2019). Frente a isso, imperou uma radical negação das propostas da primeira versão e a restituição de uma história de um tempo colonizado (MORENO, 2019), quadripartite e integrada, como é a BNCC hoje. Essa negação, todavia, demonstrou como a primeira formulação se colocou confrontada por culturas históricas e de cátedras que foram forçadas a expor os limites de seu compromisso com uma história antirracista, pregando mais uma vez que o sujeito da história deveria continuar a ser o europeu, e a história local de parte da Europa deveria continuar se colocando como "nossa história".

As críticas, dentro desta disputa, surgiram muitas vezes de autores progressistas que afirmavam a necessidade de se combater o eurocentrismo e o racismo no ensino de História, mas *não nos termos* propostos pela primeira versão da BNCC. O tom da *crítica pela falta* explicitou que a inclusão até poderia ser aceita, desde que ela não demandasse um reimaginar do currículo, ou ainda uma diminuição de seu excesso prescritivo em ordem, a favor de uma aprendizagem mais significativa. A inclusão poderia existir desde que não realizasse uma reconfiguração no campo e nos termos do ensino e do que é ensinado. Espaço circundado pela colonialidade.

Frente a isso, não se pode argumentar um não conhecimento, por parte dos historiadores e de sua cultura, da possibilidade de tratar a história em outros termos e temporalidades. Neste sentido, se coloca aqui, em relação ao repúdio à primeira versão e consequente instituição da versão oficial, o que Butler (2003, p. 236) convencionou chamar de "paradoxo do reconhecimento". O processo que culmina na versão oficial da BNCC evidencia este paradoxo do reconhecimento uma vez que a própria não aceitação da necessidade de outra política do tempo por parte dos historiadores e suas cátedras não são iguais a uma ignorância acerca do debate sobre romper com a história da Europa e do sujeito europeu branco. O PCN de história e do tema transversal da pluralidade cultural, assim como a primeira versão da BNCC, guardadas suas diferenças, servem

para demonstrar como o debate se colocava como formulado dentro da área, e como outra história escolar, com outros espaços e temporalidades, mais próxima dos sujeitos colonizados e subalternizados, constituía-se como plausível de adquirir um estatuto de legitimidade no ensino.

Neste sentido, o não reconhecimento é um não querer reconhecer, que, por si só, já formula um reconhecimento na negação. A versão oficial da BNCC, bem como toda a discussão que a possibilitou, foi, assim, uma recusa de algo que já fora compreendido, não um não entendimento ingênuo, mas uma posição política, ética e cultural, que mais que representar alguns indivíduos, representa uma cultura histórica que quer ser continuada, cultura fortemente relacionada à colonialidade e aos poderes por ela criados e sustentados. O que o processo que levou à versão oficial da BNCC expõe é que outra política do tempo histórico, irmanada a uma política de outros sujeitos, suas agências e protagonismos, não pode desejar legitimação, mantendo formas muito mais tímidas para o currículo prescrito, de mera inclusão, sem confronto à colonialidade.

Isso não quer dizer que não houve avanços, a própria possibilidade de se poder pensar como essa política e sua reação se relacionam com a denegação e com a colonialidade já é um avanço. A reação direcionada à primeira versão da BNCC surge do desconforto, e o desconforto de uma perturbação da ordem. Ordem colonial. Estes debates, movimentos e perturbações, que se dão através das rachaduras coloniais, nas regiões de fronteiras, têm acontecido e se colocam como algo de muito valor no combate à colonialidade.

Ir além dos impasses

As teorias pós-críticas do currículo deixam evidente que saber e poder são inter-relacionados. Junto de uma análise dos léxicos privilegiados nos currículos, das palavras, dos sujeitos e das narrativas que neles podem se qualificar como possíveis de serem representados, faz-se indispensável, para entendê-los, uma atenção em relação às disputas, no campo do poder/saber, sobre as práticas de denominação e produção do que se entende por história e por sujeito histórico, bem como a relação disso tudo com a colonialidade.

É preciso admitir que, após mais de cem anos de escolarização e de reafirmação pela cultura histórica, a política do tempo colonizado, imaginado pelo imperialismo europeu, já atua como memória. É muito difícil encontrar alguém que tenha frequentado a escolarização e não conceba que a história passe por uma tal de Idade Média. Estamos falando de uma memória incrustada, uma espécie de caverna platônica. Por si só, esta já é uma imensa dificuldade para romper com o tempo colonizado e pensar em outras possibilidades de organizar um currículo de História situado.

Mas o problema vai além. Há forças da história da escolarização e da concepção das disciplinas escolares e acadêmicas que têm agido no sentido de proteger um núcleo central da História

escolar como foi pensado no final do século XIX e início do XX. Estas forças agem a favor da colonialidade – mesmo sem admitir uma intenção consciente.

Contudo, a dimensão do problema não obnubila a força da necessidade de mudança. Porque se trata das questões que foram colocadas no campo do ensino de História desde os finais dos anos 1980: a justiça social, o direito a saber de sua própria história, o direito a uma aprendizagem significativa, a superação das heranças coloniais. Tanto o PCN quanto a primeira versão da BNCC de História, embora não fossem currículos fundados na opção decolonial, com seu combate a uma história quadripartite, de eixo europeu, uma história local da Europa que se quer global, tiveram a ousadia de pautar outras temporalidades e pontos de partida para o ensino de História.

Passados trinta anos, a experiência da mera inclusão se mostra esgotada. Sobrecarregados, entre tantos outros fatores, por uma política curricular que lhes impõe a tarefa de trabalhar centenas de conteúdos e objetivos, centrados na disciplina acadêmica, os professores de História da Educação Básica vêm-se no limite do desafio de gerar significação e aprendizagem de fato. Isso colabora para que a História, como campo do saber, perca ainda mais espaço na sua função cultural e política formadora.

É justamente ao admitir que a função política e social do conhecimento histórico escolar, a expectativa que construímos, mudou radicalmente em relação aos primórdios da escolarização de massas e que outras políticas do tempo e do sujeito podem se tornar possíveis e viáveis. Evidentemente as dificuldades da escolarização não envolvem somente as prescrições curriculares. Mas o investimento coletivo em pensar alternativas de prescrição mínima que enfrentem a colonialidade com mais afinco é tarefa urgente.

Se a narratividade é uma característica fundamental para a manutenção da estabilidade da História escolar, a pergunta é como construir uma história plural que contemple a maioria dos sujeitos envolvidos. Este é o desafio que se põe para os que se dispõem a pensar os tempos axiais, as agências históricas e, ao mesmo tempo, uma situação tão complexa quanto: pensar com o chão da aprendizagem escolar e os sujeitos nele envolvidos.

A epígrafe que abre este texto, extraída de uma entrevista de Ailton Krenak, fala-nos de um tempo mítico, antes do tempo. Superar os impasses, que têm imobilizado os currículos de História nos últimos trinta anos, significa este exercício de pensar, também, antes e para além do tempo colonizado, antes e para além das cátedras europeístas instituídas, retomando o potencial formador que a aprendizagem histórica tem a oferecer na contemporaneidade.

Referências

ARAÚJO, C. M. de. Qual o lugar da diferença na pesquisa em ensino de História? In: RALEJO, A.; MONTEIRO, A. M. *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

BARROS, D. *Lugar de negro, lugar de branco*? Esboço para uma crítica à metafísica racial. São Paulo: Hedra, 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BUTLER, J. O parentesco é sempre tido como heterossexual? *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 21, p. 219-260, 2003.

DUSSEL, E. *1492* [*mil quatrocentos noventa e dois*]: o encobrimento do outro; a origem do Mito da modernidade; conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1993.

GABRIEL, C. Jogos do tempo e processos de identificação hegemonizados nos textos curriculares de História. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 04, n. 08, p. 32-56, 2015.

KRENAK, A. *O Tempo do Mito* (vídeo). TEDx Unisinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em https://youtu.be/SqNqsNxOh-E?si=sfzwCmT5SJV8OBsE Acesso em: 15 abr. 2024.

MIGNOLO, W. *Local histories/global designs*: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton: Univ. Press, 2000.

MIGNOLO, W.; TLOSTANOVA, M. Theorizing from the borders: Shifting to geo-and body-politics of knowledge. *European journal of social theory*. Londres, v. 09, n. 02, p. 205-221, 2006.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. *On decoloniality*: Concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MIGNOLO, W. *The darker side of western modernity*: Global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011.

MOREIRA, A. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 21, n. 01, p. 09-22, jan./jun. 1996.

MORENO, J.; BUENO, M. Cultura Escolar e Consciência Histórica: Dialogando com Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In: Regiões, imigrações, identidades: XII Encontro Regional da ANPUH PR, 2010, Irati. *Anais do XII Encontro Regional de História e VI Semana de História*: Regiões, imigrações, identidades. Irati PR: ANPUH-PR, Unicentro, 2010.

MORENO, J. Currículos de História, Identidades e Identificações. a América Latina nas Diferentes Versões da Base Nacional Comum Curricular Brasileira. *Revista NuestrAmérica*. Concepción, v. 10, n. 19, p. 01-20, 2022.

_____. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*. Londrina, v. 22, n. 01, p. 07-27, 2016.

_____. Modernidade, globalização, identidades e ensino de História. In: *III Seminário Internacional História do Tempo Presente*. Florianópolis, UDESC, 2017.

_____. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. InterMeio: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS*. Campo Grande, v. 25, n. 49.1, p. 97-117, 2019.

MUNAKATA, K. Histórias que os Livros Didáticos Contam depois que acabou a Ditadura no Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto; Bragança Paulista: EdUSF, 2001.

OLIVEIRA, Ana Fernanda Inocente. *Estado, sociedade e políticas públicas de educação*: O PCN de história para o Ensino Fundamental I no contexto das políticas neoliberais dos anos de 1990. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, v. 233, 2005.

_____. Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, v. 21, n. 02-03, p. 168-178, 2007.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SPIVAK, G. *Pode o subalterno falar*? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

VEIGA-NETO, A. Cultura e currículo. *Revista Contrapontos*. Itajaí, v. 02, n. 01, p. 43-51, 2002.

_____. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

WOODWARD, K. et al. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). 15. ed. Petrópolis: Vozes. 2014.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF)

Maiara Coutinho Carvalho
Osvaldo Rodrigues Junior

A partir de uma breve revisão de literatura sobre os entrelaçamentos da História Patrimonial e História Pública no tempo presente, este ensaio apresenta uma análise de iniciativas do Ministério Público Federal (MPF) que envolviam ações relativas à memória e à educação patrimonial. O questionamento base para esse trabalho foi: as ações do MPF podem ser compreendidas enquanto educação patrimonial com natureza de ampliação dos públicos da história?

De acordo com Zarbato, Schossler e Carvalho (2019, p. 55), o debate sobre a utilização da Educação Patrimonial na História "contribui para as possibilidades de diferentes leituras e interpretações de fontes históricas, dos espaços culturais, das paisagens, da memória, da produção de narrativas e da constituição da identidade". Neste contexto, a Educação Patrimonial pode ser utilizada como uma importante metodologia para transcender os limites de cada disciplina, contribuindo para uma aprendizagem de temas presentes e com relevância na vida dos que dela usufruem.

Por outro lado, parece que as questões debatidas referentes à temática da História Pública ainda geram divergências no mundo acadêmico. Profissionais de áreas diversas passam a produzir conteúdos de História para a sociedade sem muito questionamento do público e sem muita preocupação com a formação histórica. A ideia proposta neste trabalho é de pensar em suas contribuições e perspectivas nas práticas historiográficas, na educação patrimonial e histórica, bem como em suas relações com o público.

Em seguida, ao analisar o histórico do Ministério Público Federal, busca-se entender o seu contexto como um órgão que faz parte da Administração Pública Federal, suas atribuições e missão.

Além disso, é observado a legislação o qual se submete no que tange a gestão documental e preservação da memória institucional. Outro ponto abordado são as possíveis contribuições do historiador neste cenário.

Como última etapa deste trabalho, foram analisadas as ações: Memorial do MPF e a Turminha do MPF. Dentre os produtos desenvolvidos pelo projeto Turminha do MPF, selecionou-se para interpretação uma história em quadrinhos (HQs), publicada dentro do Almanaque da Turminha. Para sua análise, buscou-se compreender a relação entre quadrinhos e a realidade social, as características socioculturais presentes, a construção social dos personagens inseridos na história, bem como o processo social e histórico envolvido na produção das HQs. Ainda foi realizada uma análise comparativa com a coletânea Arquivo S do Senado Federal com intuito de proporcionar a percepção de outros caminhos para uma otimização das iniciativas desenvolvidas.

Educação Patrimonial e História Pública

A Educação Patrimonial pode ser definida como "um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo". (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 04).

Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 06), registram também que a Educação Patrimonial "consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva". Em consonância com essa perspectiva, Zarbato, Schossler e Carvalho (2019, p. 56), apontam que é possível compreender a Educação Patrimonial, numa perspectiva de Paulo Freire, como um instrumento de "alfabetização cultural", dessa forma "possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido".

Conforme o conceito apresentado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (2014, p. 19):

> [...] a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação.

Com relação à História Pública, pode-se definir como "produção de conhecimento histórico, realizada não exclusivamente por um historiador, com ampla circulação na sociedade. Trata-se,

portanto, de uma prática que precede a sistematização metodológica sob o crivo acadêmico". (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p. 208). Entretanto, ainda segundo a perspectiva apresentada no livro de Almeida e Rovai (2014), a competência para efetuar a correção de curso nos caminhos da História Pública caberia ao historiador profissional, pois ele "estaria ciente do papel fundamental do intérprete no tratamento das "fontes" – documentos, objetos, depoimentos e tantas outras formas em que pode se apresentar a evidência histórica". (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p. 22). A História Pública estaria, assim, relacionada ao emprego de historiadores e uso do método historiográfico para além da academia.

Para Meneses (2018 *apud* ZARBATO; SCHOSSLER; CARVALHO, 2019), entrelaçar a História Pública com a Educação Patrimonial como proposição para diferentes formas de ensinar e aprender História, além de construir memórias e gerar sentidos patrimoniais, envolve o conhecimento de conceitos históricos e de diferentes fontes e metodologias de pesquisa. Aliando, assim, as produções acadêmicas aos espaços de diálogo construtores de uma história que corrobora para a formação da memória e da consciência histórica.

Ainda conforme Meneses (2018 *apud* ZARBATO; SCHOSSLER; CARVALHO, 2019, p. 58), o patrimônio "estimula a busca de conhecimento da História pela problematização do cotidiano e não pela produção de informações e pela memorização". Por outro ângulo, o patrimônio também acrescenta à observação e à exploração crítica a possibilidade de intervenção por meio da discussão e da busca de ações de preservação.

A partir do contato direto com os objetos e expressões do patrimônio é possível novos aprendizados, despertando o desenvolvimento de novas habilidades e uma evolução no potencial de análise crítica e formulações de hipóteses. Ao pensar a Educação Patrimonial em espaços públicos, Zarbato, Schossoler e Carvalho (2019) afirmam que são viabilizadas aprendizagens para além da sala de aula e impactadas por espaços públicos.

Horta, Grunberg e Monteiro (1999) propõem que o trabalho da Educação Patrimonial envolva promover um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando a população a fim de um melhor usufruto destes bens e propiciando a produção de novos conhecimentos. Por outro lado, Gonçalves (2014, p. 90), apresenta a ideia da Educação Patrimonial como um "instrumento significativo de crítica aos acervos patrimoniais consagrados e de valorização ou reconhecimento do patrimônio cultural de grupos populares". A educação patrimonial envolve uma interdisciplinaridade de conhecimentos, entre eles o da História, proporcionando a conscientização do sujeito com seu tempo.

Por outro lado, de acordo com Santhiago (2016, p. 28), a História Pública envolve um "terreno complexo e multifacetado, que não se resume a uma história para o público". Almeida

e Rovai (2011, p. 06), entendem ainda a História Pública como "uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões". Segundo os mesmos autores, a partir de um esforço colaborativo, a História Pública "pode valorizar o passado para além da academia; pode democratizar a história sem perder a seriedade ou o poder de análise". (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p. 06).

Ao tratarem da História Pública, Zarbato, Schossler e Carvalho (2019, p. 62), indicam que ela "apresenta-se como campo diverso e sofisticado, podendo se manifestar por meio da educação, o que contribui na orientação de museólogos, arquivistas, cineastas, documentaristas, entre outros profissionais". Sob outro prisma, os mesmos autores ainda observam que "inserção da análise realizada a partir da Educação Patrimonial permite desenvolver e aprofundar concepções que estão imersas na História Pública". (ZARBATO; SCHOSSLER; CARVALHO, 2019, p. 67). Neste sentido, Almeida e Rovai (2011, p. 08), defendem a ideia de que talvez "a principal diferença entre o que a História Pública propõe e o que a academia produz seja a ampliação do espaço e do seu público, e os usos do conhecimento".

Para Zahavi (2011, p. 10), são recomendadas para um bom programa de História Pública, as seguintes áreas de concentração:

> [...] gerenciamento de coleções históricas; práticas curatoriais; estudos arquivísticos; preservação histórica (documentos e mídia); estudos de cultura material; estudos museológicos; história pública e ficção; história pública e arte dramática (encenações históricas e teatro não ficcional); história pública e cinema; estudos de locais comemorativos e herança; história audiovisual; história oral; história digital/museus virtuais; história dos negócios e das corporações; história das políticas públicas; estudos de documentários; estudos de sabedorias e vidas populares; editoração histórica. (ZAHAVI, 2011, p. 11).

Entre as formas de publicação da História, Almeida e Rovai (2011), afirmam a importância do livro didático, mas também apresentam outra forma de publicação ligada aos "lugares de memória" como: museus, monumentos e sítios históricos.

Segundo Funari e Pelegrini (2014), o desenvolvimento de políticas de preservação do patrimônio cultural nos países da América Latina ainda são consideradas recentes. Segundo os autores (2014, p. 62) medidas como a "reabilitação dos centros históricos, além de potencializar a identidade coletiva dos povos e promover a preservação de seus bens culturais". Além disso, podem corroborar para o desenvolvimento econômico e social, otimizando os custos financeiros e ambientais do desenvolvimento urbano, por meio do aproveitamento da infraestrutura de

áreas centrais e do incremento da indústria turística. (FUNARI; PELEGRINI, 2014). Estas medidas também colaboram para o atendimento do exposto no art. 23, inciso III, da Constituição Federal de 1988, que estabelece que "é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos".

Almeida e Rovai (2011), enfatizam também a importância de que os historiadores trabalhem em parceria com outros profissionais, como: bibliotecários, arquivistas, jornalistas ou web designers. Segundo os mesmos autores, estes profissionais ganham em acesso a uma experiência acadêmica crucial e, por outro lado, os historiadores ganham na inclusão de técnicas de produção otimizadas e no alcance público mais amplo. Porém, perdem em relação ao "controle sobre a peça autoral, estando presos a propósitos, financiamentos, cronogramas e argumentos de outras pessoas". (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p. 47).

É perceptível que há uma crescente atração dos profissionais e estudantes pela História Pública. Esta atração é devida, conforme o que expõem Almeida e Rovai (2011, p. 54), "por três razões principais: para reverenciar (a história comemorativa), para esclarecer (a história educacional), para empoderar e politizar (a história engajada ou ativista)".

Conforme relata Santhiago (2016, p. 27), buscava-se semear "uma ideia de História Pública voltada à incorporação do historiador no mercado de trabalho e a inserção da história na cultura das mídias". Por mais que não se resuma a uma história feita para o público, há uma considerável ampliação da audiência com relação aos produtos. É viável uma "ampliação do espaço e do seu público, e aos usos dos conhecimentos sem, no entanto, perder em seriedade e compromisso com a produção de saberes". Afinal, na visão do autor, uma "visão da História Pública como a divulgação científica, calcada em sua função tradutora, é simples apenas na aparência". (SANTHIAGO, 2016, p.29). Transmitir conhecimentos de forma mais "simples" no intuito de atingir um público mais amplo, mantendo a qualidade dos produtos, requer o desenvolvimento de habilidades e métodos.

Ao pesquisar sobre História Pública também é possível encontrar relações com projetos de História Oral. Como afirmam Douglass e Morrissey (1980 *apud* ALMEIDA; ROVAI, 2011, p. 98), "nem todos os historiadores públicos são historiadores orais, ou vice-versa, mas existe um laço especial entre eles". Conforme os autores, historiadores públicos envolvidos com História oral parecem adotar visões mais amplas da História Pública, enquanto historiadores orais tendo coletado informações do público parecem sentir a necessidade de compartilhar os produtos. Almeida e Rovai (2011, p. 119), ainda ressaltam que "projetos de história oral e, mais recentemente, de gestão de conhecimento constituíram-se num meio útil para valorizar e divulgar imagens de si mesmo, bem como salvaguardar o saber tácito".

Para Santhiago (2016), a História Oral atinge a pesquisa histórica como um todo, indo além das fontes orais. De modo similar, a História Pública "parece ter uma função paralela, e seu campo também tem servido a uma função paralela: evitar que a questão dos vários públicos da história, que perpassa toda a atividade historiadora, da pesquisa à escrita, fique encoberta". (SANTHIAGO, 2016, p. 30).

Ante o exposto na literatura corrente sobre as concepções de Educação Patrimonial e História Pública, passamos para uma análise de implicações práticas, bem como iniciativas que as envolvam. Como abordado na introdução deste trabalho, o contexto selecionado a ser observado foi o das ações educativas e de memória do Ministério Público Federal.

O historiador e a preservação da memória do Mistério Público Federal

Conforme o art. 127 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis. Ele abrange: Ministério Público da União, que compreende: a) o Ministério Público Federal; b) o Ministério Público do Trabalho; c) o Ministério Público Militar; d) o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios; e os Ministérios Públicos dos Estados.

O foco deste estudo está na análise das ações educativas e de memória desenvolvidas no âmbito do MPF. Conforme disposto na Lei Complementar n. 75/1993, art. 39, compete ao Ministério Público Federal exercer a defesa dos direitos constitucionais do cidadão, sempre que se cuidar de garantir-lhes o respeito: I – pelos Poderes Públicos Federais; II – pelos órgãos da Administração Pública Federal direta ou indireta; III – pelos concessionários e permissionários de serviço público federal; IV – por entidades que exerçam outra função delegada da União.

Como parte da estrutura do Ministério Público da União, uma parcela considerável dos seus documentos produzidos e recebidos envolvem interesse público e possuem valor histórico para a sociedade brasileira. Eles podem revelar muito dos presentes na sociedade e constituir como patrimônio cultural. Segundo a perspectiva proposta por Gonçalves (2014, p. 84), pensando em ações educativas, elas "comporiam políticas de preservação; disseminariam o acervo, reafirmariam sua importância, legitimariam instâncias governamentais incumbidas de sua proteção", assim, colaborariam também para integrar a sociedade civil à defesa do patrimônio cultural.

Em relação à Gestão Documental e a Memória, o MPF deve seguir a Resolução n. 158/2017, do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), que institui o Plano Nacional de Gestão de

Documentos e Memória do Ministério Público – PLANAME e seus instrumentos. Considerando a necessidade de fomentar as atividades de preservação, pesquisa e divulgação da trajetória histórica do Ministério Público, bem como das informações de valor histórico, constantes dos acervos da instituição e a promoção de ações para preservação da memória do Ministério Público como instrumento de fortalecimento da identidade institucional – incluindo a utilização de meios de comunicação viabilizados pela tecnologia da informação, esta Resolução define várias ações a fim de garantir a viabilidade do cumprimento de seus objetos.

Entre as ações definidas pela Resolução CNMP n. 158/2017, é possível destacar a previsão de criação de Memoriais Institucionais nos ramos do Ministério Público da União e nos Ministérios Públicos dos Estados. Ela registra ainda que em cada Memorial deverá contar com um historiador, ou servidor com formação afim, com dedicação exclusiva, designado pelo Procurador-Geral, até que seja suprida a vaga por concurso para historiador. Além disso, ela dispõe que cargo de historiador deverá ser previsto nos quadros dos ramos do Ministério Público da União e dos Ministérios Públicos dos Estados. Para Almeida e Rovai (2011, p. 169), "sempre haverá um lugar para o historiador nos arquivos, seja nas pesquisas instrumentais para a classificação e descrição de documentos, seja na análise de valores testemunhais na avaliação das séries documentais".

Referente às incumbências dos Memoriais Institucionais, seu art. 16 define:

> I – estudar, pesquisar, preservar e divulgar a trajetória da instituição, com o resgate dos documentos de valor histórico e objetos museológicos, com vistas à organização em forma de texto, linha do tempo, exposição física ou virtual;
>
> II – adotar medidas preventivas e precautórias para evitar danos ou ameaças aos bens que possam contribuir para a formação da memória institucional;
>
> III – realizar o tratamento técnico sobre o acervo museológico, como catalogação das peças e documentos que o compõem;
>
> IV – implantar programa de história oral;
>
> V – publicar livros, periódicos, textos e artigos, em formato físico ou virtual, sobre história e atuação do Ministério Público, além de outros temas de interesse institucional;
>
> VI – realizar atividades educativas e de fomento dirigidas à instituição e à sociedade a respeito da história, das funções, da importância e da essencialidade do Ministério Público à função jurisdicional do Estado;
>
> VII – auxiliar os órgãos dos respectivos Ministérios Públicos nas demandas relacionadas à história da instituição;
>
> VIII – propor convênios, acordos de cooperação e parcerias com instituições de ensino e culturais;

> IX – promover a cultura de preservação da memória no âmbito institucional;
>
> X – organizar eventos culturais e mostras temporárias ou permanentes;
>
> XI – dar cumprimento aos preceitos legais relativos à preservação do patrimônio histórico e cultural brasileiro e à garantia do acesso às informações de caráter público e aos arquivos públicos.

Ao observar as competências definidas dos Memoriais Institucionais, é possível verificar que estão em consonância com o que a Lei n. 14.038/2020, que regulamenta a profissão de historiador. Nesta lei, são identificadas atribuições do historiador de vão muito da docência da disciplina de História, são elas:

> I – magistério da disciplina de História nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, desde que seja cumprida a exigência da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB quanto à obrigatoriedade da licenciatura;
>
> II – organização de informações para publicações, exposições e eventos sobre temas de História;
>
> III – planejamento, organização, implantação e direção de serviços de pesquisa histórica;
>
> IV – assessoramento, organização, implantação e direção de serviços de documentação e informação histórica;
>
> V – assessoramento voltado à avaliação e seleção de documentos para fins de preservação;
>
> VI – elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, laudos e trabalhos sobre temas históricos.

Segundo o proposto por Almeida e Rovai (2011, p. 08), o "trabalho fora da universidade pode se expandir por meios dos arquivos, dos museus, da fotografia, do cinema, da história oral, sem, no entanto, perder em seriedade e compromisso com a produção de saberes", proporcionando um maior alcance das informações ao público.

Na perspectiva de Rovai (2020), existe uma gama de possibilidades de ações dos historiadores, entre elas estão: estudos e projetos com audiovisual; gerenciamento de coleções históricas e estudos arquivísticos; práticas curatoriais; patrimônio material e imaterial; museus e memoriais; memórias institucionais e comunitárias; história digital; estudos de locais; história oral; intervenções em escolas e associações.

As ações educativas e de memória no âmbito do MPF

O Memorial do MPF

O novo Memorial do MPF foi inaugurado em 2018. É localizado na sede da Procuradoria Geral da República (PGR), em Brasília. Recebe visitas de segunda a sexta das 13h às 17h, inclusive de grupos escolares. Para grupos escolares as visitas são guiadas e oferecido um kit com gibis, informações sobre as exposições e lanche. O memorial faz parte do circuito de visitação cívica de Brasília proposto pelo grupo de Visitação Institucional Integrada em Brasília (Viibra).

Conforme a página na internet do próprio Memorial, ele segue a tendência de "museu hiperconectado" com o objetivo de proporcionar um aprendizado por meio de uma narrativa interativa que representa a relação entre o Ministério Público Federal e a sociedade. Em relação a sua organização, conta com ambientes físicos e virtuais que relembram os momentos marcantes da instituição, explicam seu funcionamento e mostram os resultados da atuação em defesa dos direitos do cidadão. Ao todo, são 300m^2 distribuídos em oito ambientes com recursos multimídia e espaços para exposições temporárias e de longa duração, salas de convivência e de cultura, além da galeria de membros.

Em relação ao espaço da exposição de longa duração, está dividido em duas temáticas principais: "História Institucional" e "o MPF e a Sociedade". Referente às exposições temporárias, a página do memorial informa que são dedicadas ao intercâmbio cultural de projetos expográficos produzidos pelas unidades do MPF ou por outras instituições com temas afeitos. Em visita ao Memorial, havia a exposição "Índios do Korubo – Vale do Javari" de Sebastião Salgado. Um ponto interessante é que há um convite na página do memorial para o compartilhamento de memórias dos visitantes. Atualmente, a responsável pelo memorial é uma arquivista e há ainda outros três servidores que estão lotados com dedicação exclusiva às atividades do memorial.

Pela página do Memorial na Internet, também é possível acessar os memoriais de outras unidades do MPF, em cada uma delas propostas relacionadas aos temas de sua realidade local, como a Procuradoria da República no Amazonas, que conta com um espaço de história oral. De acordo com Almeida e Rovai (2011, p. 129), iniciativas como essas agregam-se "à estratégia de valorização da identidade da empresa e à disseminação da informação entre os colaboradores e pesquisadores".

A Turminha do MPF

Segundo os dados da página da Turminha do MPF, o projeto foi criado em 2009 com o objetivo geral de contribuir para a formação da cidadania de crianças e adolescentes, atendendo a função

ampla do Ministério Público Federal, e com os objetivos específicos de: desenvolver, implementar e manter ações e produtos para informar, atender e educar os públicos interno e externo.

Ainda conforme as informações do site da Turminha MPF, estima-se que o projeto já tenha alcançado mais de quatro milhões de pessoas e possa ter contribuído para a formação cidadã de crianças e adolescentes de todas as regiões brasileiras, por meio de vídeos, gibis, participação em eventos, visitas a escolas e disseminação de conteúdos socioeducativos que abordam assuntos relacionados às áreas de atuação do Ministério Público Federal.

Entre os temas prioritários para concepção dos conteúdos estão os pertinentes às funções do MPF, como: cidadania, direitos humanos, patrimônio cultural, meio ambiente, diversidade, equidade, justiça, ética, moralidade, democracia, corrupção, violência e criminalidade. Estes temas são abordados por meio de ferramentas e recursos que permitem efetividade na comunicação e estimulam o exercício da cidadania e difusão do papel do Ministério Público Federal, contribuindo para a efetiva construção de uma sociedade participativa e atuante. A página ressalta ainda que "todo o conteúdo criado tem a preocupação de utilizar linguagem, métodos e recursos adequados ao público infanto-juvenil".

A Turminha conta com dez personagens com o intuito de representar a diversidade da população brasileira. Para cada um deles, há um perfil e uma história pessoal. Entre os personagens tem o Professor Aristóteles, mais conhecido como Ari, professor de cidadania e História. De acordo com a descrição de seu perfil, ele adora ensinar e sua meta em cada aula é ver as crianças aprendendo de verdade. O perfil diz ainda que gosta de conviver com a meninada também fora da escola. É conselheiro, sonhador e acredita muito no futuro do nosso país.

Em 2019, buscou-se atualizar o projeto, começaram a ser publicadas uma série de histórias em quadrinhos (HQs), passatempos e tirinhas. Estes materiais depois são reunidos em almanaques. Cada almanaque é composto por: cinco histórias em quadrinhos, uma tirinha e cinco passatempos, podendo ser baixados juntos ou individualmente pelo site da "Turminha do MPF".

Há também historinhas virtuais disponíveis pelo *YouTube* que, conforme descrito no *site* do projeto, visam contribuir para a formação cidadã. No perfil do *Instagram* do MPF, também há um espaço dedicado à Turminha. As publicações parecem abordar de maneira simples e lúdica assuntos relacionados à cidadania. Entre os temas foram identificados: Meio Ambiente; Eca – Estatuto da Criança e do Adolescente; Racismo, injúria e difamação; Diversidade; Acessibilidade; Direito à educação; Direito à alimentação; Patrimônio cultural; Navegação segura na internet; Direito do Consumidor; Convivência familiar; Abuso e exploração Sexual; e Prevenção à Covid-19.

Análise dos materiais produzidos pelo MPF

Almanaque da Turminha do MPF

Atualmente, a Secretaria de Comunicação do MPF é o setor responsável pelos produtos desenvolvidos para a Turminha do MPF. A equipe tem um perfil jornalístico com uma experiência voltada para divulgação das atividades do órgão no cumprimento de sua missão. Para a análise desse estudo foi selecionada a história em quadrinhos "Sarau Cultural" do almanaque volume 02. (MPF, 2021).

De acordo com Silva (2001, p. 01), a história em quadrinhos (HQs) pode ser definida como "um tipo de linguagem que, utilizando-se da combinação de textos e desenhos, conta uma história". Ainda segundo o mesmo autor, os balões são o que dão a marca da linguagem dos quadrinhos, o espaço onde a fala ou pensamentos dos personagens são inseridos, há interdependência entre os elementos visuais e de texto. "O uso dos balões delimita a diferença entre quadrinhos e qualquer outra forma de narrativa". (SILVA, 2001, p. 02). Por sua vez, Viana (2016, p. 47) afirma pode-se dizer que as HQs são um universo ficcional repassado por meio "de um enredo organizado de forma sequencial e utilizando diversos recursos, sendo que o desenho (imagens) é o aspecto formal fundamental e os demais são complementares".

É possível perceber que a história em quadrinhos selecionada traz como temática a preservação do patrimônio material e imaterial com uma linguagem clara, com exemplos fáceis de identificação para o público. No plano topológico, a história se passa no ambiente escolar, e no plano cromático, há a utilização de cores vibrantes que despertam mais interesse do público-alvo. Os personagens são escolhidos de modo a representar a diversidade étnica e cultural que há no país. A proposta é de uma história ficcional onde são transmitidos os valores institucionais.

Para Viana (2016, p. 48), "é fundamental compreender a constituição social das histórias em quadrinhos para realizar a análise da mensagem, ou seja, do universo ficcional. [...] A historicidade das histórias em quadrinhos é um elemento constitutivo delas". Tendo em vista a necessidade da observância da historicidade e da especificidade do contexto e dos criadores, observa-se que a "moral" da história envolve o reforço na importância de sua preservação e a missão do MPF compartilhada com a sociedade em zelar pelo patrimônio.

Na Figura 01, pode-se observar os três últimos quadrinhos da história. No primeiro, mais ao canto esquerdo do leitor, aparece o professor Ari com o microfone conduzindo o Sarau e na sequência as crianças vestidas com elementos que representam um pouco da cultura e história de cada região do país. No segundo quadrinho, é reforçada a missão do MPF em preservar o patrimônio cultural em parceria com a sociedade, para finalizar a personagem Sol convida para irem

comer comidas típicas. Por fim, no último quadrinho o professor Ari, só confirma com o público, terminando a história. No entanto, não foi percebido uso de fontes primárias ou secundárias, e nem mesmo exemplos concretos de como o MPF age para cumprir com sua missão.

Figura 01. Parte final HQ Sarau Cultural da Turminha do MPF.

Fonte: Almanaque Turminha do MPF, v. 02.

Análise da série "Arquivo S" do Senado Federal

A série *Arquivo S: o Senado na História do Brasil* é uma iniciativa do Senado Federal que compõe o conjunto de ações voltadas à Educação Patrimonial na Casa Legislativa. Ela foi escolhida para fazer este estudo comparativo por proporcionar a análise de um produto formulado por outro órgão público de âmbito nacional, apesar de contar com sede apenas em Brasília, e que também tem o intuito de aproximar a sociedade ao trabalho desenvolvido.

A análise permitiu perceber que se trata de uma proposta bem diferente da Turminha MPF. Não há uma amplitude de público explicitamente delimitada. Conforme o volume 01 (WESTIN, 2019, p. 09), é uma importante contribuição "ao acesso da população à matéria armazenada em nossos arquivos e à participação do Senado Federal nos principais momentos da formação de nosso país". É interessante ressaltar que o Senado Federal, antigo Senado do Império, abriga uma documentação que data desde 1826, quase dois séculos de documentação.

O Arquivo do Senado atua, assim, como uma rica fonte das reportagens para o *Arquivo S*. O arquivo é percebido como uma valiosa fonte de informação para pesquisadores e um instrumento de aproximação do cidadão com o Senado e os senadores. São apresentados grandes temas nacionais, demonstrando como eles passaram pelo Senado.

A produção do *Arquivo S*., assim como ocorre com a Turminha do MPF, é coordenada por jornalistas. Apesar disso, é perceptível que as publicações têm a preocupação de utilizar o acervo do Arquivo do Senado e buscar análises de historiadores e o testemunho de contemporâneos dos acontecimentos. Não foram localizados registros de vagas para historiadores para o quadro de servidores do Senado, porém é perceptível a parceria para formulação dos produtos educativos, tanto que para o lançamento do volume 07 (2022) foi realizado uma *live* da TV Senado, no *YouTube*, com a participação dos historiadores Mary Del Priore e Bruno Leal.

Similar ao que ocorre com o Almanaque da Turminha do MPF, o material publicado ao longo do ano é compilado em um livro da coleção *Arquivo S*. No entanto, há uma maior regularidade. Em uma mistura de jornalismo e história, um novo episódio histórico é publicado no Portal Senado Notícias toda primeira sexta-feira do mês. A coleção pode ser encontrada na Biblioteca do Senado e na Livraria do Senado, também existe uma versão em *podcast*, disponível nos principais aplicativos de streaming de áudio. Assim como as ações da Turminha do MPF, ainda há uma divulgação nas mídias sociais, como o *Instagram* e o *Facebook*, em pequenas narrativas onde é perceptível o uso de técnicas do *storytelling* digital. É provável que a amplitude do público dos textos do Arquivo S cresça consideravelmente após a edição do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (2022), que incluiu uma questão com base nos textos do *Arquivo S*. do Senado.

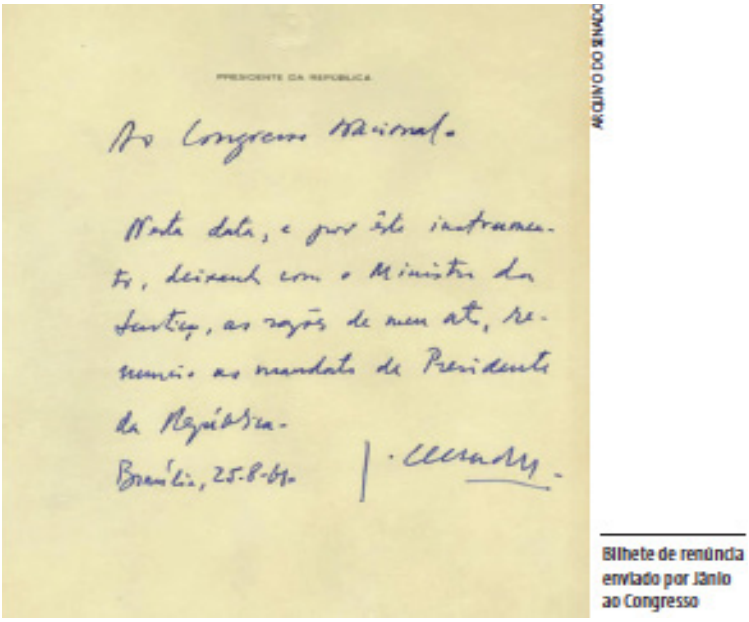
Para análise da produção, foi selecionada uma das reportagens do volume 07 (2022). O tema da reportagem escolhida é "República de 1946: Em 1961, Congresso aceitou renúncia e abortou golpe de Jânio Quadros". Nessa última edição, Ricardo Westin, repórter do Arquivo S, assina nove dos 11 textos. Na visão proposta pelo autor, os documentos antigos guardados no Arquivo do Senado ajudam a demonstrar a surpresa dos senadores com a renúncia e falta da repercussão esperada por Jânio Quadros, contextualizando o cenário vivenciado. O fato histórico é reproduzido de forma atrativa, utilizando-se de citações de historiadores renomados, documentos e imagens encontrados no arquivo da própria instituição, corroborando para a confiabilidade do público.

No caso do Arquivo S, embora não sejam utilizados quadrinhos, como na Turminha do MPF, há várias ilustrações ao longo da narrativa que promovem uma melhor compreensão sobre o tema e atentam para detalhes que estimulam o interesse do leitor sobre a perspectiva apresentada do conteúdo abordado. A fim de observar os recursos utilizados, seguem as imagens de capa que ilustram a reportagem selecionada e do bilhete de renúncia de Jânio Quadros:

Figura 02. Capa da reportagem analisada.

Fonte: Arquivo S, v. 07.

Figura 03. Bilhete de renúncia de Jânio Quadros.



Bilhete de renúncia enviado por Jânio ao Congresso

Fonte: Coletânea Arquivo S, v. 07.

Na Figura 02, é ilustrada de forma caricata a expectativa de Jânio e a reação de congressistas. E na Figura 03, o bilhete de Jânio, escrito à mão, em termos vagos, e enviado ao Congresso Nacional informando sua renúncia ainda no início do mandato de um presidente que vinha com a proposta de combater a corrupção, que também está no rol das atribuições do MPF, mas esperava que lhe fosse concedido "superpoderes".

Considerações finais

A História Pública aliada a projetos de Educação Patrimonial parece ser uma estratégia valiosa para a ampliação dos públicos da História e democratização da informação pelo poder público. É perceptível que o conhecimento histórico sobre o país deve ir além da contemplação do passado em museus. A História deve ser utilizada como instrumento capaz de permitir a identificação das origens dos problemas correntes da sociedade de modo a corroborar na busca de soluções possíveis e sustentáveis.

Como aponta Rovai (2020), o contexto vivenciado exige passar a utilizar as diversas mídias e narrativas múltiplas no processo de se escrever ou difundir a História em favor da democracia, das memórias e dos direitos identitários, sociais e políticos, proporcionando confrontos com revisionismos de toda forma e estimulando a reflexão coletiva sobre eles, a partir dos princípios éticos, educacionais, dialógicos e historiográficos. Não cabe mais simplesmente criticar ou abominar. "A História Pública no Brasil se converte, assim, na prática de uma ciência mais plural, rica e humanizada". (ROVAI, 2020, p. 151). Nesta via, nota-se a necessidade de que os historiadores busquem estar atentos e contribuir com as demandas do público para além da academia.

Santhiago (2016, p. 24), alerta que com aguçamento de demandas sociais por história e memória, a disseminação de recursos tecnológicos e a popularização da internet, as formas adquiridas pelo chamado "espírito público da história" se multiplicam, pouco ou nada dependendo da instituição de um campo formalizado de debates.

Há a expectativa que a partir da pesquisa realizada neste trabalho, outras, ainda mais profundas, podem ser desenvolvidas, como sobre programas de História Pública envolvendo *storytelling digital*. Além disso, espera-se que outras iniciativas referentes à educação patrimonial e a preservação da memória possam ser inspiradas ou reformuladas. Como afirma Zarbato, Schossler e Carvalho (2019, p. 55):

> [...] a Educação Patrimonial favorece um diálogo permanente entre os agentes históricos, que são responsáveis pela preservação dos bens culturais e as concepções educativas, numa vinculação em relação ao intercâmbio de conhecimento em diferentes espaços de saber.

É possível constatar que as ações do MPF analisadas (o Memorial e a Turminha do MPF), de fato contribuem para uma ampliação dos públicos da História, contudo poderia haver um melhor aproveitamento e integração com as fontes. A educação cidadã pode também ser promovida dando a conhecer e agregando valor do papel da instituição para sociedade. Para o Memorial, a contextualização das coleções contribui para a formação do patrimônio histórico e cultural, promovendo ganhos de interesse público.

Verificou-se também que, mesmo diante de um cenário com uma legislação que prevê a presença do cargo de historiador, ainda não há, nacionalmente, servidor com cargo de historiador no MPF. A legislação não foi devidamente cumprida em forma de políticas que garantissem sua efetividade. Profissionais de outras áreas acabam por ocupar espaços que poderiam estar sendo ocupados por historiadores, mesmo que em parceria com outras áreas.

Uma via possível a fim de ampliar ou reformular as iniciativas do MPF seria passar a fazer o uso de forma mais significativa da documentação produzida pela instituição, como foi percebido na proposta do Arquivo S do Senado, onde se deixa claro a percepção de que os arquivos, além de poderem colaborar para a preservação da memória do país, podem atuar como agentes proativos de cidadania. Para Almeida e Rovai (2011, p. 14), "o acesso à documentação, facilitado pela administração e armazenamento de diferentes fontes, pode servir a qualquer cidadão, à pesquisa científica e à organização pública". O trabalho desenvolvido com equipes de conhecimentos diferentes áreas também poderia contribuir em um ganho que envolve o interesse público.

Conforme exposto por Westin (2019, p. 09), a preservação da memória dá-se não apenas para fins formais e técnicos, mas, sobretudo, para servir de referência para o presente e o futuro. Sem ela não poderíamos saber como os acontecimentos se passaram, suas causas e consequências. Assim, percebe-se como de considerável relevância investimentos para que o MPF esteja alinhado com as melhores práticas, buscando uma otimização do modo de difusão de suas ações.

Por fim, é válido ressaltar a importância da tarefa de divulgar a memória das instituições e como a Educação Patrimonial e a História Pública podem contribuir nesta tarefa. Por meio da utilização de uma linguagem mais "leve" do que a acadêmica para apresentação de conteúdos históricos, acaba-se por corroborar para atrair e atingir mais públicos para História. Assim, sem deixar de lado a preocupação com o cuidado na manutenção da qualidade dos produtos apresentados, na atual conjuntura social, iniciativas que envolvam Educação Patrimonial e História Pública não devem ser percebidas como algo com menor ou maior relevância no processo de ensino e aprendizagem, e sim debatidas e exploradas.

Referências

ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M. G. O. (Org.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 de out. 2022.

BRASIL. *Lei complementar n. 075, de 20 de maio de 1993*. Dispõe sobre a organização, as atribuições e o estatuto do Ministério Público da União. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/572830. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. *Lei n. 14.038, de 17 de agosto de 2020*. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Historiador e dá outras providências. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.038-de-17-de-agosto-de-2020-272747785. Acesso: 10 out. 2022.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Institui o Plano Nacional de Gestão de Documentos e Memória do Ministério Público – PLANAME e seus instrumentos. *Resolução n. 158, de 31 de janeiro de 2017*. Disponível em: RES-158-2017.pdf (cnmp.mp.br). Acesso em: 10 jul. 2022.

FUNARI, P. P.; PELEGRINI, S. C. A. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

GONÇALVES, J. *Da educação do público à participação cidadã*: sobre ações educativas e patrimônio cultural. Mouseion: UnilaSalle. Canoas, n. 18, p. 83-97, dez. 2014. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/1860. Acesso em: 12 jul. 2022.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN; Museu Imperial, 1999. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia-educacao-patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). *Educação Patrimonial*: Histórico, conceitos e processos. 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat-EducacaoPatrimonial-m.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. *Almanaque da Turminha do MPF*: assunto de gente grande para gente pequena. Brasília: MPF, 2021. Disponível em: https://turminha.mpf.mp.br/produtos/almanaques/almanaque-volume-2. Acesso em: 13 out. 2022.

SILVA, N. M. Elementos para a análise das Histórias em Quadrinhos. In: *Congresso Brasileiro da Comunicação* (*XXIV*). Campo Grande: INTERCOM, 2001. Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/145679190592438538598866043670438455063.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

SANTHIAGO, R. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (Org.). *História pública no Brasil*: sentidos e itinerários. São Paulo: Letre e voz, 2016.

ROVAI, M. G. O. História Pública: um desafio democrático aos historiadores. In: *Coleção História do Tempo Presente*. REIS, T. S. et al. (Org). Boa Vista: Ed. UFRR, 2020. v. 02. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5440936/mod-resource/content/1/cap%C3%ADtulo%20HISTÓRIA%20PÚBLICA%20UM%20DESAFIO%20DEMOCRÁTICO%20AOS%20HISTORIADORES%20%281%29.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

VIANA, N. Histórias em Quadrinhos e métodos de análise (Dossiê História em Quadrinhos: Criação, Estudos da Linguagem e usos na Educação). *Revista Temporis* [*Ação*]. Cidade de Goiás; Anápolis, v. 16, n. 02, p. 41-60, número especial, 2016. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive. Acesso em: 29 out. 2022.

WESTIN, R. *Arquivo S*. Brasília: Senado Federal, 2019. v. 01.

_____. *Arquivo S*. Brasília: Senado Federal, 2022. v. 07.

ZARBATO, J. A. M.; SCHOSSLER, J. C.; CARVALHO, A. V. *Educação patrimonial, história pública e ensino*: análises e possibilidades para a história. Fronteiras: Revista de História, Dourados, v. 21, n. 38, p. 55-70, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5882/588263658004/html/. Acesso em: 10 jul. 2022.

INTERFACES ENTRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DO CURSO DE HISTÓRIA

(UFT/*CAMPUS* PORTO NACIONAL)

Alexandre da Silva Borges
Regina Célia Padovan

O estágio supervisionado, entendido no âmbito dos cursos de licenciaturas como um momento reflexivo da prática profissional docente, constitui um espaço formativo de variadas interfaces. Entre os muitos pontos a considerar, tem-se como primeira leitura, ser o estágio a "espinha dorsal" a manter os cursos em movimento, presente desde os primeiros semestres até a finalização da graduação, acrescido ainda pela dinâmica das problematizações, no diálogo entre o universo acadêmico e o espaço escolar.

Uma gama de questões poderia aqui ser enumeradas quando observados os aspectos diversos que tratam do estágio supervisionado no interior dos cursos de formação de professores no Brasil, sobretudo, relacionadas às mudanças e permanências apontadas pelas legislações, em consonância com as demandas educacionais de cada momento histórico. Todavia, sem perder de vista o cenário das políticas e diretrizes da formação docente em questão, nossa pretensão limita-se a expor uma parte menor de um mosaico diverso, representado aqui pelo Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Tocantins (UFT), ofertado no *campus* de Porto Nacional, cidade no centro sul do estado do Tocantins[1].

Como metodologia reflexiva, optamos por enxergar o estágio supervisionado como um "espaço praticado" (CERTEAU, 1984, p. 202), carregado de significações, a partir do entendimento e das modificações realizadas no lugar inserido. Assim, na diferenciação entre lugar e espaço,

1 O município de Porto Nacional localiza-se na região central do estado e fica a 60 km da capital de Palmas. Constitui um dos cinco campus da Universidade Federal do Tocantins (UFT), a ofertar cinco cursos de licenciatura entres os quais, Biologia, História, Geografia, Letras e Letras Libras, além de outros cursos em bacharelado como Ciências Sociais, Geografia e Relações Internacionais.

pontuado pelo autor indicado, as ações, as táticas e estratégias humanas definem "o espaço como um lugar praticado". (p. 202).

Trazendo para o tema em estudo, o estágio na sua proposição e estrutura, pode ser considerado como "lugar" da formação do professor no âmbito do Curso de História, na medida que "um lugar é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência [...]. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade". Por outro lado, quando dinamizado na sua dimensão prática e reflexiva, o estágio torna-se "espaço", constitutivo de interfaces na formação docente. Assim, o espaço é "produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais, ou de proximidades contratuais". (CERTEAU, 1984, p. 202). Nessa dimensão, o estágio agrega-se ao cotidiano das escolas, em que o curso sai do lugar – *campus*, da teoria – possibilitando "pensar e entender a escola como espaço e, portanto, como lugar praticado onde os sujeitos cotidianos inventam o dia a dia, criam formas novas de lidar com situações e dão vida àqueles lugares". (SILVIA; LIRIO; MARTINS, 2011, p. 67).

Postas essas considerações iniciais, pontuamos para o presente texto, três momentos reflexivos sobre o tema em estudo: exposição das propostas do estágio supervisionado nos últimos dois projetos pedagógicos do curso, precisamente dos anos de 2011 e 2022 e suas especificidades no tocante às legislações e a natureza do curso; num segundo momento, os projetos e as "práticas de espaço", no âmbito das escolas quanto ao programa curricular ofertado pela rede estadual de educação, assim como dos desencontros e encantamentos do estágio frente a efetividade na formação docente e, por fim, num terceiro momento finalizamos com as pontuações e desafios que requerem manter a disciplina do estágio supervisionado como "práticas de espaço" efetivas e transformadoras do fazer docente. Para esse fim, utilizamos nossas percepções do ser professor ou professora orientadores de estágio supervisionado, no âmbito de suas formações, como um olhar de dentro do "lugar" e do "espaço praticado", problematizando novos e velhos sentidos no ensino de História.

O estágio supervisionado do Curso de História: apontamentos e reflexões

O Curso de Licenciatura Plena em História é oferecido pelo *Campus* Universitário de Porto Nacional desde 1985, quando ainda se vinculava à antiga Faculdade de Filosofia do Norte Goiano (FAFING), da Universidade Federal de Goiás (UFG), posteriormente incorporada pela Universidade do Tocantins (UNITINS) em 1992, e no ano 2003, o *campus* integrou a Universidade Federal do Tocantins (UFT). Ou seja, o curso numa trajetória de aproximadamente vinte anos, atravessou

três instituições, formando muitos licenciados na área que atuam como professores nas escolas da cidade e no seu entorno.

Em decorrência do significativo período histórico de sua permanência na cidade de Porto Nacional, o curso passou por diversas mudanças do ponto de vista curricular na definição do perfil profissional docente, expressando no seu interior, as diretrizes e princípios dos demais cursos de História das instituições de ensino superior do país. A fim de direcionar nossa análise numa temporalidade mais recente, priorizamos observar dois projetos pedagógicos do curso que ilustram as mudanças observadas na definição do egresso e profissional da área, contidos nas propostas do estágio supervisionado: um projeto datado de 2011 e outro de 2023.

No PPC de 2011, o destaque inicial pode ser observado na oferta da carga horária em 2.805h, atendendo o Parecer n. 009/2007 que, entre outros documentos, revogou a Resolução CNE/CP n. 002/2002, estabelecendo que os cursos de Licenciatura destinados à formação de professores poderiam ter no mínimo 2.800h. O estágio supervisionado atenderia no mínimo 300h e as demais 2.500h seriam dedicadas às atividades formativas. No projeto do curso em questão, informava que a redução da carga horária de 3.015h até então vigente, representava "maior dinamização do currículo", além de considerar "a pluralidade da atuação do profissional de História, com a ampliação das temáticas de pesquisas em ensino e teórico-metodológica, com a inserção da Antropologia Cultural, Demografia, Arqueologia, História Indígena, ou até mesmo as mudanças contempladas das pesquisas da tradição econômica, política, social e cultural". (PPC, 2011, p. 17).

No que se refere a organização do estágio supervisionado aprovado na forma de Regimento, aspectos diversos podem ser observados no documento, desde o cumprimento mínimo de 420h, sendo ofertadas a partir do 5º período[2] com 60h e nos demais períodos, 120h para cada etapa. Ou seja, do estágio I ao IV, entre o 5º ao 8º período, seria o momento oportuno do licenciando tomar contato com a escola.

De uma forma geral o objetivo maior do estágio supervisionado, consistia em:

> Proporcionar uma formação acadêmica que habilite o/a graduado/a em História na UFT possa executar com excelência a sua participação profissional na sociedade, sendo produtivo/a, competente, crítico/a e ético/a. Possibilitando-o/a articular o ensino, a pesquisa e a extensão como sujeito de seu próprio desenvolvimento e um agente de transformação social (Regimento acadêmico do Curso de História, 2011, p. 214).

2 Resolução CNE/CP n. 002/2002, no inciso II – indica que as 400h de estágio curricular supervisionado deverão ocorrer a partir do início da segunda metade do curso.

No que tange ao ementário no cumprimento do estágio supervisionado no referido PPC de 2011, observamos a progressão formativa e reflexiva do licenciando, com a inserção da pesquisa através do "mapeamento da realidade escolar"[3] em suas diversas dimensões e da cultura escolar como uma chave de leitura. Na sequência, a proposta consiste em identificar o processo de produção do conhecimento histórico para o Ensino Fundamental e Médio e sua relação com o currículo da rede pública de ensino. Numa terceira etapa, o estagiário elabora "planos de ensino de História" para serem aplicados ao Ensino Fundamental e Médio, como exercício prático com a docência e, por fim, a finalização do estágio culmina na "elaboração de um projeto de intervenção e/ou oficina no ensino de História, seguido de um memorial ou artigo sobre as atividades". (PPC, 2011, p. 173).

Avançando para anos posteriores, vamos encontrar o novo PPC em vigência, já em funcionamento no de ano de 2019[4], e efetivado no ano de 2023, em atendimento às demandas estabelecidas pela Resolução n. 002/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP), aprovada como uma das medidas propostas pelo Plano Nacional de Educação, em substituição a antiga Resolução n. 001/2002. Sem adentrar ao debate político que cercou o campo das diretrizes de formação de professores no país, sinalizamos que o novo PPC contemplou as 3.200h de "efetivo trabalho acadêmico", compreendendo as 400h de estágio supervisionado, inserindo como destaque a obrigatoriedade das 400h de prática como componente curricular (PCC), distribuídas no interior das disciplinas, além do atendimento das 2.200h de atividades formativas conforme definido pelos núcleos nos incisos I e II do artigo 12 da Resolução.

A prática na dimensão do ensino, entre outros aspectos singulares da Resolução n. 002/2015, balizaram a representatividade e o conteúdo na proposição sobre formação inicial e continuada de professores[5]. Além do que estabeleceu parâmetros importantes ao considerar no âmbito da formação:

---

3 Interessante atentar no Regimento do Estágio (PPC de 2011) a preocupação com o modelo do roteiro indicando pontos de observação sobre a realidade das escolas, como quantitativo de alunos, recursos humanos, projeto desenvolvidos, espaços físicos, entre outros, acentuando o estágio como momento de descoberta do espaço escolar, ou de um "espaço praticado".

4 Um destaque a ser considerado no processo de elaboração dos PPCs foi o trabalho desenvolvido pelos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) no âmbito dos cursos da UFT, e o diálogo com os colegiados a partir do estudo sobre a Resolução CNE n. 002/2015, com a inserção das Práticas como Componentes Curriculares (PCC), modificando os PPCs das licenciaturas ofertadas nos campus da instituição. Além do que vale considerar que os PPCs foram sendo implementados no calor do debate com a aprovação da Resolução n. 002/2019 que, entre outros detalhes, contrapunha a política aos princípios da formação docente alcançados pela n. 002/2015. Outro aspecto que mexeu na reorganização curricular foi a curricularização da extensão, ditada pela Resolução n. 007/2018 em compor, no mínimo, 10% do total da carga horária curricular dos cursos.

5 A aprovação da Resolução n. 002/2019, em conjunto com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), representou uma afronta ao movimento das entidades e profissionais defensores da Resolução n. 002/2015. Na leitura das autoras Ferreira, Ferraz (2021) ambas foram aprovadas sem uma discussão com a comunidade interessada, "atendeu aos interesses do capital", e seguem como proposições políticas que se opõem a todo e qualquer princípio defendido pela ótica dos representantes das entidades, que concebem uma educação de qualidade, laica e para todos. (2021, p. 12).

> [...] a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino. (BRASIL, 2015, p. 01).

Importante e significativos elementos trazidos pela Resolução ampliaram as dimensões da educação e o espaço escolar como diverso e múltiplo, assim como da atuação e formação dos professores. A inserção dos PCCs teve como "intenção de ser uma prática deslocada da "coisificação" das disciplinas, para ser prática de relação", assumindo uma função mediadora e articuladora dos conteúdos, numa relação dialética entre teoria e prática. (FERREIRA; FERRAZ, 2021, p. 18). No novo PPC sinalizou-se a necessidade em reforçar a ideia da interdisciplinaridade, a integração entre os saberes e o diálogo entre as disciplinas curriculares. Nesse aspecto, o estágio supervisionado pareceu ganhar força maior com as PCCs inseridas nas disciplinas, além do que sua oferta percorreu todo o curso, presente nos períodos do 2º ao 8º semestre.

Sem modificações substantivas, o ementário do estágio supervisionado sustentou-se nas premissas do PPC de 2011, entre as observações da escola, a elaboração dos planos e regências de aulas no Ensino Fundamental e Médio, assim como a realização de projetos de intervenção nas escolas, seguido dos relatórios reflexivos em forma de seminários. Todavia, se por um lado o estágio supervisionado manteve as atividades básicas de observação, regências, escrita e exposição, por outro, o cenário curricular pedagógico das escolas de Porto Nacional, refletiram as mudanças provocadas pela inserção da Base Nacional Comum Curricular, (BNCC) e a reforma do Novo Ensino Médio, ambos implementados no ano de 2017 que, consequentemente, impactaram nas atividades do estágio supervisionado.

O espaço do ensino de História nas escolas públicas

Se num primeiro momento discorremos acerca de como funciona, a partir do PPC, os estágios supervisionados do Curso de História, trazemos, agora, algumas particularidades das escolas estaduais, oriundas da Superintendência Regional de Educação de Porto Nacional. Buscamos mapear, nesta seção, algumas nuances, principalmente no que tange o contexto e o currículo desses espaços, bem como suas interseções com os estágios em História.

Ao tratarmos das escolas, como "espaços praticados", conforme o conceito apresentado por Michel de Certeau, vamos encontrar nesses lugares-espaços, verdadeiros laboratórios de experimentos, mobilizados por professores, gestores e acadêmicos estagiários em processo de formação. Compondo um conjunto de aproximadamente dezessete (17) escolas na cidade de Porto Nacional, vinculadas à rede estadual de ensino, o Curso de História atinge na atualidade doze (12) escolas, com aproximadamente trinta (30) estagiários/as em atividades.

Em movimentos de menor ou maior intensidade, as atividades de estágio dialogam com as várias dimensões no âmbito escolar, seja estas de natureza curricular, pedagógica, epistemológica, profissional, social, entre outros, no bojo do que podemos agregar em torno da categoria de "cultura escolar". (SILVA, 2022). Numa das interfaces do conceito sinalizados pela autora, encontra-se a compreensão sobre conjunto de textos e documentos curriculares que alteram a organização dos processos de escolarização e escolaridade das escolas que, embora tenham relativa autonomia, "em virtude de sua participação no ciclo reprodutivo da sociedade estratificada" é "preciso entender a cultura escolar também produtora de prática emancipatória de resistência à reprodução". (p. 34). Por esse viés de entendimento, atribui-se à cultura escolar um ponto de sustentação à escola como um "lugar praticado" que ressignifica e atribui sentidos às normas e/ou regulamentações educacionais. Assim, vislumbramos as atividades dos estágios como ações que, embora atendam os prescritos curriculares vigentes, são portadores de reflexões, problematizações e proposições outras no âmbito do ensino, como veremos no terceiro tópico.

Dito isso, e antecipando uma leitura crítica necessária ao exercício do estágio supervisionado, encontramos como exemplo dos denominados "documentos", as modificações trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, na definição dos conteúdos, habilidades e competências sobre objetos em diferentes áreas do conhecimento. Ainda na esteira das mudanças para operacionalizar o caldeirão das escolas, encontramos a reforma do Novo Ensino Médio (NEM), aprovada no ano de 2017.

As leituras sobre os referidos documentos, tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio, mereceram destaques no PPC do curso. Nas observações quanto ao impacto da BNCC para a área de História, prevaleceu um documento que atendeu os "defensores dos princípios e conteúdos universais contidos no quadripartite francês, especificamente suas temporalidades tradicionais" numa compreensão maniqueísta da História. No que tange a aprovação da Lei n. 13.415/2017, que institui o "novo" Ensino Médio, "seu efeito foi mais nocivo ainda para a área de História", afetando "o quantitativo de horas necessárias para um ensino básico de História com qualidade aos adolescentes e ao próprio mercado de trabalho destinado aos profissionais da disciplina", acrescido a isso, os próprios Itinerários Formativos ser parte profissionalizante do Ensino Médio, o que

permite que pessoas de "notório saber", e não necessariamente profissionais formados, atuem na área, sem contar a possibilidade de o Ensino Médio poder ofertar 40% de sua carga horária na modalidade a distância. (PPC, 2021, p. 53).

De uma maneira ilustrativa podemos observar no quadro a seguir, a redução da carga horária das Ciências Humanas e o quase não lugar da disciplina de História no currículo do Ensino Médio no Tocantins.

Quadro 01. Estrutura curricular para o Ensino Médio – Ensino Médio Regular da Rede Pública (TO). Secretaria da Educação do Estado do Tocantins, com vigência para 2023.

ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - ENSINO MÉDIO - REGULAR

Vigência: A partir de 2023
Regime: Anual
Turno: Matutino e Vespertino
Carga horária total: 3.600 h/a
Entrada: 7h /13h
Intervalo: 15 min (9h30-9h45/15h30-15h45)

Dias Letivos: 200
Semanas letivas: 40
Duração da hora/aula: 50 minutos
Dias letivos semanais: 5
Saída: 11h25min/17h25min

	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL						CARGA HORÁRIA ANUAL						CARGA HORÁRIA TOTAL
			1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		
			P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	2	3		4		160	80	120		160		520
		Educação Física	1		1		1		40		40		40		120
		Arte	1		1				40		40				80
		Língua Inglesa	1		1		1		40		40		40		120
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	1	3		3		160	40	120		120		440
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia	2		1		1		80		40		40		160
		Física	2		1		1		80		40		40		160
		Química	2		1		1		80		40		40		160
	Ciências Humanas e sociais aplicadas	História	1		1		1		40		40		40		120
		Geografia	1		1		1		40		40		40		120
		Filosofia	1		1				40		40				80
		Sociologia	1				1		40				40		80
CARGA HORÁRIA TOTAL DA F.G.B.			21	3	15		15		840	120	600	0	600	0	2.160
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	UNIDADES CURRICULARES	UNIDADES CURRICULARES	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		CARGA HORÁRIA TOTAL
			P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	
		Projeto de Vida	2	1	1		1		80	40	40		40		200
		Trilhas de Aprofundamento	0	0	8	4	8	4	0	0	320	160	320	160	960
		Eletivas	2	1	1	1	1	1	80	40	40	40	40	40	280
TOTAL DE AULAS DO I.F.			4	2	10	5	10	5	160	80	400	200	400	200	1.440
TOTAL DE HORAS/AULAS			30		30		30		1200		1200		1200		3600

Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Tocantins.

Na distribuição da grade curricular do Novo Ensino Médio ofertada pelas escolas públicas do Tocantins vemos o quanto a disciplina de História ficou reduzida a uma (01) hora-aula semanal para cada uma das três séries do Ensino Médio (01 hora-aula para a 1ª Série, 01 hora-aula para a 2ª Série e 01 hora-aula para a 3ª Série), totalizando uma carga horária anual de 40 horas-aula para cada uma das três séries, o que resulta, por fim, em 120 horas-aula (em todo o percurso formativo). Ou seja, o prejuízo pedagógico curricular não somente retira do jovem o conhecimento ampliado e acesso aos diferentes objetos do conhecimento histórico, entre outros das ciências humanas, como também restringe uma formação crítica e participativa do estudante frente às realidades sociais, como bem atende os interesses políticos neoliberais suscitados pela aprovação da Reforma.

Outrossim, verifica-se também no quadro indicado, a distribuição das Unidades Curriculares compostas por projetos de vida, trilhas de aprofundamento e eletivas[6], totalizando 1440h. Em que pese como cada equipe pedagógica da secretaria de educação do estado e dos coordenadores e gestão das escolas tenham atendido às demandas da Reforma, o que sabemos como orientadores foram as mudanças relatadas pelos supervisores de estágio, assim como dos estudantes na realização das observações e regências de aulas.

O alerta que acende em nossa prática, enquanto orientadores de estágio, é a de não contemplação de uma formação docente adequada, dada a falta de "tempo" nas disciplinas escolares e a negativa, por parte de algumas escolas, frente às demandas dos estagiários. Ou seja, como atingimos uma carga horária de Estágio Supervisionado, o qual requer 120h, sendo que as escolas disponibilizam uma carga-horária reduzida nas disciplinas de História? E essa carga-horária, mesmo que baixa, só será admitida caso haja muito diálogo entre professores orientadores, professores supervisores e estagiários – além do importante e necessário papel da Divisão de Estágio e Assistência Estudantil (DIEST/UFT/*campus* Porto Nacional).

Por outro lado, temos os professores supervisores sobrecarregados, em meio às tarefas escolares. As agendas das escolas, para além das disciplinas postas na grade curricular, são preenchidas de palestras, cursos de formação continuada, reuniões de planejamento, reuniões pedagógicas, iniciativas de equiparação e "resgate", em turmas que, por exemplo, de 5º ou 6º ano, alguns alunos ainda sequer sabem ler (e não são raros tais depoimentos). Portanto, compreendemos que a escola, enquanto "lugar praticado" não está restrita a um "espelhamento da sociedade", mas sim possui dinâmicas próprias que configuram o profissional da educação, assim como aqueles que usufruem desse espaço formal de ensino.

Advindas desse campo de disputas e convergências emergem as situações que alimentarão as angústias e os prazeres daqueles que se lançam à "iniciação" docente: estagiários e estagiárias. Além disso, somam-se aos percalços encontrados na escola e à resistência própria dos estudantes de História frente às políticas e legislações verticais (como a BNCC e o NEM) os próprios problemas internos dos cursos de História e das disciplinas de Estágio: desde a organização desta vasta carga horária, em contraposição ao difícil acesso em algumas escolas; a presença efetiva do professor orientador no ambiente escolar; a iniciativa de professores de outras disciplinas do Curso para se pensar uma 'transposição didática", ou seja, a preocupação em "como ensinar" o que se aprende; a falta de transporte de qualidade entre o *campus* e as escolas; burocracias necessárias para uma

6 Compreendem os itinerários formativos o aprofundamento em áreas de conhecimento em determinadas disciplinas em determinada área do conhecimento ou a formação técnica e profissional voltada para o mundo do trabalho.

padronização dos estágios, no caso da UFT, a partir do Sistema de Acompanhamento e Gestão de Estágios (SAGE); equivalência de agendas etc.

O Estágio Supervisionado entre angústias e êxitos possíveis: o que emerge e o que se espera do ensino de História?

> Fico inundado de impressões, e o meu maior medo é ver muito e entender pouco, eventualmente esquecer, sem antes anotar. É perder meu olhar nos contornos da agitação dos corpos e das falas e não compreender o que está acontecendo. (SEFFNER, 2019, p. 21).

Começamos esta parte do texto a partir das impressões de Fernando Seffner (2019), as quais são certamente compartilhadas não apenas pelos estagiários, discentes dos cursos de licenciatura em História, como também pelos professores orientadores de Estágio[7]. A sala de aula se mostra um campo de disputas e convergências particulares, que se apresentam em formas verbais e gestuais, que denotam uma diversidade espontânea. Não poderíamos, aqui, pensar em "caos" – muito embora a sensação de alguns estagiários seja esta – pois as dinâmicas apresentadas pelos alunos, também construídas pelos funcionários e professores, apresentam uma organização que lhes é própria. Relações que espelham a própria vida em sociedade, contudo, catalisadas pela comunhão dos corpos, dentro dos muros, das paredes e concepções escolares. Entretanto, é nesse contexto particular que o estagiário/professor de história deve extrair uma atenção sincera, mesmo que mínima; chamar, para si, os olhares dos alunos agitados em seus mundos, para que então as engrenagens do ensino e da aprendizagem possam se movimentar.

Nesse sentido, a sala de aula (que se imagine o ambiente de uma sala à espera do professor) tem vida própria e traz consigo um imaginário composto por aspectos específicos: uma determinada faixa etária; um contexto comunitário; intimações sociais, culturais e econômicas semelhantes; uma percepção e uso comum das tecnologias; entre outros fatores que, por outro lado, se diluem na diversidade dos corpos e das mentes dos educandos. D'outro lado, temos o estagiário (ou o professor) que adentra a sala como se, de fato, fosse um eterno "primeiro contato".

As inseguranças impregnadas na figura do estagiário, congruentemente, não são as mesmas de toda e qualquer função profissional. Elas são potencializadas pelo devir do professor, que "ensina"; pelas responsabilidades para com um público jovem, que está sob seus cuidados; pelas

7 Cabe lembrar que, a partir da nomenclatura do Sistema de Acompanhamento e Gestão de Estágios (SAGE), plataforma da UFT, os professores acadêmicos, ministrantes das disciplinas de Estágio, são considerados "Orientadores", enquanto os professores das escolas são os "Supervisores".

diretrizes escolares, permeadas por legislações que, ao mesmo tempo, auxiliam numa relação democrática e igualitária do ensino (visto as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, por exemplo) e, por outro lado, corroem currículos politicamente construídos (vistos BNCC e NEM); pelas intimidações dos contratos – que a depender da região beira um coronelismo; pelos olhares questionadores dos pais – alguns reacionários em relação à diversidade religiosa ou temáticas que envolvem a sexualidade, por exemplo; pelos preconceitos instituídos e reproduzidos em sala de aula; pela violência no âmbito escolar; pelos baixos salários; etc. Enfim, questões vistas como negativas na escolha pelo professorado, mas, que fazem parte do referido contexto. Realidade que acarreta o adoecimento docente, desmotivam o ingresso e/ou a permanência nas licenciaturas.

Embora a realidade dos professores brasileiros seja dura, principalmente para aqueles que adentram a Educação Básica, é possível identificar uma realização no exercício da função. Trata-se da possibilidade de formar mentes – ou pelo menos auxiliar neste processo, em prol de um mundo melhor; amadurecer a criticidade, alimentando a autonomia dos sujeitos que se constituem enquanto cidadãos. Eis o que devemos depreender do ensino de História (que numa versão particular é orientado pelo regimento e PPCs mencionados anteriormente), o qual deve se valer dos conteúdos ministrados, não apenas para dar base e sentido histórico a partir das fontes e fatos, mas também desenvolver, a partir da sala de aula, um espírito racional que questiona sua própria formação e compõe-se, enquanto pessoa, numa discussão democrática que avança, enquanto se aprofunda. Aí está a concepção de escola moderna, por excelência, que reivindica uma igualdade formativa, em decorrência de um consenso científico, em prol da coletividade.

Dentre as angústias e realizações do ofício docente, pensados os momentos iniciais da tarefa didática, na figura do estagiário, emerge um panorama complexo, dual, merecedor de análises que instaurem novos sentidos e, no mesmo passo, retomem valores, condutas e ideais.

Entre novos e velhos sentidos no ensino de História

As novas epistemologias, provenientes de filosofias emergentes, reclamam por uma decolonialidade, em sentido amplo. Defende-se, portanto, que as ciências humanas e sociais se desloquem de um eurocentrismo epistêmico, para perceber (com uma visão mais íntima, coerente, porque local) a realidade, o mundo e suas intimações, sejam elas históricas, culturais, sociais, econômicas, geográficas, psicológicas, biológicas – ou seja, tudo aquilo que, de certa forma, nos define. Mesmo que o mote da escrita seja outro, trazemos aqui o que caracteriza o pensamento decolonial:

> O pensamento decolonial se esforça para desvincular-se das dicotomias impostas articuladas no Ocidente, isto é, o conhecedor e o conhecido, o sujeito e o objeto,

> teoria e práxis. Isso significa que o pensamento decolonial existe na exterioridade (o exterior inventado por e a partir de dentro, para construir-se como dentro). Ele existe no território/nas linhas de fronteira dos princípios da epistemologia ocidental, do conhecimento e da construção do conhecimento. O lado de dentro (a epistemologia ocidental) teme perder sua condição de autoridade racional ao promover a importância das emoções sobre a razão. (MIGNOLO, 2019, p. 08).

Nesse sentido, uma abordagem decolonial no ensino de História demandaria, segundo a visão em voga, uma criticidade profunda e eficaz frente aos métodos e conteúdos inerentes à tradição histórica e ao *modus operandi* do próprio campo do Ensino de História. Demanda entender-se enquanto sujeito outro, que não aquele submetido às diretrizes europeias, desde nossa colonização (séc. XVI); e significativamente incutida, enquanto racionalismo, a partir do iluminismo (séc. XVIII). Desta inferência podemos suscitar inúmeras discussões (contradições, paradoxos), já que pensamos "a partir de dentro", considerada nossa escolarização, advinda de um projeto de educação que se impõe desde um ensino religioso, catequético, jesuíta. As indagações iniciais esbarram na prerrogativa de "como" pensar diferente? Como (des)considerar as narrativas hegemônicas, ou utilizá-las conforme o que se quer instituir?

Uma ressalva basilar se faz necessária: a adoção/defesa de novos olhares epistemológicos corrobora com o discurso científico, enquanto coloca em reflexão discursos e estruturas já muito bem definidas e ambientalizadas nas academias. Contudo, não podemos (eis a ressalva) confundir as novas epistemologias com as novas políticas para o ensino (erro comumente cometido por pesquisadores mais tradicionais, que percebem todo o "novo" como agenda desestruturante – um saco de gatos). Talvez, se a BNCC trouxesse a postura crítica dessas novas filosofias, e colocasse como pauta a realidade latino-americana, nossos questionamentos referentes às bases não seriam ásperos.

Diferente disto, a BNCC tem como influência uma concepção de ensino produtivista, assim como uma orientação política neoliberal, já que o empreendedorismo, o *marketing* e o projeto de vida (exemplos das disciplinas eletivas) alimentam um espírito individualista, que em nada somam às necessidades de uma formação política crítica e coletiva. Retalham-se sujeito e ideal republicano. Portanto, nem as concepções tradicionais de educação, nem mesmo as filosofias emergentes são, comprometidamente, contempladas.

Independentemente das posturas epistemológicas, o ensino de História interroga (ou deve interrogar) as concepções de educação e suas nuances práticas nos chãos escolares. O que se ensina e de que maneira se ensina? Quais conteúdos são evidenciados? Qual é a qualidade desse conteúdo escolar? Qual é a frequência (quantidade) da disciplina de História nos currículos da educação formal? Em quais dimensões do conteúdo ensinado estão presentes a criticidade, a

diversidade e a política necessária para que se questione o presente, o espaço-tempo desta e de outras sociedades?

Para além dos questionamentos acima, o ensino de História deve contemplar uma gama cultural que é própria da sociedade brasileira. E essa cultura extrapola os regimes folclóricos (como superficialmente é tratada em sala de aula – salvo condutas outras) e encontra sua originalidade numa aparente compactação, porém complexa, sedimentada no decorrer da história.

Com Eduardo Goés Neves (2022), descortinamos um passado (ou pelo menos voltamos a fazer isso, como que impactados pela primeira vez), e nos damos conta de uma riqueza cultural material, totalmente desconsiderada no cotidiano escolar (talvez, assim como em muitas cátedras e cursos de História). Riqueza esta que, por meio da materialidade, anuncia que temos uma história, uma "história antiga", e não uma "pré-história". Convenções, mesmo que alicerçadas na ciência (no caso, produto ocidental), não devem ser imperativos (desconsiderados), mas sim reflexionadas e debatidas. Se ainda considerarmos a escrita como ponto fundamental, enquanto aurora da história, seguiremos pontuando nossa existência a partir de um lugar que não faz jus aos povos originários, às culturas africanas e demais sociedades tradicionais, as quais se pautam na oralidade e numa expressão simbólica e artística que também é mensageira de uma condição humana (também balizada por tempo e espaço). E nessa esteira, o que as comunidades e povos tradicionais nos tem a dizer?

As Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 postulam a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena (respectivamente e endossada). Contudo, cabe ressaltar que não se trata unicamente de uma iniciativa que, apenas, informe a partir dos conteúdos já formulados na historiografia brasileira e estrangeira. É urgente que o cerne dessas expressões, suas cosmogonias, sejam, impreterivelmente, contempladas (para não dizer recompensadas). Tais horizontes, repousados num imaginário vasto e profundo, alimentado pelos milhares de anos de uma tradição autóctone (considerando, aqui, os indígenas), têm muito a dizer. Entretanto, são conhecimentos negligenciados nos currículos e na curtíssima carga horária das disciplinas de História.

Ailton Krenak (2020), menciona aspectos da modernidade que, numa roupagem maniqueísta – se assim podemos dizer, cindiram o globo e, ao mesmo tempo, impuseram suas dicotomias e paradoxos. Segundo Krenak (2020, p. 61-62),

> O desconforto que a ciência moderna, as tecnologias, as movimentações que resultaram naquilo que chamamos de "revoluções de massa", tudo isso não ficou localizado numa região, mas cindiu o planeta a ponto de, no século XX, termos situações como a Guerra Fria, em que você tinha, de um lado do muro, uma parte da humanidade, e a outra, do lado de cá, na maior tensão, pronta para puxar o gatilho para cima dos outros.

O pensamento de Krenak vai além do panorama moderno que o mesmo questiona, mas adquire especificidade no que concerne a outra maneira de ver, sentir, experimentar o mundo. Essa postura analítica e crítica, a partir de um viés indígena, está também embrenhada em nossa própria história, com seus caracteres colonizatórios; porém, transbordam suas concepções ocidentais, tidas como exegese principal e universalista. Outros olhares, estranhos olhares, fomentam outras discussões que, por sua vez, repercutem novos paradigmas. Que tipo de conhecimento e olhar está sendo apartado das escolas? Quais diversidades – em suas complexidades – são silenciadas? As experiências originadas nos Estágios Supervisionados em História (I, II, III e IV) mapeiam (ou visam mapear) tais perguntas a partir da "cultura escolar". (SILVA, 2022).

Por outro lado, devemos dar destaque, também, aos velhos sentidos que constituem o ensino de História, sentidos esses compromissados com aquilo que julgamos pertinente dentro da esfera pública, valores jurados por nós, historiadores e historiadoras, professores e professoras de História, no momento da formatura. Indagamos, a partir de nosso cabedal de leituras, como esse campo de conhecimento, chamado Ensino de História, se portou até hoje?

Segundo Luis Fernando Cerri (2011, p. 105), o ensino de História teve e tem como função "a produção e a reprodução da identidade nacional" – isso levando em consideração os séculos XIX, XX e XXI. Por conseguinte, temos, com o ensino de História, a formação do "cidadão", dado o acesso problematizado de suas referências históricas, a partir dos fatos e suas fontes; formação condizente com nosso contexto regional e brasileiro, assim como com as referências históricas que denotam uma ideia do "global". A compreensão de si, enquanto sujeito histórico, é muito próxima do que se espera da compreensão de si enquanto sujeito político e cidadão republicano. Tal compreensão, em alguma medida, se dilui com as iniciativas pós-modernas e com o ideal neoliberal que, segundo Cerri, se fez sentir a partir da década de 1990, principalmente com o governo de Fernando Henrique Cardoso. A respeito das influências pós-modernas, principalmente no que tange a concepção de sujeito pós-moderno, com Stuart Hall, demonstram uma fragmentação identitária que nubla esse "coletivo": "[o] político tende a ser cada vez mais pessoal, e o espaço público se esvazia como campo da definição dos destinos" (CERRI, 2011, p. 109) e, ainda nas palavras do autor, "o panorama dos conflitos surgidos nos últimos anos em relação ao ensino de história sustenta que há uma tensão entre razão crítica e emotividade identitária". (p. 111).

Considerações finais

Posto estas considerações, reiteramos que é no percurso dos estágios que o discente coloca em teste suas próprias convicções epistemológicas, teóricas e metodológicas, em composição com um mundo escolar vivo e complexo, que pulsa a partir de uma lógica específica – um "lugar praticado". O papel do estagiário e dos professores orientadores, nesse contexto, é de questionamento e instauração de sentidos, os quais visam corroborar para uma ruptura das engrenagens não-críticas da formação. A tarefa é árdua, pois define priorizar o espírito público, em detrimento do particular; demanda que requer o deslocamento dos egocentrismos, em prol dos princípios republicanos; negação do favoritismo religioso, em prol da laicidade do Estado e da diversidade brasileira; entre outras medidas. Eis os êxitos possíveis.

O ensaio aqui apresentado buscou iniciar uma discussão, apoiados em debates já aquecidos no âmbito do ensino de História, abordando, respectivamente: a apresentação das estruturas regimentais do Curso de História (UFT/*campus* Porto Nacional), principalmente no que concerne os Estágios Supervisionados; a exibição da grade curricular do Novo Ensino Médio das escolas públicas da esfera estadual no Tocantins, bem como a reflexão e problematização da realidade das escolas; e, por fim, a mensuração das angústias e êxitos possíveis, a partir das práticas de estágio, emaranhadas em "novos" e "velhos" sentidos do ensino de História, como possibilidades para uma atuação crítica e fecunda no seu potencial de transformação.

Referências

CERRI, L. F. *Ensino de História e consciência histórica*: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1984.

FERREIRA, L.; FERRAZ, R.; FERRAZ, R. National Curriculum Guidelines for Teacher Training: challenges and configurations for licensors. In: SCIELO *Preprints*, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2228. Acesso em: 03 dez. 2023.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MIGNOLO, W. A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir. In: *MASP Afterall*, 2019. Disponível em: https://assets.masp.org.br/ uploads/temp/temp-YC7DF1wWu9O9TNKezCD2.pdf. Acesso em: 03 dez. 2023.

NEVES, E. *Sob os tempos do equinócio*: oito mil anos de história na Amazônia Central. São Paulo: Unu Editora; Edusp, 2022.

SEFFNER, F. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, A.; RALEJO, A. (Org.). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SILVA, F. Programa de pesquisa em currículo e a cultura escolar como categoria de análise". In: RUCKERT, F.; MARIANO, J. (Org.). *Cultura escolar em perspectiva democrática*: saberes e práticas. Campo Grande: Ed. UFMS, 2022.

SILVA, K.; LYRIO, K.; MARTINS, N. Michel de Certeau e a educação. *Pró-Discente*: Caderno de Produção Acadêmica. Programa. Pós-Graduação em Educação. Vitória, v. 17, n. 02, p. 63-74, jul./dez. 2011.

UFT. *Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em História*, Câmpus de Porto Nacional. Porto Nacional: UFT, 2011.

UFT. *Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em História*, Câmpus de Porto Nacional. Porto Nacional: UFT, 2023. Disponível em https://docs.uft.edu.br/share/s/WKNZQCsMQuWtBaUag5gOsw. Acesso em: 03 mar. 2024.

SOBRE A CAPA

Alexandra Lima da Silva

Título: Educação como prática de acolhimento
Autora: Alexandra Lima da Silva
Técnica: Guache sobre o papel, 2023.

A imagem se intitula *Educação como prática de acolhimento*. É um estudante indígena que carrega a filha no colo no dia da formatura na universidade. Mas o que é acolhimento para mim, como mulher negra que ousa educar?

É ouvir
É nutrir empatia
É reconhecer a urgência da fala
Do grito
Do choro
É ter paciência
É não minimizar as dores das pessoas dizendo que vai passar
Quando elas relatam
Que sangram
Por feridas causadas
Por opressões de gênero, raça, classe, orientação sexual
Feridas causadas pelo racismo
Pelo etarismo
Pelo capacitismo
Pela violência de gênero
Pela transfobia
Pela truculência policial
Pela negligência do Estado
Pela falta de ônibus
Pela ausência de um dos provedores na infância
Pela falta de moradia perto do trabalho/universidade/escola
A negligência da escuta é inimiga do acolhimento
É ouvir
É nutrir empatia
É reconhecer a urgência da fala
Do grito
Do choro
É ter paciência
É não minimizar as dores das pessoas dizendo que vai passar
Quando elas relatam
Que sangram
Por feridas causadas
Por opressões de gênero, raça, classe, orientação sexual

Feridas causadas pelo racismo
Pelo etarismo
Pelo capacitismo
Pela violência de gênero
Pela transfobia
Pela truculência policial
Pela negligência do Estado
Pela falta de ônibus
Pela ausência de um dos provedores na infância
Pela falta de moradia perto do trabalho/universidade/escola
A negligência da escuta é inimiga do acolhimento
É ouvir
É nutrir empatia
É reconhecer a urgência da fala
Do grito
Do choro
É ter paciência
É não minimizar as dores das pessoas dizendo que vai passar
Quando elas relatam
Que sangram
Por feridas causadas
Por opressões de gênero, raça, classe, orientação sexual
Feridas causadas pelo racismo
Pelo etarismo
Pelo capacitismo
Pela violência de gênero
Pela transfobia
Pela truculência policial
Pela negligência do Estado
Pela falta de ônibus
Pela ausência de um dos provedores na infância
Pela falta de moradia perto do trabalho/universidade/escola
A negligência da escuta é inimiga do acolhimento.

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

Alessandro Mortaio Gregori é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp). Atua como docente de História no Ensino Básico.

Alexandra Lima da Silva é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Professora associada da Faculdade de Educação da mesma instituição. É bolsista do CNPq; Procientista/Uerj.

Alexandre da Silva Borges é doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professor adjunto do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Tocantins, *campus* Porto Nacional (UFT).

Aline Pinto Pereira é doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente desenvolve pesquisa de pós-doutoramento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj). Professora de História para estudantes do Ensino Fundamental em escola da rede municipal do Rio de Janeiro (SME/RJ).

André Mendes Salles é doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor adjunto do Departamento de Ensino e Currículo da UFPE. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em História e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da mesma instituição.

Bruno Miranda Braga é doutor em História Cultural pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Faculdade Católica do Amazonas. Sócio Efetivo do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas (IGHA).

Carla Monteiro de Souza é doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), com estágio pós-doutoral em Migrações, realizado no Instituto de Geografia e Ordenamento Territorial (IGOT) da Universidade de Lisboa. Professora aposentada da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na mesma instituição.

Carlos Edinei de Oliveira é doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor do Cursos de Arquitetura e Urbanismo, Licenciatura Intercultural Indígena, do Programa de Pós-Graduação Profissional de Ensino de História (ProfHistória) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

Diego Marinho de Gois é doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor adjunto do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), atuando com os componentes curriculares de Ensino de História: Metodologia do Ensino de História e Estágio Supervisionado em História.

Dilma Ramos de Lira é graduanda em História na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e PICVOL (2022-2023).

Édla Sonaira Salazar de Oliveira é graduada em História e mestre em Sociedade e Fronteiras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professora da rede pública de ensino lotada no município de Caroebe/Roraima.

Fernando Seffner é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor titular da área de Ensino de História da Faculdade de Educação na mesma instituição.

Guilherme José Schons é licenciado em História pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *campus* Erechim. Na mesma instituição atualmente é acadêmico do Curso de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH).

Halferd Carlos Ribeiro Júnior é doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor associado do Curso de Licenciatura em História e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *campus* Erechim.

Janaina Cardoso de Mello é doutora em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora associada do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista de Produtividade CNPq DT-2. Pesquisa realizada com o apoio do Edital n. 002/2022/COPES/POSGRAP/UFS.

Jean Carlos Moreno é doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professor associado do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Luciani Paz Comerlatto é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora adjunta da área de Ensino de História da Faculdade de Educação na mesma instituição.

Luzia Aparecida Gonçalves Coimbra é mestre em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora de História na educação básica pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (Seduc-MT).

Maiara Coutinho Carvalho é licenciada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Servidora pública do Ministério Público Federal.

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). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Profisssional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Marcelo Fronza é doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com estágio pós-doutoral nas áreas de História e Educação pelo Centro de Investigação Transdisciplinar de Cultura, Espaço e Memória da Universidade do Porto. Professor associado do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), atuando no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) e Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Osvaldo Rodrigues Junior é doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com estágio pós-doutoral em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Santiago de Compostela. Professor adjunto do Departamento de História, atuando no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) e Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória), na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Coordenador da EdUFMT – Editora Universitária.

Regina Célia Padovan é doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora associada do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Tocantins, *campus* Porto Nacional (UFT).

Renilson Rosa Ribeiro é doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp). Professor associado do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Rennerys Siqueira Silva é graduado em História e especialista em História da Amazônia pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Mestre em Sociedade e Fronteiras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professor da rede pública de ensino lotado no município de Amajari/Roraima.

Silvester de Carvalho Pereira é licenciado em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Mestrando em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor de História da rede estadual do Paraná.

Tatiane de Oliveira é doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora efetiva do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), *campus* Cuiabá/Octayde Jorge da Silva.

Thiago Nunes Soares é doutor em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor adjunto de Ensino de História da Universidade de Pernambuco (UPE) – *campus* Mata Norte. Pesquisador do Grupo de Estudos Étnico-Racial e Ambiental (GERA) – UPE/CNPq.

Vitória Azevedo da Fonseca é doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora adjunta do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Wagner Souza Vitorino é mestre em Ensino de História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Professor no Colégio Tiradentes da Polícia Militar, no Município de Vilhena, Rondônia.

Wilian Carlos Cipriani Barom é doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor adjunto do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Contrapondo a estratégia eurocentrada e hierarquizada, em busca da aprendizagem que olha para si e para o outro, igual ou diferente, e da criticidade, já que as histórias são formadas ao longo do tempo e em muitos lugares – inclusive no mundo virtual – e por muitas(os) sujeitas(os) em suas particularidades e coletividades, a coletânea **ENREDOS E TRAMAS DO ENSINO DE HISTÓRIA – Teorias, Saberes e Práticas**, privilegia vozes e temáticas descentradas e plurais, com 20 ensaios escritos por pesquisadores/as de diferentes regiões brasileiras, com foco no Ensino de História – e vai além – a fim de que o presente e o passado sejam pensados e estudados de forma articulada.

Esta obra contou com apoio:

UFMT
PPGEL Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem
PROFHISTÓRIA Mestrado Profissional em Ensino de História
ETRÚRIA
UERJ
FAPERJ Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
CNPq
ufscar
DCSo Departamento de Ciências Sociais - UFSCar

paruna
ISBN 978-658510642-9
9 786585 106429