

The background is a teal color with a collage of various elements. In the top left, there are several colorful flowers (orange, yellow, and blue) with green leaves. In the top right, there are two large, solid-colored circles, one light orange and one darker orange. In the bottom left, there is a torn piece of a map showing a coastline. In the bottom right, there is a branch with red flowers and clusters of red berries. The title is centered in a white, torn-edge banner.

Ensino de História: Temas Contemporâneos

Organizadoras
Raquel Alvarenga Sena Venera e
Maria Aparecida Lima dos Santos



FURJ – MANTENEDORA

**ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO
SUPERIOR DA FURJ**

Conselho de Administração

Presidente – Beatriz Regina Branco

Conselho Curador

Presidente – Maria Salete Rodrigues
Pacheco

PRESIDÊNCIA

Presidente

Alexandre Cidral

Vice-Presidente

Therezinha Maria Novais de Oliveira

Diretor Administrativo-Financeiro

Mário César de Ramos

Procuradora-Geral da Furj

Ana Carolina Amorim Buzzi

Diretor de Operações

Pablo Peruzzolo Patricio

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE – UNIVILLE –
MANTIDA**

**ÓRGÃO DELIBERATIVO
SUPERIOR DA UNIVILLE**

Conselho Universitário

Presidente – Alexandre Cidral

**ÓRGÃO EXECUTIVO SUPERIOR
DA UNIVILLE – REITORIA**

Reitor

Alexandre Cidral

Vice-Reitora

Therezinha Maria Novais de Oliveira

Pró-Reitor de Ensino

Eduardo Silva

**Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e
Inovação**

Paulo Henrique Condeixa de França

**Pró-Reitora de Extensão e Assuntos
Comunitários**

Patrícia Esther Fendrich Magri

Diretora do *Campus* São Bento do Sul

Liandra Pereira

**PARQUE DE INOVAÇÃO
TECNOLOGICA DE JOINVILLE E
REGIÃO – INOVAPARQ – MANTIDA**

Diretor Executivo

Paulo Marcondes Bousfield



EDITORA
univille

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação geral

Silvio Simon de Matos

Secretaria

Gabriela Heidemann

Revisão

Cristina Alcântara

Produção gráfica/Diagramação

Gabriela Gomes de Oliveira



Ensino de História: Temas Contemporâneos



Organizadoras
Raquel Alvarenga Sena Venera e
Maria Aparecida Lima dos Santos



CONSELHO EDITORIAL

Membros internos (Univille):

- Prof. Dr. Paulo Henrique Condeixa de França: Presidente do Conselho;
- Prof. Dr. Silvio Simon de Matos: Coordenador da Editora Univille;
- Profa. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia: Representante da Área das Ciências Humanas e Ciências Jurídicas;
- Profa. Dra. Denise Abatti: Representante da Área das Ciências Exatas, Engenharias, Arquitetura, Fotografia e Design;
- Profa. Dra. Denise Monique D. S. Mouga: Representante da Área das Ciências da Saúde e das Ciências Biológicas;
- Profa. Dra. Eliziane Meurer Boing: Representante do *Campus* São Bento do Sul;
- Prof. Dr. Gilberto Mazzetti Júnior: Representante da Área das Ciências Socioeconômicas e Hospitalidade;
- Ma. Katia Oliari da Motta: Coordenadora da Biblioteca Universitária;
- Profa. Dra. Taiza Mara Rauen Moraes: Representante da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários

Membros externos:

- Profa. Dra. Adair de Aguiar Neitzel (Univali): Representante da Área das Ciências Humanas, Letras e Artes;
- Prof. Dr. Delcio Pereira (Udesc): Representante da Área de Sociais Aplicadas;
- Profa. Dra. Jurema Iara Reis Beli (Udesc): Representante da Área de Ciências Humanas, Letras e Artes

ISBN digital: 978-65-6176-008-9

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

E59 Ensino de História: temas contemporâneos / organizadoras
Raquel Alvarenga Sena Venera e Maria Aparecida Lima dos
Santos. – Joinville, SC: Ed. Univille, 2026.

254 p. : il.

ISBN: 9786561760089 (e-book)

1. História – estudo e ensino. 2. Professores de história. 3.
História. I. Venera, Raquel Alvarenga Sena (org.). II. Santos, Maria
Aparecida Lima dos (org.). III. Título.

CDD 907

Elaborada por: Tatiane Cristina Gheno – CRB 14/1416

Ensino de História: Temas Contemporâneos

Organizadoras
Raquel Alvarenga Sena Venera e
Maria Aparecida Lima dos Santos



Sumário

PREFÁCIO.....	10
<i>Raquel Alvarenga Sena Venera/Maria Aparecida Lima dos Santos/Organizadoras</i>	

ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO

O neoliberalismo e suas consequências para a docência em História.....	21
<i>Henrique Safady Maffei</i>	

Análise de currículos para o ensino de História no ensino fundamental: percepções de protagonismos e/ou silêncios sobre educação ambiental na microrregião de Barreiras (BA)	41
<i>Lucas Amorim Zengo de Freitas/Anderson Dantas da Silva Brito</i>	

Assim na terra como no céu: a escolarização como parte do projeto conservador de sociedade	53
<i>Marina de Freitas Giovannette</i>	

Formação docente: possibilidades de ensino de História com perspectiva de gênero para os anos iniciais	73
<i>Leila Cristina Zanotto</i>	

História vista de baixo, conteúdos e currículos (re)escritos.....	94
<i>Isabella Cristina de Souza Lisboa</i>	

O ensino de História local nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em História da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal do Oeste da Bahia.....	107
<i>Rayane Catiuce Vilastro Alves/Anderson Dantas da Silva Brito</i>	

Entre a prescrição e o silêncio: “existe” ensino de História local no referencial curricular para os anos iniciais do ensino fundamental em Barreiras (BA)?.....	123
<i>Rosimaria Barbosa de Oliveira Moura/Anderson Dantas da Silva Brito</i>	

Reflexões sobre o estágio curricular supervisionado na formação do professor em História.....	141
<i>Talita dos Santos Molina Peraçoli</i>	

Ensino de História no tempo presente: desafios e possibilidades do estágio supervisionado.....	159
<i>Adriana Silva Teles Boudoux</i>	

ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

(De)Colonialidades artivistas: arte e patrimônio ressignificados na aprendizagem de História..... 173

Jean Carlos Moreno

O que podemos aprender com os nossos fantasmas? O ensino de História em meio a diálogos urgentes para novos horizontes de expectativas 194

Diego Finder Machado

Passados sensíveis, memórias traumáticas: como abordar no ensino de História os patrimônios difíceis e contestados? 216

José Ricardo Oriá Fernandes

Frevo Patrimônio Imaterial: A 2.^a experiência Pibid na Escola de Referência em Ensino Médio Santos Dumont – 2022-2024 239

Luciana Xavier Viana

Nos trilhos da memória: resgate da iconografia urbana da Estrada de Ferro Therezópolis, em Guapimirim (RJ)..... 257

Carolina Alves Teixeira

Ferrovia para além de Mauá: entre ensino, pesquisa e imagens 268

Marcelo Braga Fernandes

Sussurros do tempo: o patrimônio histórico para a criança – uma jornada entre Brasil e Itália 287

Karina Jacob Monteiro/Sandra Regina Ferreira Oliveira

O patrimônio alimentar em sala de aula: diálogos entre pesquisa e ensino de História....309

Gabriel Henrique de Oliveira Furlanetto

ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA PÚBLICA E MÍDIAS

A aprendizagem histórica dos jovens no contexto das mídias digitais: desafios e possibilidades.....	321
<i>Francielli Kariny Monteiro Machado</i>	

O fantasma do navegante: a invisibilidade da questão racial nas análises sobre a Revolta da Chibata no YouTube	335
<i>Rafael Chaves Ferraz</i>	

História e imprensa: os arquivos locais e suas possibilidades para o ensino.....	355
<i>Claudia Ferreira de Melo</i>	

Ensino e aprendizagem histórica por meio de fontes impressas: histórias e memórias da Escola de Educação Básica Prof. Germano Timm, Joinville (SC).....	367
<i>Ariane Cristina Batista</i>	

ENSINO DE HISTÓRIA, NARRATIVAS E HISTÓRIAS DE VIDA

Teoria da ação comunicativa historicamente situada: uma contribuição praxiológica para a didática da História.....	395
<i>Augusto Ridson de Araújo Miranda/Luis Fernando Cerri</i>	

Aprendizagem histórica e a mobilização de narrativas históricas em ambiente de escolarização: História local nas séries iniciais do município de Irati (PR).....	417
<i>Francielli Czelusniak Costa Chepluki/Geyso Dongley Germinari</i>	

Memórias de professoras de História e os desafios da escola pública	431
<i>Juliana Miranda da Silva/Yomara Feitosa Caetano de Oliveira</i>	

Histórias de vidas e memórias de pesquisadoras/es do campo do ensino de História em Goiás (1980-2010).....	446
<i>Cristiano Nicolini</i>	

Histórias de mulheres na Educação de Jovens e Adultos em Joinville/SC (2007-2008): narrativas e memórias	460
<i>Eleni Lechinski</i>	

Seu Gentil do Orocongo ou uma herança que não tem como despejar: o ensino de História da educação infantil	472
<i>Ravi Saturnino/Brenda Tambosi/Gabriel Torelly</i>	

Práticas docentes e didática da História: o uso da canção no ensino médio por meio de um projeto de História oral de vida docente	489
<i>Karine de Fatima Almeida</i>	

PREFÁCIO

“[...] é preciso afirmar que *somente* a atividade prática dos homens pode tornar as coisas comuns, do mesmo modo que *somente* essa atividade prática pode produzir um novo sujeito coletivo [...]”
(Dardot; Laval, 2021, p. 53)¹

Iniciamos este prefácio destacando o lócus de produção do presente livro – a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH). Concordamos com a epígrafe acima e a ampliamos à prática das mulheres que tornaram essa associação um espaço *do* comum. Sua história registra um conjunto de ações que cria um sujeito coletivo ao mesmo tempo em que destaca as diferenças daqueles que a compõem. Nesse espaço acadêmico a prática do comum sustenta o ensino de História como campo de pesquisa; faz-se uma defesa da escola, da sala de aula e das/os docentes como produtoras/es de conhecimento. Esse comum é um princípio político praticado, pelo qual também se preserva, consolida e se amplia a associação. Uma das muitas práticas que sustentam os diálogos entre os sujeitos dessa história são os eventos acadêmicos, como o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História e o Encontro Perspectivas do Ensino de História, quando os membros compartilham suas produções acadêmicas e consolidam seus propósitos e planos de outras ações.

¹ DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2021.

Este livro nasceu da parceria frutífera entre a Universidade da Região de Joinville (Univille) e a ABEH, que se iniciou com a pesquisa intitulada Histórias de Vidas e Memórias de Pesquisadoras do Campo do Ensino de História e vem se ampliando para diálogos de formação no ensino e na extensão. Em 2024 houve diálogos entre a professora Maria Aparecida Lima dos Santos, à época presidenta da ABEH, e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de História, em função dos estudos das novas diretrizes de formação das licenciaturas. Além disso, no fim do mesmo ano, a Univille sediou o XIV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH). Trata-se de ações que comungam do princípio político de defesa da formação do professor de História com qualidade, em compromisso com a ética e a democracia, que agora se materializa neste livro.

Para esta organização foram selecionados 28 textos de pesquisadores brasileiros da rede da associação. São escritos que traduzem em grande medida a crescente produção de conhecimentos na área. Seus autores estão em diferentes lugares do país em situações e momentos de formação, desde doutores seniores, jovens doutores, pós-doutorandos, doutorandos, mestrandos e acadêmicos de iniciação científica. Os textos evidenciam a diversidade de pesquisas desenvolvidas atualmente no campo do ensino de História e foram organizados e selecionados com base em quatro temas contemporâneos e desafiadores para o ensino de História. Tal organização objetivou apresentar a ideia do comum como prática que tem orientado a ABEH, partindo do pressuposto de que, se poderia existir uma “universalidade” em um campo, ela só existiria em uma universalidade prática que considere as diferenças, ou nas palavras dos autores

já citados na epígrafe, “[...] a de todos os indivíduos que, em dado momento e em dadas condições, se encontram engajados numa mesma tarefa” (Dardot; Laval, 2021, p. 53).

Os textos foram agrupados em quatro grupos temáticos com suas proposições: *Ensino de História e Currículo* congregou textos relacionados tanto às políticas de currículo, com forte denúncia a políticas neoliberais, quanto a arranjos curriculares de formação de professores de História, inclusão e/ou silenciamentos de conteúdos, como meio ambiente, gênero, etnia, raça, entre outros. No eixo *Ensino de História e Patrimônio Cultural* os textos discutem a memória e o tempo e os mais diversos patrimônios em sala de aula. *Ensino de História, História Pública e Mídias* trouxe discussões acerca do uso de fontes midiáticas em sala de aula ou o impacto de narrativas históricas em usos públicos pelas mídias. No tema *Ensino de História, Narrativas e Histórias de Vida* estão textos que versam sobre a discussão teórica das narrativas da didática de História ou História oral e outras narrativas mobilizadas para a formação docente ou exploradas em aulas na educação básica.

Apresentamos a seguir os autores e seus escritos organizados em cada grupo temático: em *Ensino de História e Currículo*, o historiador Henrique Safady Maffei, no texto “O neoliberalismo e suas consequências para a docência em História”, destaca a racionalidade neoliberal para a docência, em geral, e para a de História, em particular.

Lucas Amorim Zengo de Freitas e Anderson Dantas da Silva Brito expõem os resultados de um amplo trabalho que discute ensino de História e educação ambiental, com destaque para os protagonismos e/ou silêncios teórico-metodológicos condizentes à educação ambiental nos currículos de ensino de História para os anos finais do ensino fundamental, que tem como principal fonte econômica o agronegócio.

“Assim na terra como no céu: a escolarização como parte do projeto conservador de sociedade”, de Marina de Freitas Giovanette, expõe a relação íntima entre educação, ensino de História e as identidades. A autora mobiliza a história da educação para mostrar que esta foi pensada visando a um projeto de sociedade, “civildade” e cidadania voltado para as pessoas brancas. Denuncia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que torna alguns avanços mais difíceis.

No texto “Formação docente: possibilidades de ensino de História com perspectiva de gênero para os anos iniciais”, Leila Cristina Zanotto aborda reflexões de uma experiência formativa com docentes dos anos iniciais em uma escola em Florianópolis em que defende a relevância dos estudos de gênero no ensino de História.

Em outra perspectiva, com vistas à aplicabilidade e eficácia das Lei n.º 10. 639/03, posteriormente revogada pela Lei n.º 11.645/08, Isabella Cristina de Souza Lisboa, em “História vista de baixo, conteúdos e currículos (re)escritos”, traçou uma visão historiográfica de como os subalternos, nos contextos da Independência do Haiti, Revolta dos Malês, de apagamentos étnicos dos escravizados africanos ou povos originários no Brasil, foram silenciados e invisibilizados e (re)escreveram sua História no contexto atual.

O texto “O ensino de História local nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em História da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal do Oeste da Bahia”, cuja autoria é de Rayane Catiuce Vilastro Alves e Anderson Dantas da Silva Brito, problematizou a forma como o ensino de História local é contemplado nos currículos dos cursos das licenciaturas em História de duas universidades na Bahia, considerando sua importância para a formação dos futuros professores de História, no contexto

das discussões sobre a valorização das histórias locais, frequentemente marginalizadas em currículos mais amplos e padronizados.

Já em “Entre a prescrição e o silêncio: ‘existe’ ensino de História local no referencial curricular para os anos iniciais do ensino fundamental em Barreiras (BA)?”, Rosimaria Barbosa de Oliveira Moura e Anderson Dantas da Silva Brito defendem a importância da História local como estratégia metodológica, apontando-a como uma das inúmeras possibilidades de tornar o ensino de História mais democrático e plural e, sobretudo, colocar em evidência a relação com a vida cotidiana, dando voz a sujeitos excluídos dos conteúdos ensinados.

Ainda discutindo o currículo de formação docente, Talita dos Santos Molina Peraçoli, no texto “Reflexões sobre o estágio curricular supervisionado na formação do professor em História”, pondera sobre o espaço do estágio supervisionado como componente curricular para além da prática pedagógica do professor de História, reconhecendo o estágio como campo de conhecimento epistemológico.

Na mesma direção, Adriana Silva Teles Boudoux, no escrito intitulado “Ensino de História no tempo presente: desafios e possibilidades do estágio supervisionado”, trouxe relatos de experiências e refletiu sobre os desafios e as possibilidades do estágio supervisionado com base em experiências formativas desenvolvidas nesse componente curricular no curso de licenciatura em História em uma universidade na Bahia.

O primeiro texto do grupo temático *Ensino de História e Patrimônio Cultural*, de autoria de Jean Carlos Moreno, problematizou a aceleração do tempo presente. Em uma reflexão autobiográfica de formação docente, Moreno buscou

compreender as relações entre os afetos e as aprendizagens históricas, destacando o compromisso do ensino de História contemporâneo.

Já o historiador Diego Finder Machado refletiu criticamente sobre o mundo em que vivemos, nos ímpetos de agir no aqui e no agora. O autor destacou a urgência de diálogos propositivos que apontem para horizontes de expectativa capazes de responder às demandas do presente, em busca de vidas mais vivíveis, pensadas com base em perspectivas decoloniais e abertas às diferenças ainda não incluídas.

“Passados sensíveis, memórias traumáticas: como abordar no ensino de História os patrimônios difíceis e contestados?”, de José Ricardo Oriá Fernandes, propôs novas perspectivas no campo da memória nacional e do ensino da História, partindo de uma leitura crítica que se pode fazer dos monumentos históricos tradicionais, dos patrimônios difíceis e da construção de antimonumentos, que lidam com os passados sensíveis e memórias traumáticas.

Luciana Xavier Viana trouxe o frevo no texto “Frevo Patrimônio Imaterial: a 2.^a experiência Pibid na Escola de Referência em Ensino Médio Santos Dumont – 2022-2024”. Viana problematizou as representações de clubes de frevo, troças, clubes de bonecos e blocos de pau e corda que transformam o carnaval das cidades de Olinda e Recife em um atrativo entretenimento e investimento que movimenta a economia local. Uma aposta na inovação no aprendizado da História por meio da educação patrimonial tanto para alunos quanto para os estudantes de História.

Para abordar a educação patrimonial, Carolina Alves Teixeira, em “Nos trilhos da memória: resgate da iconografia urbana da Estrada de Ferro Therezópolis, em Guapimirim (RJ)”, aposta no papel da iconografia urbana e no resgate

de memórias da Estrada de Ferro Therezópolis. A autora apresenta um relato de uma sequência didática em que a História local foi problematizada por meio da iconografia da Estrada de Ferro, o que permitiu aos estudantes a reelaboração de lugares que, por vezes, são encarados apenas como cenário de sua passagem pela urbe.

Marcelo Braga Fernandes, no texto “Ferrovia para além de Mauá: entre ensino, pesquisa e imagens”, também se utilizou da iconografia e defendeu o ensino da História local para a educação básica e denunciou a falta de material de apoio didático. Escolheu a história ferroviária como uma alternativa para pensar o município mineiro de Conselheiro Lafaiete a partir de suas várias facetas.

Tendo como base a conexão entre as abordagens da educação histórica e do patrimônio histórico, Karina Jacob Monteiro e Sandra Regina Ferreira Oliveira mobilizaram entrevistas com professores do Brasil e da Itália com o propósito de buscar compreender as diferentes perspectivas educacionais que influenciam a percepção e a valorização da História e do patrimônio histórico por parte das crianças. Elas defendem a importância das conexões entre o patrimônio, a educação histórica e as memórias locais, ao mesmo tempo em que entenderam o impacto da longevidade das cidades nos saberes relacionados ao patrimônio e sua influência nas dinâmicas de aprendizagens.

No texto seguinte, cujo título é “O patrimônio alimentar em sala de aula: diálogos entre pesquisa e ensino de História”, Gabriel Henrique de Oliveira Furlanetto aborda a tradição de uma “iguaria” comercial na cidade de Joinville.

O autor mobilizou um patrimônio alimentar em uma aposta de trabalho com o currículo prescrito no ensino médio, pelo que é possível em suas proximidades espaciais e no âmbito da cultura.

No terceiro grupo temático – *Ensino de História, História Pública e Mídias* – há quatro textos. O primeiro, “A aprendizagem histórica dos jovens no contexto das mídias digitais: desafios e possibilidades”, de Francielli Kariny Monteiro Machado, refletiu sobre os diferentes interesses das mídias digitais que levam a narrativas negacionistas e mentirosas, destacando os desafios para ensinar História em um contexto de uso intenso das mídias digitais.

Rafael Chaves Ferraz, no texto “O fantasma do navegante: a invisibilidade da questão racial nas análises sobre a Revolta da Chibata no YouTube”, examina o uso constante do telefone celular como um desafio contemporâneo à docência. Ferraz mobiliza dados de uma pesquisa para compreender a dinâmica do uso de vídeos como ferramenta de aprendizado, em defesa de como os meios de comunicação influenciam a construção de sentidos. Argumenta que a cultura midiática transforma a maneira como os conhecimentos são transmitidos e apreendidos e ressalta a importância da interatividade e da participação ativa dos espectadores.

Ao lado dos arquivos locais, Claudia Ferreira de Melo aborda no texto “História e imprensa: os arquivos locais e suas possibilidades para o ensino” o uso desses arquivos no desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino de História. A autora relata uma investigação das relações entre imprensa local, memória e história, apresentando as fontes selecionadas e suas contíguas possibilidades de interpretação e diálogos com a sala de aula da educação básica.

Ariane Cristina Batista, no texto intitulado “Ensino e aprendizagem histórica por meio de fontes impressas: histórias e memórias da Escola de Educação Básica Prof. Germano Timm, Joinville (SC)”, investiga o processo de ensino e aprendizagem histórica no ensino médio em uma escola de Joinville. Traz análises acerca da consciência histórica dos/das estudantes por intermédio de atividades com fontes históricas impressas sobre a história da escola.

No tema *Ensino de História, Narrativas e Histórias de Vida*, de diferentes formas, as narrativas foram centrais nas reflexões acerca do ensino de História. Os historiadores Augusto Ridson de Araújo Miranda e Luis Fernando Cerri propõem no texto “Teoria da ação comunicativa historicamente situada: uma contribuição praxiológica para a didática da História” teorizar as possibilidades de abordagem da ação comunicativa historicamente situada. Eles apostam em uma defesa da potência heurística de narrativas-discursivas da geração histórica de sentido.

Em outra frente, Francielli Czelusniak Costa Chepluki e Geyso Dongley Germinari defendem a valorização das memórias coletivas que são esquecidas em detrimento de uma História oficial, com destaque no ensino da História local.

As historiadoras Juliana Miranda da Silva e Yomara Feitosa Caetano de Oliveira, em “Memórias de professoras de História e os desafios da escola pública”, mobilizam as narrativas de uma pesquisa em andamento com memórias de professoras e trazem a evidência de um rico entrelaçamento entre a compreensão sobre suas trajetórias profissionais e suas subjetividades, um panorama complexo das dinâmicas sociais e educacionais vivenciadas em consonância às primeiras reflexões acerca da necessidade de se pensar o ensino de História como campo de conhecimento.

Na mesma direção, Cristiano Nicolini revela no texto “Histórias de vidas e memórias de pesquisadoras/es do campo do ensino de História em Goiás (1980-2010)” os achados de uma pesquisa que privilegia narrativas de professores do ensino de História, no contexto regional da formação do campo do ensino de História no Brasil de Goiás.

Ainda com o foco nas mulheres, Eleni Lechinski traz em seu escrito, intitulado “Histórias de mulheres na Educação de Jovens e Adultos em Joinville/SC (2007-2008): narrativas e memórias”, uma contribuição sobre a construção e reconstrução de valores identitários de mulheres que se alfabetizam depois de adultas e iniciam o conhecimento da leitura e da escrita desde essa realidade.

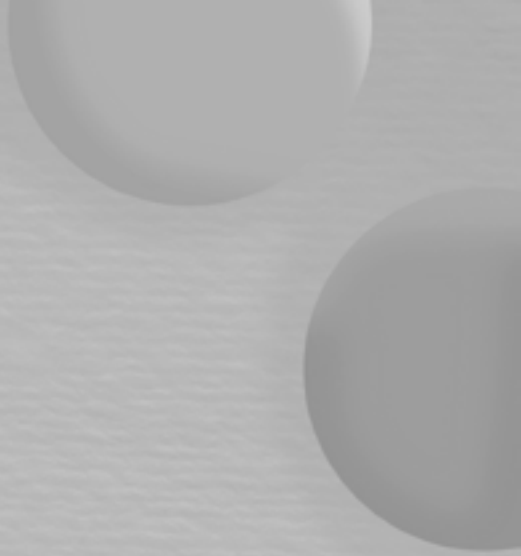
Já Ravi Saturnino, Brenda Tambosi e Gabriel Torelly recortam seu interesse de público nas infâncias para pensar a interface entre ensino de História na educação infantil e as propostas de educação patrimonial e a busca por proposições didáticas que valorizam o repertório conceitual e os sentidos de temporalidade radicados nas matrizes cosmopoéticas ameríndias e afro-brasileiras.

No texto “Seu Gentil do Orocongo ou *uma herança que não tem como despejar*: o ensino de História da educação infantil”, os autores valorizam as memórias de um personagem artista e griô, guardião da tradição oral e de uma poética singular na cidade de Florianópolis.

Por fim, Karine de Fatima Almeida, no texto “Práticas docentes e didática da História: o uso da canção no ensino médio por meio de um projeto de História oral de vida docente”, utiliza narrativas nas canções para defender uma perspectiva estética e dinâmica do saber histórico e problematizar o uso de documentos históricos.

Desejamos boa leitura a todos!

Raquel Alvarenga Sena Venera
 Maria Aparecida Lima dos Santos
Organizadoras



ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO



O neoliberalismo e suas consequências para a docência em História

Henrique Safady Maffei

O presente texto apresenta parte da pesquisa que deu origem à tese do autor defendida em 2021. Somado aos resultados, traz elementos do estudo feito com base na conclusão da tese, tendo em vista sua docência na educação básica. Destacam-se algumas consequências da racionalidade neoliberal para a docência, em geral, e para a de História, em particular. Embora a questão central da tese seja a busca por elementos de ruptura – brechas insurgentes –, a pesquisa também se debruçou em identificar a presença da racionalidade neoliberal na formação docente e na educação básica.

A tese parte de um estudo das implicações que o neoliberalismo traz para a sociedade, criando uma forma de governo de si, uma outra racionalidade própria (Dardot; Laval, 2016; Gago, 2018), calcada num novo sujeito, representado na eugenia do *Homo empreendedor* (Maffei, 2021). Em seguida, debate a disjuntiva entre a formação para o mercado e para a metacidadania (Goergen, 2020; Gudynas, 2019; Severino, 2011; 2012). Partindo desse cenário, passa a organizar a pesquisa qualitativa (Minayo, 2014) seguindo uma proposta metodológica com uma perspectiva suleada (Martins; Benzaquen, 2017) em marcadores de colonialidade e dependência, de modo a ressaltar elementos da tecnocracia neoliberal na universidade e, então, os marcadores descoloniais que reúnem as brechas (Segato, 2012) encontradas na formação docente em História.

A tese também fez uma análise dos elementos da tecnocracia neoliberal na universidade (Chauí, 2018; Silva, 2014) e, com relação ao ensino de História, fez um breve estudo da formação docente na área, com base em diversos autores (Bittencourt, 2017; Abud, 2017; Fonseca, 2011). Em sequência, debate os achados da pesquisa realizada nos cursos de licenciatura em História na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em que foram entrevistadas 34 pessoas, entre discentes e docentes, com entrevistas semiabertas, além da consulta bibliográfica das instituições. A tese conclui indicando brechas na formação docente em História que se insurgem como alternativas importantes num contexto de avanço da racionalidade neoliberal.

Além de reunir conclusões e alguns exemplos dos achados da pesquisa, somam-se a este trabalho elementos do estudo empírico, vivências e leituras *na e com base na* educação básica, onde atuo por mais de 13 anos. Nessa caminhada não só tenho estudado como também tenho sido vítima das consequências da racionalidade neoliberal, indicadas no presente texto.

Este texto está organizado em três partes: uma definição da racionalidade neoliberal, os impactos desta na educação e, por fim, os desafios que os tempos atuais trazem para o ensino de História.

O que é a racionalidade neoliberal

Conceituar o neoliberalismo é indispensável para entendermos a época atual e as tarefas colocadas para aquelas pessoas que desejam uma educação transformadora e almejam a construção de outro mundo possível, justo,

fraterno, solidário, equânime e realmente democrático. Em minha caminhada, tenho me aproximado da ideia de Pierre Dardot e Christian Laval de que o neoliberalismo vai muito além de uma política econômica ou social: é uma nova razão do mundo, uma nova sociedade (Dardot; Laval, 2016). Compreender dessa forma nos permite pensar quais são as disputas que estão colocadas caso se pretenda construir outro mundo possível, sem ser levado a criticar apenas os aspectos econômicos, políticos ou sociais do neoliberalismo, ou ainda a identificá-lo como política específica de determinados governos. Nem tampouco compreender que, enquanto apenas uma fase do capitalismo, o neoliberalismo passará por sua conta, assim que enfrentar uma nova crise ou um novo governo progressista assumir. As dificuldades para superá-lo vão muito além dessa dimensão. Verônica Gago (2018) define o neoliberalismo como uma tecnologia de governo, mais permanente que passageira porque não é imposta apenas de cima para baixo, como também de baixo para cima, logo, uma nova razão de mundo, estabelecida para além de indivíduos ou governos.

Tal referência não é um eufemismo para não se referir ao capitalismo, é apenas um entendimento de que, após os anos 1980, com a ascensão da hegemonia neoliberal, o capitalismo virou mais uma chave, que é transformar corações e mentes, despregando todas as amarras que esse sistema pode ter tido até então. Como disse Margareth Thatcher, fez-se necessário “*mudar o coração e a alma*” das pessoas¹.

Para muito além de apenas uma plataforma político-econômica, o neoliberalismo foi se introjetando no coração e na mente da sociedade, e sua força ideológica se impõe, mesmo

¹ Disponível em: <https://bit.ly/3ohckLZ>. Acesso em: 24 jul. 2021.

que algumas ações de governos dito progressistas tentem (tentaram) rompê-la ou mitigá-la (se é que o fazem/fizeram). Ao mesmo tempo, assinalam a cidadania por consumo como norma. Os tentáculos são vários e pujantes, e entendê-los é, talvez, o primeiro passo para rompê-los.

Talvez o tentáculo e pressuposto mais avassalador da racionalidade neoliberal, aquele que arrebatava todos os seres para sua ideologia, seja o “*princípio universal da concorrência*”, como anunciado por Dardot e Laval (2016). Passamos a encarar todas as nossas relações como parte da concorrência e enxergar o outro como um competidor que deve ser derrotado para que nós tenhamos sucesso nessa lógica competitiva. Tal elemento foi sendo construído nos últimos 40 anos e hoje, com o advento da alta tecnologia ao alcance da grande maioria das pessoas, tem se aprofundado. A ideia de que estamos todos num mercado de relações – não só com fins econômicos – e que estamos a disputar com todos ao nosso redor foi cada vez mais sendo introjetada no subconsciente de corações e almas e passamos a nos perceber como empresas que disputam seu lugar ao sol.

O foco das ações da nova racionalidade neoliberal foi atuar para ganhar o subconsciente das pessoas no afã de governar suas condutas. A concentração de renda cada vez maior, promovida pela financeirização da economia, combinada com a deflação salarial, empurrou a força de trabalho a se enfrentar entre si no plano coletivo, enquanto no plano individual aprofunda o endividamento. Assim, “o empobrecimento relativo e muitas vezes absoluto desses assalariados submeteu-os desse modo ao poder das finanças”

(Dardot; Laval, 2016, p. 201). Essa cruel engrenagem de atrelamento forçado ao mercado fez com que cada sujeito começasse a se ver no plano da disputa como uma empresa e percebesse como tarefa premente o incremento de seu capital humano.

A estadunidense Wendy Brown (2019) sustenta que a precarização do trabalho e da vida normatizada pela *empreendedorização* neoliberal e capitalização humana dos sujeitos, combinada com as políticas que ruíram com o Estado social, retirando deste toda sua dimensão de bem-estar e transferindo-a para as pessoas e as famílias, tem contribuído para a gênese de governos autoritários, fascistas, protofascistas, conservadores que têm se espalhado ao redor do mundo. O neoliberalismo vai criando um caldo de humilhação e desespero para a maior parte da população que se torna suscetível ao discurso do ódio, da cura religiosa ou da busca nostálgica do paraíso perdido. Para a autora, a perda de horizontes de sustentabilidade econômica de boa parte da classe média e/ou proletária estadunidense, em grande medida branca e masculina, tem ajudado na busca por culpados, que são em geral os setores mais vulneráveis. É contra esses setores que se volta uma parcela significativa da sociedade e acaba por apoiar o trumpismo, que se coloca como redentor da superioridade branca, da família e dos bons costumes religiosos, sintetizados no *slogan* "Faça a América grande de novo". Assim,

dentre as realizações neoliberais mais impressionantes estão o dismantelamento epistemológico, político, econômico e cultural da sociedade de massas em capital humano e unidades familiares econômico-morais, juntamente com o resgate tanto do indivíduo quanto da família no momento exato de sua aparente extinção. Desnaturalizadas até seu núcleo, as versões neoliberais das unidades individuais e familiares podem acabar se mostrando mais fortes do que quaisquer interações anteriores (Brown, 2019, p. 51).

O que a autora defende e que se pode perceber como uma das grandes consequências do neoliberalismo é a transferência de qualquer proteção social da responsabilidade do Estado para a família ou indivíduos. Essa transferência é o pano de fundo para a “política de humilhação” do também estadunidense Michael Sandel: produz cicatrizes profundas no subconsciente de milhões. Ao desvendar a sociedade da meritocracia – o auge da responsabilização da vida boa ao sujeito –, o autor decifra seus efeitos: “para quem não consegue encontrar emprego ou ganhar dinheiro suficiente para se sustentar, é difícil fugir do pensamento desmoralizante de que seu fracasso é resultado de suas próprias ações, de que simplesmente não tem talento nem elã para o sucesso” (Sandel, 2020, p. 38-39).

Dessa humilhação coletiva, da pobreza expandida e da desigualdade aprofundada percebemos as consequências cada vez mais brutais da implantação do neoliberalismo em uma extensa teia de relações econômicas, políticas, sociais e culturais. Para vivenciar essa nova racionalidade, o projeto neoliberal baseia-se na figura do indivíduo, alçado a um sujeito empresa, único responsável por seus sucessos e fracassos, direitos e deveres. Em minha percepção, tal ser se distancia da coletividade, elemento que foi crucial para a experiência de nossa espécie no planeta, de nossos ancestrais até a contemporaneidade. É por isso que cunhei esse novo ser como uma nova espécie: o *Homo empreendedorum*.

Embora não esteja sozinha na formação do *Homo empreendedor* – já que também atuam nesse processo a indústria cultural, as igrejas e tantas outras instituições –, a educação desempenha um papel importante para a consolidação dos preceitos da racionalidade neoliberal e no atendimento aos interesses do mercado, alçado à figura divina, onipresente e onipotente. Por outro lado, a educação não é só reprodução e construção da hegemonia neoliberal, pois em seu seio também ouvimos vozes dissonantes que ensejam brechas insurgentes. Dessa forma, podemos perceber que a formação está premida entre os interesses do mercado, focada na técnica e na racionalidade neoliberal, e a dimensão humana, entusiasta da crítica e de uma racionalidade ampliada. Assim, não é possível falar em formação sem se referir a essa dualidade de sentidos em disputa.

É crucial destacar que a visão neoliberal transforma a educação de um bem comum em um bem individual. É a aposta de que a educação pode transformar pessoas em empreendedoras capazes de se destacar num mundo marcado pela competitividade do mercado. Susan Robertson, ao analisar as políticas propostas pelos organismos internacionais, aponta que

o desafio para o setor da educação [na concepção dos organismos internacionais] também está claro: como criar aprendizes que sejam, por um lado, **empreendedores**, ágeis e dispostos a aceitar riscos, e, por outro lado, que sejam engajados no setor privado num panorama maior das atividades educacionais (tais como treinamento no trabalho, publicações, iniciativas tecnológicas, provisões educacionais) (Robertson, 2012, p. 288, grifo meu).

Portanto, podemos ler que o caminho neoliberal representa uma ruptura com aquilo que significou a caminhada da educação até aqui: um unificador ideológico potente para agrupar sociedades e comunidades dos mais variados tipos, espaços e momentos históricos. Como espaço unificador comunitário intergeracional – institucionalizado ou não –, a educação sempre teve sua dimensão coletiva como traço central. Nesse sentido, a educação é um bem comum e coletivo. Assim tal disputa se apresenta na educação, com os impactos da racionalidade neoliberal e o conflito com uma educação emancipadora e de rosto humano.

Impactos neoliberais na educação

O neoliberalismo implica uma diversa rede de tentáculos, políticas que se articulam de variadas formas na formação. Nessa concepção, a educação é percebida como um processo individual, de mero enriquecimento pessoal, e não voltada para o conjunto da sociedade e para o bem comum. Em uma compreensão limitada de cidadania, a racionalidade neoliberal a vê como medida de consumo; logo, a educação é mais um produto, e não um direito social. Assim, formar para o mercado, na acepção neoliberal, pode ser definido inicialmente se alicerçando em vários aspectos, dentre os quais destacaria: produtivismo acadêmico; metodologias de avaliação voltadas para o ranqueamento; formação como meta de desempenho pessoal, este um dos aspectos relevantes do *Homo empreendedorum*.

Para Sguissardi e Silva Júnior (2013), o produtivismo acadêmico transformou-se num dos pilares da nova cultura universitária. Para moldá-lo, foi necessária a reestruturação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico (CNPq), que reorganizou o sistema de avaliação do ensino superior, impondo uma série de novas exigências para docentes-pesquisadores/as, principalmente no que tange à redução do tempo de pesquisa e na obrigatoriedade de produção e publicação de artigos científicos que garantem uma pontuação anual. Soma-se a isso a obrigatoriedade de dar aulas na graduação e pós-graduação aliada à pressão por ter pesquisas financiadas por agências de fomento.

O reordenamento e a reorganização da Capes e do CNPq permitiram que ambas as agências orientassem a pesquisa e a produção do conhecimento para a valorização do capital, priorizando projetos de inovação para o desenvolvimento de novas tecnologias que agregassem valor aos produtos e processos e beneficiassem desta maneira os interesses econômicos privados. Por outro lado, por meio de processo de certificação em massa, na educação superior, procura-se formar o novo trabalhador (Sguissardi; Silva Júnior, 2013, p. 128).

Assim, a formação para o mercado se alicerça numa dupla política: vinculação da pesquisa com os interesses mercadológicos e massificação do ensino superior de amplitude formativa limitada. Para garantir o funcionamento voltado às metas que o mercado exige, as universidades são geridas como empresas, destoando da função social que o ensino superior deveria ter, como nos aponta uma entrevistada na pesquisa:

A função da universidade é pedagógica. A universidade não é uma empresa que tem que ser gerenciada para dar lucros. Ainda mais uma universidade pública. Ela não pode ser pensada dessa maneira e nem gerida dessa maneira. [...] A universidade está aqui para contribuir com a formação humana. Eu percebo que muitas vezes tem pessoas que [...], concursados, assumem cargos de técnicos e tentam trazer uma lógica de gestão, de gerir a universidade a partir de uma compreensão privada. Então isso é gritante na universidade (Rosa, professora Unila, in Maffei, 2021, p. 256).

Outro aspecto a se destacar como mecanismo do neoliberalismo para voltar a formação para o mercado, e que está relacionado com o produtivismo, é o ranqueamento de instituições, indivíduos e países. Ele é vital para a construção da subjetividade do sujeito consumidor, da aceitação da ideia de eficiência produtivista, já que ao qualificar em ordem de melhor a pior ajuda a fazer com que os indivíduos subjetivem a escolha pelo mais bem colocado, para aumentar seu capital humano e melhor se adaptar às condições do mercado, às vezes ilusoriamente se preparando melhor para o mundo do trabalho.

Na ficção do *Homo empreendedorum* como único indivíduo responsável por suas escolhas, ranquear instituições serviria para indicar a soberania do consumidor ao escolher aquelas que melhor entregariam o produto ensino. Diante dessa ilusão, Christian Laval faz algumas perguntas, entre elas: “o consumidor isolado, um átomo entre outros átomos, sabe do que precisa?” (Laval, 2019, p. 184). Os métodos avaliativos que acabam por constituir *rankings* indicariam, nessa “doutrina idealizada do consumidor-rei”, políticas de informação e certificação de qualidade dos produtos.

Na educação básica, particularmente, a exacerbação das avaliações, em uma intensidade elevada, referenciada por critérios externos e por vezes internacionais, tem definido currículos, trabalho docente e mesmo interferido no cotidiano escolar. A avaliação é um processo inerente à educação, mas o novo, como nos refere Veiga-Neto, é essa exacerbação. Além de ser

novo, também e não menos importante, o caráter radicalmente econômico que a avaliação assume nas sociedades neoliberais. E, em termos educacionais, nunca será demais repetir: o que é novo é fazer da avaliação uma tecnologia de inspiração econômica que não apenas classifica, segrega, posiciona, hierarquiza, mas que também ensina, promove e naturaliza a classificação, a segregação, o posicionamento e a hierarquização sociais. Basta compreender tais novidades para compreendermos porque a avaliação transformou-se num farol para o currículo (Veiga-Neto, 2012, p. 12).

Pode-se concluir, então, que a avaliação padronizada e seu consequente ranqueamento contribuem para criar uma situação de mercado do ensino, subjetivando nos indivíduos a ideia de que são eles os portadores da melhor escolha. Entretanto, como assinala Laval, esse processo é profundamente enganoso.

Na realidade é preciso uma boa dose de irrealidade para considerar que a educação é um bem privado que pode ser apropriado por um indivíduo. [...] Além do fato de que os consumidores não são nem livres nem iguais, convém recordarmos que no “mercado do ensino” a escolha não é exclusiva dos consumidores, pois para escolher de fato eles precisam se esforçar para serem escolhidos pelos estabelecimentos desejados, que ocupam uma posição de força em relação à demanda excedente (Laval, 2019, p. 184).

Novamente cabe ressaltar que a irrealidade de colocar sob o indivíduo a responsabilidade das melhores escolhas atua na lógica de uma política de humilhação (Sandel, 2020), visto que todas as pretensas más escolhas foram culpa do sujeito. Não ser aceito, não ter acesso ou dinheiro para as melhores instituições de ensino são completa responsabilidade do consumidor, o que leva a um sentimento de humilhação profunda de incapacidade e frustração. O mesmo ocorre com o produtivismo acadêmico para quem está dentro das instituições: quanto mais bem colocada no *ranking*, maior será a cobrança por se conseguir os pontos

na avaliação, o que representa uma sobrecarga de trabalho e um enfraquecimento da pesquisa e do ensino de qualidade, já que as metas passam a ser encaradas como principal objetivo, e não o livre-pensar.

Em contrapartida, “sobra” para a grande maioria que não consegue alcançar as melhores “escolhas” a massificação da graduação ou da pós-graduação: instituições de pouco prestígio, tradição ou, ao contrário, conglomerados internacionais de ensino em que a dimensão humana do processo formativo é minorada em prol da formação técnica limitada. Mas o discurso hegemônico de que é necessário ter um título para “subir na carreira” empurra um setor importante da população para uma formação rápida e esvaziada de sentido crítico ou democrático. Assim, afastado de uma cidadania de inclusão de direitos múltiplos, o acesso à universidade massificada promete ao indivíduo a cidadania por consumo: você é porque consome. Eis aqui o duplo sentido de uma formação para o mercado: produz-se para os interesses mercadológicos ou forma-se para conquistar as habilidades esperadas para o mundo do trabalho. Ambos sentidos referendam a responsabilidade e aptidão do *Homo empreendedor*. Tal processo está no cerne do profundo adoecimento de educadores e educandos, causando a sobrecarga de trabalho, como relata uma professora da UFRGS:

Nós professores estamos muito sobrecarregados de tarefas. [...] Ao mesmo tempo os estudantes estão super carregados também de todas as informações que eles têm que dar conta para cada uma das disciplinas e para os outros campos da sua vida. Então tá todo mundo muito cheio de coisas para fazer e muitas vezes a gente acaba perdendo o foco do que é essencial nisso tudo, para que serve tudo isso que a gente está fazendo (Girassol, professora da UFRGS, in Maffei, 2021, p. 263).

A racionalidade neoliberal gera o individualismo em um processo duplo: por um lado, joga a responsabilidade de seus fracassos e sucessos para o indivíduo, desvinculando das interferências/relações sociais; por outro, sobrecarrega o sujeito, que deve produzir atendendo a critérios externos de avaliação/produtividade. Os dois processos, combinados e simultâneos, influem sobre as pessoas que se fecham em si mesmas para produzir individualmente e dar conta daquilo que a meritocracia almeja. Evidentemente, esses processos não ocorrem apenas mediante coerção, mas também pela sedução de atingir metas e, eventualmente, benesses econômicas ou de poder. Todavia o principal resultado do individualismo é o produtivismo alienado e o adoecimento causado pela frustração constante somada à sobrecarga de trabalho.

Além da sobrecarga de trabalho, tarefas que devem ser feitas para cumprir metas e índices avaliativos, encontramos a precarização docente, com baixos salários, aumento de carga horária, além de contratos temporários de trabalho que exercem uma tensão sobre o indivíduo ao mesmo tempo em que o distanciam de uma construção coletiva da educação. Tal processo é pouco estudado, e Silva (2022) os refere como “interfaces da baixa qualidade da educação”.

Para que tais medidas sejam impostas sem grandes resistências, os defensores do neoliberalismo necessitam inculcar nos corações e mentes a corrosão da solidariedade, atacar a atividade sindical e dilapidar o entendimento de coletividade, favorecendo uma concorrência entre os indivíduos. Assim,

o que exerceu uma função central foi a introdução da avaliação individualizada da performance que, simultaneamente ao enfraquecimento do poder sindical e à flexibilização da organização, permitiu fragilizar os coletivos de trabalho em benefício de uma concorrência entre os indivíduos. Em consonância com o ataque contra os sindicatos, o objetivo dessa mutação gerencial é destruir os sistemas de solidariedade [...] para obrigar os indivíduos a se adaptarem a um ambiente instável no qual um deve prevalecer sobre o outro e se submeter, assim, a uma espécie de devir guerreiro (Dardot *et al.*, 2021, p. 236).

Os desafios para o ensino de História em tempos neoliberais

Percebe-se a presença da racionalidade neoliberal na educação básica com elementos de gestão e avaliação que interferem, entre outros aspectos, no currículo do ensino de História. Tais presenças reforçam a necessidade do enfrentamento cotidiano e coletivo à racionalidade neoliberal e a importância do protagonismo docente.

Jaime e Carla Pinsky, referindo-se ao grandioso que é estudar História, afirmam que nós, como historiadores, “somos capazes de lançar olhares diferentes sobre os mesmos acontecimentos, e que lançar olhares diferentes pode implicar obter resultados diferentes” (Pinsky; Pinsky, 2021, p.17).

Isso significa que olhar o passado com outras lentes pode resultar em outras compreensões sobre esse passado, com implicações no presente e no porvir. Se falamos que o pensamento hegemônico atua para a configuração de uma nova civilização voltada para a divindade do deus Mercado, centrada na competição, no fim do coletivo e da solidariedade, na configuração do *Homo empreendedor* como capital humano e como parte do sistema, da destruição da natureza e do planeta, que definimos como a era do Capitaloceno, precisamos, como historiadores, assumir posição. Precisamos nos perguntar: em que mundo vivemos?

Em qual queremos viver? O que trago para a reflexão é que, em minha concepção, estão em disputa, por um lado, a continuidade da raça humana, e com ela o planeta e os seres mais que humanos, e, por outro, a civilização neoliberal, do Mercado (com M maiúsculo), do *Homo empreendedor*, da destruição do planeta ou sua viabilidade apenas para aqueles que puderem pagar, e muito, pela possibilidade de viver nele. Evidentemente, o destino ainda não está selado, ainda há muito pelo que defender, pelo que lutar e penso que é nossa tarefa justamente refletir sobre essa História.

Uma formação insurgente indica a importância de seu aspecto cultural, que diz respeito a uma racionalidade ampliada, para além das especialidades do mundo acadêmico e do deus Mercado, envolvendo reflexões ético-políticas para compreensão e atuação no mundo. Um conhecimento prudente para uma vida decente, como refere Boaventura de Sousa Santos (2004). A sensibilidade ética diz respeito à necessidade de potencializar solidariedades, empatia, respeito à diversidade, inclusive a epistemológica, reciprocidade e outros valores que direcionam nosso olhar em busca da igualdade e da liberdade. Significa entender a universidade e a escola com um papel social de debate do porvir, e não apenas reprodução do já instituído. Nesse sentido, cultivar uma ética do cuidado e relações de bem viver precisa estar no centro do debate formativo.

Contrariamente ao individualismo neoliberal, as lutas em defesa da educação pública de qualidade, contrárias à mercantilização, tomaram importante relevância nos últimos anos, sobretudo com o forte movimento de ocupação de escolas e universidades pelos estudantes. Nessas ocupações, não só se defenderam pautas nacionais ou locais gerais, como também se repensaram formas de lidar com a epistemologia:

foram introduzidas questões de gênero, LGBTQi, étnico-raciais, econômicas, históricas e muitas outras. Temas sensíveis trazidos para o espaço educativo pela coletividade em luta, manifestações de um passado vivo que insiste em sua residualidade (Pereira; Seffner, 2018).

Questionando nosso pensamento euronortecêntrico, aprendendo com nossos povos originários, podemos lançar pistas de como reconstruir nosso mundo e nossa relação com os outros seres humanos, não humanos e a natureza. É nesse sentido que a cultura da crítica, em relações democráticas, pode instaurar um diálogo com as variadas formas de cidadania e resolução de conflitos, em busca de soluções para determinados tempos e espaços. Não é possível falar de uma solução universal para o cuidado com a natureza e os seres humanos aplicada da mesma forma na floresta amazônica ou na cidade de São Paulo. Problemas distintos, cidadanias diferentes requerem apontar soluções variadas, organizadas em uma mesma concepção de que tudo o que fazemos está inter-relacionado, pois estamos sobre o mesmo planeta, um mesmo espaço comum. Assim, cabe pensarmos como novas relações democráticas, de solidariedade, instituindo uma ética do cuidado com o outro, podem nos permitir novas formas de ser, estar e preservar o mundo. Nesse sentido, o ensino de História tem muito a contribuir para o entendimento dos variados espaço-tempo históricos, cosmologias distintas e possibilidades variadas de ser/estar no mundo – contrapostas ao *ter para ser* no mundo individualista neoliberal.

Percebemos, então, uma conexão entre os variados conceitos-horizonte de bem viver e ética do cuidado, entre outros, como paradigmáticos e antagonistas ao capitalismo. Um rumo emancipatório que podemos seguir. A formação insurgente (Maffei, 2021) insere-se também

como um conceito-horizonte no sentido de pensar outras trajetórias formativas capazes de aprender com outros saberes, entusiasmar subjetividades que descolonizam o ser, questionam o euronortecentrismo e permitem, num diálogo democrático, a interculturalidade. É um conceito-horizonte porque não está dado, predefinido e concretizado *a priori*. É um caminho que se faz ao caminhar, rumando numa perspectiva anticapitalista de metacidadanias. Por isso se faz no campo da contra-hegemonia, na contramão do neoliberalismo e da formação para o mercado.

Nesse sentido, ampliando o debate, compete-nos pensar a formação que contribua para o fortalecimento do *Homo sapiens* como espécie humana inserida na natureza, como parte inseparável dela, e por isso responsável por ela, tendo em vista que nossas tecnologias têm interferido sobremaneira na existência do planeta. Sabemos que nossa espécie se manteve em detrimento de outras espécies *Homo*, como a *neandertalenses* ou a *habilis*, que em determinados momentos de nossa história de 300 mil anos conviveram sob o mesmo mundo. Agora, na época do Capitaloceno, a eugenia de uma nova espécie, o *Homo empreendedorum* lança um novo desafio. Qual espécie civilizatória vai prosperar, qual tenderá à extinção: o *Homo sapiens*, espécie natural, animal e humana, ou o *Homo empreendedorum*, ser tecnológico, artificial e destruidor da natureza?

Temos de nos orgulhar de pertencer à raça humana, de sermos *Homo sapiens* e, em minha perspectiva, lutarmos contra a civilização do *Homo empreendedorum* e o Capitaloceno. Nesse sentido, penso que precisamos reafirmar a democracia, a solidariedade e a coletividade, distintivas do animal ser humano. Olhar para a História e para o planeta com o objetivo de salvá-los. Assim sendo, nosso papel como professor de História tem muito a contribuir em defesa da humanidade e da natureza.

Referências

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Organização de Homero Santiago. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Escritos de Marilena Chauí).

DARDOT, Pierre *et al.* **A escolha da guerra civil**: uma outra história do neoliberalismo. São Paulo: Elefante, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GAGO, Verônica. **A razão neoliberal**: economias barrocas e pragmática popular. São Paulo: Editora Elefante, 2018.

GOERGEN, Pedro. Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2020.

GUDYNAS, Eduardo. **Direitos da natureza**: ética biocêntrica e políticas ambientais. São Paulo: Elefante, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

MAFFEI, Henrique. **Tempos neoliberais e a universidade: brechas no horizonte da formação insurgente**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

MARTINS, Paulo Henrique; BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, v. II, n. 11, p. 10-31, ago./dez. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. **Novos combates pela História: desafios, ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

ROBERTSON, Susan. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50. p. 283-302, maio/ago. 2012.

SANDEL, Michael. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

SEGATO, Rita. Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. **Revista Casa de las Américas**, Cuba, n. 266, p.43-60, jan./mar. 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 130-149.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Integrar cultura e humanismo: desafio pedagógico da Filosofia no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 21-35 out./dez. 2012.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Universidade pública brasileira no século XXI: educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en Blanco** – Serie Indagaciones, v 23, n. 1, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852013000100007&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 24 fev. 2019.

SILVA, Érica Mali Rosas. Precarização do trabalho docente: implicações na atuação político-pedagógica dos professores/monitores da rede pública estadual de Alagoas. *In*: BEZERRA, Antonio Alves; MEDEIROS, Wellington da Silva (org.). **Formação de professores e combates pelo ensino de História**. Curitiba: CRV, 2022. p. 17-30.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Universidade: a ideia e a história. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 191-201, 2006.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Universidade, cidade, cidadania**. São Paulo: Hedra, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou ilusões avaliativas. *In*: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10., COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 6., 2012, Belo Horizonte. **Anais** [...]. p. 1-17.

Análise de currículos para o ensino de História no ensino fundamental: percepções de protagonismos e/ou silêncios sobre educação ambiental na microrregião de Barreiras (BA)

Lucas Amorim Zengo de Freitas
Anderson Dantas da Silva Brito

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados finais referentes ao desenvolvimento das atividades do plano de trabalho “Análises de currículos para o ensino de História no ensino fundamental: percepções de protagonismos e/ou silêncios sobre educação ambiental na microrregião de Barreiras (BA)”, que pertence ao projeto de pesquisa “Currículos, ensino de História e educação ambiental: protagonismos e silêncios nos documentos norteadores para o ensino fundamental (anos finais) na microrregião de Barreiras (BA)”, realizado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Oeste da Bahia (Pibic-Ufob).

A pesquisa teve como objetivo principal investigar a ocorrência de protagonismos e/ou silêncios teórico-metodológicos condizentes à educação ambiental nos currículos de ensino de História para o ensino fundamental (anos finais) na microrregião de Barreiras (BA), que tem como principal fonte econômica o agronegócio. Portanto, é de suma importância que discussões e problemáticas ambientais estejam incluídas desde sempre na formação da população, para uma análise mais crítica e reflexiva sobre sua própria realidade e para o entendimento melhor sobre temas que afetam diretamente sua vida, como as questões socioambientais.

Assim, por meio desta análise buscamos identificar a forma como a temática é abordada nas atuais propostas curriculares da referida microrregião, composta pelos municípios de Baianópolis (2020), Barreiras (2022), Formosa do Rio Preto (2020), Luís Eduardo Magalhães (2020), Riachão das Neves (2022) e São Desidério (2021), localizados na Mesorregião Extremo Oeste Baiano e no Território de Identidade Bacia do Rio Grande. Ressaltamos que o município de Catolândia faz parte da região, mas não tem documento curricular próprio (segue a Base Nacional Comum Curricular – BNCC), logo, não foi possível realizar a análise do documento referencial desse município. No contexto da diversidade concernente à sua espacialidade natural e educacional, existem singularidades, homogeneidades, disparidades e pluralidades que abrangem esses municípios e se fazem “presentes” especificamente nas abordagens sobre educação ambiental nos currículos dedicados aos anos finais do ensino fundamental.

Método utilizado

Em relação ao método utilizado na análise dos documentos, foi tomada como base a obra *Análise de conteúdo*, da autora Laurence Bardin (2011), em que na terceira parte do livro, intitulada “Método”, ela discorre sobre um dos métodos de fazer uma pertinente análise de conteúdo sobre algum tema. Nele, existem três polos cronológicos que organizam as diferentes fases da análise de conteúdo: “[...] a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2011, p. 124).

Com a leitura da obra de Bardin (2011), compreendemos que a pré-análise é uma fase de organização, cujo objetivo geral é sistematizar as ideias iniciais, para que assim se possa ter um plano de análise que leva a um esquema de desenvolvimento das próximas etapas. Tal fase tem três missões principais: a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. A segunda fase consiste na aplicação sistemática das decisões tomadas na etapa de pré-análise, codificando, decompondo ou enumerando as regras previamente formuladas. A terceira e última fase compreende o tratamento dos resultados brutos a fim de torná-los significativos e válidos, permitindo estabelecer resultados que evidenciam as informações fornecidas pela análise. Com essa compreensão da sistemática de análise de conteúdo, procedemos com a interpretação de nosso *corpus* documental.

Referenciais teóricos

Primeiramente, é necessário um considerável entendimento teórico dos temas abordados para realizar um bom trabalho nesta pesquisa. Pensando nisso, foram desenvolvidas leituras atualizadas e pertinentes para a compreensão de temas como “educação ambiental” e “história ambiental”. Para a fundamentação teórica, recorreremos a Gerhardt e Nodari (2010), Carvalho e Costa (2016) e Carvalho (2021). Em destaque, a problematização da temática foi desenvolvida com base na análise de conteúdo (Bardin, 2011), aplicada aos atuais documentos referenciais curriculares da microrregião de Barreiras, que compreendem o *corpus* documental.

No texto de Gerhardt e Nodari (2010), vemos uma tentativa de incentivar a aproximação da educação ambiental ao ensino de História, com algumas formas interessantes de fazer isso. Segundo os autores, é muito importante que temas como história e educação ambiental sejam abordados principalmente na disciplina de História, pois influencia diretamente a vida humana durante toda a sua existência.

Ao trabalhar esse tema, os professores aproximam ainda mais o aluno de sua realidade e geram pautas muito relevantes sobre os meios socioambientais. Analisando o texto, também percebemos a importância da maior inserção da História nos debates socioambientais. A disciplina tem muitas discussões a acrescentar ao tema, e o homem em si, sendo um dos objetos de estudo da História, torna fundamental essa aproximação.

Algo bastante problematizado, principalmente pelos autores Carvalho e Costa (2016), é a existência de uma separação entre o social e o natural no Ocidente. Portanto, a disciplina de História trabalha com o político e social e é sempre separada dos temas ambientais, como se houvesse um consenso de que ela não teria nada a acrescentar ao tema. Porém os autores combatem tal ideia e defendem que a História pode contribuir com acréscimos relevantes ao tema, e não somente a História, pois também se defende a real transversalidade da educação ambiental, em que o tema será debatido com o auxílio de todas as disciplinas e áreas do conhecimento, para um melhor entendimento.

Resultados e análises

Com base nas análises dos currículos dos municípios da microrregião de Barreiras (BA), buscando por protagonismos ou silêncios acerca do tema “educação/história ambiental”, chegamos a alguns dados que podem ser compartilhados como resultados. Percebemos que todas as propostas curriculares citam a BNCC (2017) como referência que expressa explicitamente o dever de incluir discussões e consciência socioambiental na proposta em um caráter transversal e interdisciplinar. Além de citar a BNCC, existe um tópico específico na parte da concepção para discutir a importância do tema “educação ambiental” na maioria dos currículos, geralmente na seção de temas integradores.

Na Proposta Curricular Municipal de Luís Eduardo Magalhães (2020, p. 40), fica evidente

[...] intenção de contribuir para a formação de cidadãos conscientes, capazes de decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global (PCN). Para tanto, é necessário despertar atitudes, formação de valores, ensino e a aprendizagem. Amparo legal: Lei n.º 9.795/1999, Parecer CNE/CP n.º 14/2012.

No Documento Curricular Referencial de Baianópolis (2020, p. 37), a primeira citação à educação ambiental aparece na fundamentação dos marcos legais, especificamente no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs): “[...] a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a oferta em Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Ainda no mesmo DCR, há referência à “Lei n.º 9.795/1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental” (Baianópolis, 2020, p. 39).

A educação ambiental tem mais visibilidade no item relativo aos Temas Intercurriculares, com contextualização, fundamentação teórica, legislação, e às competências gerais da educação básica definidas na BNCC (Baianópolis, 2020). Registre-se que toda essa parte foi posteriormente copiada por quem elaborou o DCR de Riachão das Neves, que é de 2022, estando presente no item deste último, que é denominado “Temas Integradores”. A Proposta Curricular do Município de Formosa do Rio Preto (2020, p. 109), em referência direta aos temas integradores, problematiza:

A Educação Ambiental é um método contínuo, dinâmico, participativo e interativo de aprendizagem das questões socioambientais. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental compõe uma das extensões do direito ao meio ambiente equilibrado e sustentável, e deve ser visto como prioridade na garantia da qualidade de vida das pessoas através de percepções e práticas interdisciplinares ou transdisciplinares, consecutivas e inalteráveis, desempenhadas no contexto educativo.

Na mesma proposta curricular, lê-se:

No Ensino Fundamental, a Educação Ambiental deverá voltar-se à sensibilização dos alunos em relação aos problemas socioambientais, trabalhando de maneira holística a percepção do ambiente em suas dimensões, num processo de preparação do pensamento crítico (Formosa do Rio Preto, 2020, p. 110).

No Currículo da Rede Pública de Ensino de São Desidério (2021), há um reconhecimento da temática por meio da organização do trabalho pedagógico na escola, que deve priorizar a transversalidade conforme as

orientações contidas no Programa de educação ambiental do Estado da Bahia:

PEA BA (2013): Valorizar o intercâmbio das ações de educação formal e informal das áreas temáticas e estratégias de educação ambiental: gestão de unidades de conservação; educomunicação socioambiental; educação ambiental no saneamento Ambiental; Produzir materiais didáticos que possam valorizar essas áreas temáticas e estratégias de Educação Ambiental no município de São Desidério, BA (São Desidério, 2021, p. 18).

No Documento Curricular Referencial Municipal de Riachão das Neves (2022), a discussão sobre educação ambiental aparece inicialmente no item que trata dos “Marcos Legais dos Temas Integradores da Educação Básica”, com destaque para os normativos relativos à temática:

Lei Federal n.º 9.795/1999 – Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências; Resolução n.º 2/2012 CNE/CP – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Resolução n.º 11/2017 CEE – Dispõe sobre a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino da Bahia; Lei Estadual n.º 12.056/2011 – Institui a Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia e dá outras providências; Decreto n.º 19.083, de 6 de junho de 2019 – Regulamenta a Lei n.º 12.056, de 7 de janeiro de 2011, que institui a Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia e dá outras providências (Riachão das Neves, 2022, p. 31).

Lamentavelmente, na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Barreiras não há nenhuma fundamentação epistemológica ou teórica em reconhecimento/relevância à educação ambiental. Contudo, na parte específica dos objetos de conhecimento de ensino de História nos anos finais do ensino fundamental, todas as propostas apresentam um quase total silenciamento, quando apenas no 6.º ano existe algum protagonismo para a educação ambiental, com uma abordagem histórica em diálogo com competências e/ou habilidades, em que a habilidade EF06HI05 foca em

“descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas”, que visa como objeto de conhecimento a “descoberta sobre presença humana na América (povos indígenas originários e povos africanos) e as modificações ocorridas no meio ambiente”.

Dessa maneira, podemos ressaltar que, em diversos temas, poderiam ser incluídas com facilidade algumas discussões sobre educação ambiental e história ambiental, temas que, sem dúvida, enriqueceriam muito a discussão sem atrapalhar em nada o desenvolvimento. Como exemplo temos a Revolução Industrial; ela é abordada sem nenhuma menção aos impactos ambientais que causou. Outrossim, quando se discute sobre o crescimento das cidades, transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964, na habilidade EF09HI18, seria também uma boa oportunidade de incluir no estudo os impactos ambientais que esse crescimento gera. Porém a inclusão do tema fica totalmente a critério do professor, podendo ou não abordá-lo em sala de aula. Muitas vezes, e aqui não pretendemos generalizar, há uma formação incompleta do estudante em relação a temas socioambientais quando os docentes optam por não abordar tais temas.

Ficou muito evidente durante a pesquisa a inclusão tímida de temas como educação ambiental e história ambiental nos currículos de História analisados, evidenciando um grande silenciamento desses temas na área de História. Por outro lado, temas de cunho ambiental são muito mais frequentes em disciplinas de Ciências da Natureza do que nas disciplinas de Ciências Humanas, que é o caso da História. Tal seletividade deixa completamente de lado a transversalidade,

a interdisciplinaridade e a consciência histórica sobre o assunto. Carvalho (2021, p. 19-20) explicita:

Na prática, frequentemente, a EA consta como “componente”, apenas, de algumas disciplinas específicas, em detrimento da compreensão multidimensional da EA e a transversalidade é entendida como uma atividade isolada (“tema”) presente na escola, mas não nos componentes do currículo, por exemplo, de História. [...]. Percebemos assim uma preocupação, por parte do Estado brasileiro e dos organismos internacionais, de destacar o aspecto transversal da educação ambiental, ou seja, por sua complexidade, trata-se de um ensino no qual não se pode estabelecer relação com apenas uma área do conhecimento.

É importante ainda destacar a real transversalidade da educação ambiental prevista por lei, em que a complexidade do tema impossibilita uma abordagem completa, tratando apenas com uma disciplina específica. O ideal seria uma abordagem multidisciplinar, com o auxílio de todas as áreas do conhecimento.

Considerações finais

Com base nas propostas curriculares analisadas da microrregião de Barreiras (BA), concluímos que, na parte específica dos objetos de conhecimento de ensino de História nos anos finais do ensino fundamental, há um quase total silenciamento de temas relacionados à educação e história ambiental; apenas no 6.º ano existe algum protagonismo com uma abordagem histórica em diálogo com competências e/ou habilidade. Apesar de a BNCC e as legislações específicas ressaltarem a importância da educação ambiental como tema interdisciplinar e transversal, sua abordagem ocorre principalmente nas disciplinas de Ciências da Natureza, em História e nas Ciências Humanas como um todo. Nessas áreas, que poderiam provocar eventuais reflexões e críticas sobre os

impactos ambientais – sobretudo na região analisada, onde o tema é de suma relevância –, verifica-se um significativo silenciamento.

Destacamos que existem grandes oportunidades de ampliar a inserção formal de temas de cunho ambiental nos currículos de História da região, seja, por exemplo, abordando as consequências ambientais da Revolução Industrial ou o crescimento dos grandes centros urbanos e seus resultados socioambientais. Assim, deixaria de ser uma proposta interpretativa e totalmente a critério do professor, pois não incluir tal discussão em sala de aula contribui para uma formação incompleta do estudante na relação entre meio ambiente e História. Portanto, ressalta-se que defendemos que a educação ambiental seja trabalhada no ensino com sua real interdisciplinaridade e transversalidade, para garantir uma formação cidadã, crítica e reflexiva mais completa ao estudante, engajando-o em discussões de temas tanto ambientais como historiográficos da contemporaneidade, que moldam a sociedade em que vivemos.

Referências

BAIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Documento curricular referencial de Baianópolis (BA):** educação infantil e ensino fundamental. Baianópolis, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Proposta curricular da rede municipal de ensino:** ensino fundamental – anos finais: organizador curricular: História – caderno 3. Barreiras, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, 2017.

CARVALHO, Ely Bergo de. **Ensino de História e educação ambiental.** 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021.

CARVALHO, Ely Bergo de; COSTA, Jamerson de Sousa. Ensino de História e meio ambiente: uma difícil aproximação. **Ensino e História,** Londrina, v. 22, n. 2, p. 49-73, jul./dez. 2016.

FORMOSA DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. Proposta curricular do município de Formosa do Rio Preto. **Diário Oficial do Município,** 16 dez. 2020.

GERHARDT, Marcos; NODARI, Eunice Sueli. Aproximações entre história ambiental, ensino de história e educação ambiental. *In:* BARROSO, Véra Lucia Maciel *et al.* (org.). **Ensino de História:** desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST / Exclamação / ANPUH/RS, 2010.

LUÍS EDUARDO MAGALHÃES. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular municipal de Luís Eduardo Magalhães.** Luís Eduardo Magalhães, 2020.

RIACHÃO DAS NEVES. Secretaria Municipal de Educação. **Documento curricular referencial municipal de Riachão das Neves (BA):** educação infantil, ensino fundamental e EJA. Riachão das Neves, 2022.

SÃO DESIDÉRIO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da rede pública de ensino de São Desidério:** regionalização e BNCC em movimento. São Desidério, 2021.

Assim na terra como no céu: a escolarização como parte do projeto conservador de sociedade

Marina de Freitas Giovanette

Introdução

A Lei n.º 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira no ensino básico (Brasil, 2003) e altera as diretrizes e bases da educação brasileira. Tal documento resulta de um movimento político em voga no país que lutou pela valorização dessas histórias e práticas, pois entende que estas foram jogadas ao esquecimento de maneira intencional ao longo da constituição do campo educacional. Como afirma Circe Bittencourt (2007), o movimento instaurado pela lei indica um reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, da importância da história escolar para a constituição das identidades e pauta a necessidade de abarcar tais narrativas, visto que elas fazem parte da construção identitária brasileira.

Não é segredo, portanto, que há uma relação intrínseca entre educação, ensino de História e construção da memória coletiva, aquela que também é formadora de identidades. Segundo Laville (1999), diversos países e líderes políticos possuem expectativas para a função do ensino de História nas escolas, especialmente no que se refere à utilização do ensino para a construção de projetos específicos de sociedades, de identidades coletivas. Seja por meio do uso da narrativa histórica cuja intenção é a construção de um ideal de nação ou a elaboração de um modelo de “cidadão”, seja para manter uma tradição ou romper com o regime deposto, o fato é que a educação e o ensino de História são entendidos

como parte importante do jogo político. Assim, é possível indicar que todo projeto educacional está diretamente ligado a um projeto de sociedade, consequentemente, um projeto de futuro.

Na história do Brasil, a educação e o ensino de História foram braços comuns da construção da identidade nacional – seja no Império, na República ou nos governos militares –, identidade que se empenhara em incentivar a unidade popular com base na constituição da ideia de um só “povo” (Bittencourt, 2007). Nesse jogo de identidades, a construção de um passado comum pautado na eleição de heróis nacionais e a valorização das heranças europeias e dos grandes feitos que legitimavam a estrutura de poder vigente faziam parte do que foi considerado de valor para a formação da memória coletiva no país. Sendo assim, a passagem do tempo incita mudanças na memória coletiva, mas sua relação com a educação e com o ensino de História permanece.

Nesse mesmo raciocínio, entendemos que a construção da memória coletiva com base em incentivos educacionais perpassa pelas intenções daqueles que estabelecem a própria organização educacional. Vamos elaborar... Assim, como em todo jogo relacionado à memória, encontra-se também sua outra face, o esquecimento. Logo, o ato de eleger “heróis” e determinados momentos históricos é também o ato de deseleger outros que poderiam ocupar esses lugares. E, sabemos, toda eleição é intencional. Dessa maneira, a construção historiográfica brasileira – pelo menos até o século XX – é perpassada pelo esquecimento compulsório da participação e contribuição negra na constituição do país, do seu povo e sua cultura. Sobre as consequências desse apagamento, Mônica Lima (2004) afirma:

A inclusão deturpada ou exclusão deliberada de algum aspecto dessa História pode implicar a criação de uma identidade ou de uma auto-imagem distinta da realidade daquele grupo humano, distorcida ou definida segundo elementos ideológicos distantes do real.

Logo, é possível indicar que a não inserção dessas histórias e vivências caminha junto com a maneira como os africanos e afro-brasileiros foram interpretados em grande parte da história do país: aqueles que não fazem parte do projeto de civilização e cujas práticas culturais devem ser evitadas, até mesmo condenadas. Assim, preconceitos e estereótipos foram reforçados e violências, perpetradas.

Maria Elena Viana Souza (2006) aponta que a ideologia racial – e racista – presente na história do país desde sua colonização, que perpassa pela política de branqueamento racial intensificada no contexto pós-abolicionista, pela falsa ideia de democracia racial e chega à contemporaneidade marcada por todos esses processos, é fator constituinte da educação brasileira. Portanto, as desigualdades sociais e raciais se cristalizam também em desigualdades educacionais. Para a autora, a saída está posta:

No que se refere à população negra, uma educação para o século XXI precisará perpassar, portanto, por um conhecimento que permita a desconstrução de falsas verdades sobre a população brasileira afro-descendente. A ideologia racista que ainda povoa a cabeça de muitos professores e alunos tem uma história (Souza, 2006, p. 242).

Assim, chegamos ao cerne da nossa problemática. Nesta breve introdução, buscamos expor a relação íntima entre educação, ensino de História e identidades. A história da educação mostra-nos que esta foi pensada visando a um projeto de sociedade, “civilidade” e cidadania voltado para os brancos e as práticas culturais que lhes são historicamente

familiares. Esse processo, portanto, se empenhou em gerar um apagamento das histórias e vivências negras que não somente povoaram, como também constituíram o Brasil. Percebe-se na contemporaneidade, especialmente no contexto da redemocratização, um esforço para abarcar e valorizar as múltiplas identidades que fazem parte do que chamamos de identidade nacional (Bittencourt, 2007), e a Lei n.º 10.639/03 é um exemplo desse esforço. Entretanto nossa suspeita indica que a mudança na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) gerada pela lei vai de encontro a determinados projetos educacionais em voga no país, o que torna sua aplicação cada vez mais difícil.

Assim, no presente texto buscaremos compreender melhor sobre a maneira como, mesmo em um momento de avanço em relação às pautas sociais, o movimento conservador se volta para a formulação de projetos educacionais que fazem parte da sua concepção de sociedade e, por conseguinte, de futuro.

Avanço conservador, bolsonarismo e desconfiança em relação à escola e aos professores

Daniel Pinha, Marcelo Rangel e Rodrigo Perez (2020) acreditam que o Brasil, a partir do ano de 2013, entrou em um momento de crise democrática, e este é também o contexto de fortalecimento da chamada extrema-direita no país, um grupo político caracterizado por sua ligação com o fundamentalismo político e religioso.

O período da redemocratização brasileira, embebido pela Constituição Cidadã de 1988, é caracterizado por uma agenda progressista pautada na multiculturalidade e que valoriza as alteridades. Ou seja, é o momento em que as questões pautadas pelos movimentos negro, feminista e

LGBTQIAPN+ passam a ser vistas e tratadas pelo Estado brasileiro. Não obstante, Teixeira e Henriques (2022, p. 3) observam o avanço do conservadorismo, definido por eles como “uma perspectiva política universal dotada de aversão à mudança e forte ligação às ‘coisas como elas são’”. Assim, o(s) movimento(s) conservador(es) se reestrutura(m) no Brasil com a intenção de impedir que seu ideal heterossexual e cristão de país seja desmantelado. Logo, o neoconservadorismo é caracterizado pelo momento em que o “nacionalismo cultural, a defesa da família tradicional patriarcal, a retidão moral e a ênfase nos valores cristãos passaram a integrar o constructo político ideológico, para além da oposição ao intervencionismo estatal na economia” (Harvey, 2007, *apud* Teixeira; Henriques, 2022 p. 8). Em 2018, foi eleito à presidência um dos grandes representantes do movimento, Jair Messias Bolsonaro; com ele e a partir dele o bolsonarismo torna-se uma das frentes do conservadorismo contemporâneo.

Daniel Aarão Reis (2020) define o bolsonarismo como uma expressão da extrema-direita brasileira na atualidade. Sua consolidação no país é resultado das tradições autoritárias, caracterizadas pelo anticomunismo, pelo racismo e a forma como o país lida com o período escravista e seu legado, “o patrimonialismo; a corrupção; a desigualdade social; a violência; a intolerância; a discriminação de raça e gênero” (Reis, 2020, p. 5). Em relação à conjuntura brasileira, o autor destaca as consequências das opções políticas adotadas pelos partidos formados na chamada Nova República, especialmente o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), a falta de consenso entre as esquerdas na eleição de 2018 e, principalmente, as alianças que Bolsonaro fez com as “bancadas BBB (boi, bala, bíblia)” (Reis, 2020, p. 7). Reis afirma que o bolsonarismo,

sobretudo por causa das suas alianças, é pautado “em torno dos conceitos de Ordem, de Segurança e de defesa da Pátria” (Reis, 2020, p. 9), de pautas conservadoras que se opõem às demandas apresentadas pelas lutas identitárias e pelo uso frequente dos meios digitais como ferramenta de exposição de sua própria ideologia e ataque aos adversários.

João Cezar de Castro Rocha (2021) aponta que, mesmo fazendo parte de um contexto internacional de fortalecimento da direita e da extrema-direita, é necessário entender que o bolsonarismo possui “traços exclusivamente nacionais”. Ademais, Rocha traz duas características importantes do bolsonarismo que acreditamos serem de grande importância para o contexto educacional: a ideia de guerra cultural e a retórica do ódio.

Calcados em uma leitura comum sobre o passado ditatorial, os indivíduos que sustentam o bolsonarismo partem do princípio de que a ditadura militar brasileira “não puniu o suficiente” e, apesar de ter “impedido a chegada dos comunistas ao poder”, não conseguiu impedir que estes vencessem na guerra das mentalidades no período da redemocratização. Sendo assim, encarregam-se de assumir o controle dessa guerra cultural que será responsável por extinguir, de vez, aqueles que apresentarem uma ameaça ao seu projeto de poder. Em suma, a guerra cultural é “o verdadeiro eixo do projeto autoritário de poder encabeçado por Jair Messias Bolsonaro” (Rocha, 2021, p. 109).

Ainda segundo Rocha, a guerra cultural possui dois tipos de inimigos, o “adversário real”, caracterizado pelos governos petistas e suas medidas, e “a fantasia retórica poderosa do ‘inimigo da nação’, que precisa ser ‘varrido do mapa’” (Rocha, 2021, p. 117). Assim, por ser uma guerra relacionada à cultura, é necessário que os bolsonaristas se insiram na batalha. Em breve retomaremos esse argumento.

Antes disso, gostaríamos de destacar outra característica do bolsonarismo apontada por Rocha (2021), a chamada “retórica do ódio”. Considerada o instrumento da guerra cultural, ela é caracterizada como uma “técnica discursiva que pretende reduzir o outro ao papel de inimigo a ser eliminado. Trata-se de uma técnica – e esse aspecto deve ser sublinhado. Por isso, pode ser ensinada e transmitida” (Rocha, 2021, p. 157). Ora, sob tal lógica, se existe uma guerra a ser assumida, é necessário definir o inimigo e uma estratégia para lutar contra ele. Na guerra dos bolsonaristas, “a esquerda” ou “os esquerdistas” configuram os principais antagonistas, tratados frequentemente como um organismo homogêneo; eles são responsáveis por ocupar as escolas, as mídias, os ambientes artísticos e acadêmicos a fim de disseminar suas ideias contaminadas pelo comunismo.

Uma vez determinado o inimigo, a retórica do ódio tem como objetivo a desqualificação dos seus alvos, sua anulação, redução. Tal aspecto é importante para esses grupos porque, se seus inimigos possuem formas de agir e pensar que não condizem com “a verdade”, é preciso calá-los. Se na guerra cultural existe uma disputa intencional pelo campo das ideias, da produção científica de outros conteúdos, a retórica do ódio funciona como um instrumento de humilhação pública do outro a fim de silenciá-lo. Para Rocha (2021, p. 180), o objetivo final dessa retórica é “a desumanização do outro, reduzido ao papel de inimigo a ser abatido”.

Outro aspecto importante do contexto político-social contemporâneo é o fortalecimento de grupos que entendem que o maior erro da gestão ditatorial foi ter falhado na continuidade do seu plano de dominação, abrindo espaço para que o “comunismo” tomasse conta do espaço público após a redemocratização. Segundo esses atores, o plano dos comunistas que estavam no Brasil foi se instaurar

especialmente nos espaços educativos, para que fosse possível realizar a doutrinação marxista. Tal “plano” passou a ser entendido por esses grupos como parte de uma nova fase do marxismo, o “marxismo cultural”.

A ideia de “marxismo cultural” foi calcada com base em uma visão deturpada da produção gramsciana sobre a ideia de hegemonia, em que Gramsci disserta sobre os diferentes espaços de luta pela transformação social (Gramsci, 2000 [1932-4], *apud* Miguel, 2016). Segundo Miguel (2016), os grupos conservadores usam essa interpretação falaciosa sobre Gramsci para alimentar seus projetos políticos e orientar suas ações sobre a educação, como é o caso do Movimento Escola Sem Partido (Mesp).

A defesa da existência do “marxismo cultural” é uma chave importante para nossa argumentação, posto que configura uma das primeiras iniciativas que passa a tratar a escola, a produção acadêmica e os professores como um “problema” a ser enfrentado, visto que esses espaços são interpretados como lugares de propagação do comunismo. Essa ideia, incorporada principalmente pelo Mesp, é responsável por iniciar um movimento de questionamento dos espaços formais de educação, afetando diretamente a maneira como esses locais e os indivíduos que os compõem são vistos pela sociedade. O Mesp é um movimento fundado pelo procurador geral e advogado Miguel Nagib, que passou a ocupar os debates públicos sobre educação sobretudo a partir do ano de 2010 (Miguel, 2016, p. 595). Segundo seu fundador, inicialmente o principal objetivo do movimento era o combate à chamada “doutrinação marxista” que estaria sendo feita nas salas de aula do ensino básico e superior. Para Nagib, os professores aproveitavam-se da sua liberdade de cátedra para realizar discursos em sala objetivando influenciar os alunos a se filiarem a partidos de esquerda,

logo, seria necessário lutar por uma escola “neutra”, em que os professores seriam responsáveis apenas por expor o conteúdo de maneira objetiva.

Conforme Miguel (2016, p. 595), a importância do Mesp cresce quando o movimento se agrega à “outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada ‘ideologia de gênero’”. A teoria da “ideologia de gênero” ocupa um lugar de protagonismo no Brasil contemporâneo e está frequentemente relacionada ao debate sobre gênero e sexualidade nas escolas. Ainda de acordo com o autor, a teoria baseia-se em uma leitura superficial da literatura feminista e *queer*, considerando-a uma afronta aos valores católicos, especialmente no que se refere aos papéis ocupados por homens e mulheres na sociedade. Sendo assim, é uma teoria responsável por alimentar a oposição à realização dos debates suscitados por esse campo nos espaços de ensino e aprendizagem.

Para Miguel (2016), a pauta da ideologia de gênero é importante na popularidade do Mesp porque está relacionada ao receio que as famílias conservadoras possuíam da educação sobre gênero. Assim, a incorporação desse debate no movimento promoveu sua aderência popular. Nesse mesmo momento, o autor afirma que há uma grande virada de chave, pois começa uma disputa entre a escolarização e a autoridade das famílias, em que o primeiro grupo passa a ser visto como um inimigo do segundo. A partir de então, o Mesp fortalece sua acusação contra as escolas, afirmando que estas promovem uma “doutrinação ideológica”, e passa a propor “medidas para impedir que professores e professoras expressem, em sala de aula, opiniões consideradas impróprias” (Miguel, 2016, p. 595). Assim, quem estabelece a régua do que é impróprio são os responsáveis pelos estudantes.

Penna (2017) acrescenta que o intuito do Mesp ultrapassa as questões legais; trata-se principalmente de uma disputa pela opinião pública. O autor destaca quatro pontos presentes nesse discurso: o primeiro é a concepção de escolarização pautada na afirmação de que o professor não é educador, e sim instrutor. Nesse sentido, o aluno e sua família são considerados “clientes” que contratam um serviço de cunho educacional. Tal concepção defende que a função do professor é transmitir o conhecimento de forma neutra, sem a mobilização de valores e a discussão da realidade do estudante. Outro ponto é a desqualificação do professor. Defende-se que “nenhum pai é obrigado a confiar no professor” (Penna, 2017, p. 38). Visto que a relação entre família e professor é considerada uma relação de clientela, argumenta-se que o responsável por determinar o que deve ser ensinado é o familiar. Nesse sentido, o professor deve ser privado da sua liberdade de expressão (Miguel, 2016; Penna, 2017). Outro aspecto abordado é a defesa do poder total dos pais sobre os filhos; fato também citado por Miguel (2016) ao tratar da associação do movimento à pauta “ideologia de gênero”. Destaca-se que os adeptos do Mesp passam a utilizar o lema “#MeusFilhosMinhasRegras”¹, realizando uma alusão ao lema feminista “Meu corpo, minhas regras”, como uma forma de se manifestar publicamente contra a “ideologia de gênero”, considerada uma “ideologia anti-família, uma tentativa de transformar jovens em gays e lésbicas, um ataque à família” (Penna, 2017, p. 45). Todo

¹ O movimento de familiares e responsáveis contra as questões relacionadas ao gênero na escola é considerado parte de uma onda conservadora por toda a América Latina. No Peru, por exemplo, em 2016 é iniciado o movimento de pais denominado “Con Mis Hijos No Te Metas”, que rapidamente se espalha para os países vizinhos. Para saber mais sobre o assunto, recomendamos a leitura de Araújo (2020).

assunto entendido como contrário aos valores familiares é considerado parte da “doutrinação” e, por isso, deve ser combatido.

Apesar de não ter vencido como projeto de lei, Fernando Penna afirma que o movimento venceu na batalha pela opinião pública. As características discursivas que o compõem estão presentes diariamente na realidade escolar, como podemos observar segundo o relato a seguir:

[...] eu trabalhava muito a questão de gênero também em Sociologia e Filosofia. Quando eu via que alguns meninos que ficavam sem entender, eu voltava e explicava novamente. E aí um pai – foi tanto que eu saí dessa escola – um pai chegou na direção em reunião e disse que *eu estava ensinando o filho dele a ser homossexual, a ser gay* [...] (Giovanette, 2023, grifos nossos).

Dessa maneira, é possível inferir que existe um contexto político e social contemporâneo relacionado aos grupos conservadores, um contexto de desconfiança em relação às escolas laicas e aos professores, e não somente aos professores de História. Parece haver uma nuvem sob a cabeça desses familiares, uma nuvem alimentada pelo medo da chamada doutrinação que pode levar seus filhos a trilharem um caminho completamente diferente daquele idealizado por eles. Assim, não somente o futuro imaginado – de direita, heterossexual e cristão – de seus filhos está ameaçado, como também o futuro do próprio país, visto que as crianças, os adolescentes e jovens são os futuros líderes do Brasil.

É aqui, portanto, que retomamos a ideia iniciada antes: a existência de uma guerra cultural pressupõe o enfrentamento entre dois lados. Assim, após estabelecido o inimigo comum e construídos os planos de ação, a intervenção dos grupos conservadores e dos responsáveis

por crianças e adolescentes estará pronta para ser efetivada. No campo educacional, o enfrentamento materializa-se em atitudes como: denúncias vinculadas à ações de professores interpretados como “esquerdistas”, demissão ou não contratação de professores entendidos como “ideológicos demais” e no embate e falta de diálogo constante em sala de aula. Entretanto, para além das atitudes mais diretas citadas aqui, gostaríamos de destacar outra face desse enfrentamento: o papel das instituições de ensino vinculadas a igrejas evangélicas na garantia de projetos educacionais que dialogam com princípios conservadores.

Como tratado anteriormente, a nova face do conservadorismo brasileiro está diretamente atrelada a uma agenda moral de grupos religiosos protestantes, em que muitos de seus representantes compõem a bancada evangélica no Congresso Nacional. Segundo Teixeira e Henriques (2022, p. 8), “universalidade dos valores cristãos que garante ao neoconservador a validação de maioria moral”. Ou seja, os valores cristãos caracterizam um dos principais projetos de poder em voga na atualidade e a educação é um braço importante de atuação, uma vez que se torna um campo de disputa:

Em tal contexto, a educação figura como um importante campo em disputa que envolve ações e programas específicos. As diferentes demandas por instrução, disputas curriculares e orientação da perspectiva educacional a ser adotada *trazem em si diferentes concepções de sociedade, organização cultural e socioeconômica* que não podem ser ignoradas (Teixeira; Henriques, 2022, p. 11, grifos nossos).

Aqui, então, está a inserção da extrema-direita cristã na chamada guerra cultural, é o momento em que esses indivíduos passam a disputar o espaço educacional, seja por uma ponta – por meio de movimentos como o Escola sem Partido – ou por outra, a criação de suas próprias instituições.

As escolas cristãs confessionais apresentam-se como a saída perfeita, pois oferecem a garantia para os familiares de que a educação e os valores transmitidos em casa e nos espaços de fé serão continuados na escola. Logo, a ameaça de “doutrinação esquerdista” e “ideologia de gênero” não será uma preocupação para essas famílias. No campo político, o incentivo à criação e investimento nessas escolas contribuem diretamente para o projeto de sociedade já mencionado ao longo do nosso trabalho e fazem parte do movimento de reação à pauta progressista em curso no país.

As escolas cristãs como uma das frentes da “resolução do problema”: por dentro das propostas escolares

Antes de abordar especificamente sobre como as escolas definem suas propostas escolares, gostaríamos de tratar brevemente da pesquisa realizada por Glaucia Muñoz dos Reis e Marili Vieira (2014) com oito professores de duas escolas confessionais protestantes, em que o objetivo foi entender a relação entre a visão cristã das escolas e a prática em sala de aula. Gostaríamos de destacar dois momentos específicos:

Ao responderem a questão sobre como os valores cristãos da escola afetam o trabalho pedagógico deles, citam os *princípios cristãos* especificados e o código de ética da escola, como fatores que contribuem para vincular a teoria e os conteúdos de aprendizagem científica à prática de valores, bem como o exemplo dos funcionários da escola.

A *educação por princípios* tem como propósito a educação integral do indivíduo, como ser criado à imagem e semelhança de Deus. A escola é continuação do lar, pois essa também deve basear seus ensinamentos em valores e princípios, preocupando-se com a formação global do indivíduo. A sua função também é a transmissão do conhecimento científico-filosófico como instrumento de constituição da cidadania. Prof^a 1 (Reis; Vieira, 2014, p. 3, grifos nossos).

Os trechos evidenciam o ponto que buscamos demonstrar ao longo desta seção: é notável que esse modelo educacional está diretamente ligado aos princípios e valores cristãos de organização da vida, então busca-se realizar uma junção harmoniosa entre os princípios estabelecidos na legislação educacional com aqueles presentes na profissão de fé. Portanto, a escola funciona como uma filtragem do mundo externo e garante ser uma continuação do “lar”, o que gera a confiança e o investimento das famílias. Essa relação fica nítida quando Reis e Vieira (2014) apontam que é primordial para tais escolas desenvolver os aspectos religiosos e morais dos alunos, mantendo sempre a perspectiva teológica e filosófica. Assim, “a função da educação é a salvação da alma, que passa pela provocação da aceitação de Jesus Cristo como o Messias e modelo a ser seguido” (Reis; Vieira, 2014, p. 3).

Nesse sentido, está estabelecido o papel das escolas confessionais cristãs na reação conservadora. Elas se apresentam como a salvação para uma sociedade enviesada culturalmente, carregada das chamadas ideologias marxistas que ameaçam a ordem estabelecida. Ao realizar uma pesquisa sobre as escolas cristãs na cidade de Niterói (RJ), encontramos sem esforço a materialização dessas visões sobre a educação:

- Escola A: “Priorizamos tanto o conteúdo como a formação dos alunos. [...] A fim de verdadeiramente prepará-los para os desafios da vida, nossos estudantes contam com momentos diários de oração e reflexão e, a partir do 6.º ano do Ensino Fundamental, eles têm aulas de Introdução à Bíblia, para que enfrentem qualquer dificuldade com fé e

- princípios. [...] Através da preservação de valores e princípios cristãos em todas as áreas da vida humana e com o pleno envolvimento da família, formar pessoas extraordinárias que promoverão melhoria contínua na nossa sociedade e no mundo”;
- Escola B: “Acreditamos na capacidade de, através de Jesus, esses valores eternos transformarem vidas e darem ao ser humano a capacidade de viver em sociedade de forma mais sábia e equilibrada [...] Queremos que nossos alunos e equipe internalizem os princípios, cresçam em sabedoria, aprendam a raciocinar biblicamente, alcancem o pleno conhecimento acadêmico, sejam conscientes de si e do próximo, permaneçam para sempre na presença de Deus e tornem-se homens e mulheres aptos para desenvolver, com excelência, o seu papel na sociedade. [...]: O slogan ‘Educando a Criança, enquanto há esperança’ traduz o nosso objetivo, formar uma geração de pessoas capazes de pôr sua fé e esperança no Deus Vivo. E a imagem do logo transmite que a verdadeira esperança vem de Deus e Sua palavra. [...] *Entendemos que educar é o processo de transmitir a esta geração um conjunto de valores, conhecimentos e habilidades de forma a capacitar sua participação útil e construtiva na comunidade. Buscamos resgatar os valores e direitos das famílias, provendo os meios pedagógicos para apoiá-las em sua missão de formação dos filhos, dentro de uma filosofia totalmente cristã*” (grifos nossos);

- Escola C: “O [ensino médio] é uma jornada transformadora que prepara os jovens para serem cidadãos conscientes, engajados e preparados para o sucesso na vida. Guiados por nossos valores cristãos, cultivamos um ambiente acolhedor e desafiador que nutre o desenvolvimento integral do aluno, desde a formação acadêmica até a construção de um caráter sólido. [...] Fortalecem seus valores cristãos: Cultivamos um ambiente permeado por valores como amor, respeito, responsabilidade, ética, justiça e solidariedade, preparando os alunos para serem agentes de transformação positiva na sociedade”.

Ao utilizarem em suas descrições frases como “preservação de valores cristãos”, “fundamento nos ensinamentos bíblicos”, “resgatar os valores e direitos das famílias”, “apoiar [as famílias] em sua missão de formação dos filhos”, estabelecem uma oposição entre nós x outros e declaram que o caminho traçado para seus estudantes vai de encontro àquele traçado por outras instituições. Nesse sentido, é possível observar que um passo é dado na chamada “guerra cultural”, existe uma vontade nítida de se colocar como uma oposição ao “mundo sem princípios”, às escolas “sem princípios cristãos” e toda ameaça que mora dentro de suas paredes. O reforço da ideia de fortalecimento dos valores cultivados nos lares cristãos é intencional, pois visa criar uma sensação de segurança, sendo essas escolas o lugar onde as crianças e adolescentes serão afastados dos perigos do ambiente secular e, conseqüentemente, estarão aptos para alcançar pleno desenvolvimento da identidade cristã.

Considerações finais

Ao longo do presente trabalho, buscamos iniciar uma discussão acerca do avanço conservador em direção à educação no contexto contemporâneo. Esse movimento está relacionado a um ambiente de valorização das alteridades gerado ao longo da redemocratização recente. Assim, conforme as discussões de gênero, raça, classe e sexualidade crescem no espaço público, cresce também a reação conservadora, que visa silenciar e conter o diferente, sobretudo aqueles que vão de encontro ao seu projeto de sociedade. Assim, a educação estará sempre no cerne da discussão, pois ela se refere às gerações que continuarão a construção do país. Entendemos que as escolas confessionais protestantes mencionadas são um braço na chamada “guerra cultural”, visto que, ao se colocarem como um espaço educacional alinhado aos valores cristãos e, principalmente, garantirem ser uma continuação da educação familiar, operam conforme o mesmo aparato discursivo/argumentativo do Mesp e de grupos de extrema-direita, como os bolsonaristas.

Dado o contexto, retomamos a introdução deste trabalho a fim de finalizar nossa discussão com base na mesma reflexão que a iniciou: a questão da relação entre a educação e as identidades. Abordamos sobre a maneira como a Lei n.º 10.639 inaugura uma mudança na BNCC e aponta para a importância do tratamento das questões raciais na escola, pois indica o fortalecimento das identidades individuais e coletivas do país e, acima de tudo, contribui no combate à discriminação racial e religiosa. É importante salientar que não buscamos aqui estigmatizar as escolas cristãs; sabemos que no grupo dos evangélicos existe diversidade de pensamento. O que buscamos por meio da nossa discussão foi entender de que maneira uma parte dessas escolas é entendida como

uma solução para o medo de “doutrinação” que circunda as escolas seculares, assim como perceber como elas se colocam diante da questão da formação de uma identidade cristã, reforçada não somente pela aplicação da liturgia no cotidiano escolar – como as pausas para cultos e orações –, como também pela formação de um projeto pedagógico vinculado ao cristianismo que objetiva formar indivíduos que agirão no mundo com base nesses princípios. Encaminhando para a conclusão, reforçamos que todo projeto educacional está vinculado a um projeto de sociedade, portanto, resta-nos refletir e indagar sobre o que está em jogo quando tais projetos são construídos por grupos conservadores, especialmente aqueles que são abertamente contrários à diversidade.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria F. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda (org.). **Ensino da história e memória coletiva**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 33-52.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 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. Brasília, DF, 2003.

GIOVANETTE, Marina de F. **O ensino de história da ditadura militar: disputas de memória em tempos de negacionismo histórico**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

LAVILLE, Christian A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LIMA, Mônica. Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. **Cadernos Pedagógicos Penesb**, Niterói, n. 4, p. 65-77, 2004.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

PENNA, Fernando A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Uerj, 2017. v. 1, p. 35-48.

PINHA, Daniel. Junho de 2013: crítica e abertura da crise da democracia representativa brasileira. **Revista Maracanã**, v. 18, p. 83-110, 2018.

PINHA, Daniel; RANGEL, Marcelo; PEREZ, Rodrigo. Teoria, história da historiografia e ensino de História em tempos de crise democrática. **Revista Transversos** – Dossiê: Historiografia e Ensino de História em Tempos de Crise Democrática, Rio de Janeiro, n. 18, p. 6-16, 2020.

REIS, Daniel A. Notas para a compreensão do bolsonarismo. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 46, n. 1, p. e36709, 2020.

REIS, Glaucia M. dos; VIEIRA, Marili M. da S. Escolas confessionais protestantes: aspectos das práticas pedagógicas. In: JORNADA DAS LICENCIATURAS DA USP, 5., SEMANA DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS EXATAS – SeLic, 9., 2014, São Carlos. **Anais [...]**.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político**. 1. ed. Goiânia: Editora e Livraria Caminhos, 2021. v. 1, 464 p.

SOUZA, Maria Elena Viana. Ideologia racial brasileira na educação escolar. **Cadernos Penesb**, v. 7, p. 225-259, 2006.

TEIXEIRA, Pedro; HENRIQUES, Adrian. O novo conservadorismo brasileiro e a educação: mapeando suas linhas de força. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 89, 2022.

Formação docente: possibilidades de ensino de História com perspectiva de gênero para os anos iniciais

Leila Cristina Zanotto

O presente texto aborda reflexões iniciais de uma experiência formativa em andamento com docentes dos anos iniciais da Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares, localizada em Florianópolis e pertencente à rede estadual de ensino de Santa Catarina. A amostragem dos profissionais da escola foi composta por oito professoras/es pedagogas/os: três concursadas/os efetivas/os que atuam como regentes de turma e cinco contratadas/os temporariamente, como regentes de turma e professoras/es da educação especial. O tempo de atuação docente dessas/es profissionais varia entre 3 e 26 anos. Portanto, o estudo de caso tem como público-alvo professoras/es pedagogas/os que ensinam História ou realizam adaptações desse componente para a educação especial.

A formação, intitulada “Ensino de História na perspectiva de gênero”, integra minha pesquisa no mestrado profissional de Ensino de História (ProfHistória), que tem como objetivo analisar a relevância dos estudos de gênero no ensino de História, explorando especialmente as possibilidades de aplicação desse enfoque nos anos iniciais. Tal iniciativa destaca-se pela compreensão de que a formação docente é fundamental para assegurar um ensino de História que dialogue de maneira efetiva com as demandas do tempo presente, sobretudo no que se refere às relações de gênero, dado que “a diversidade é reconhecida pelo seu caráter formativo na educação escolar catarinense, efetivamente pelas dimensões pedagógicas” (Santa Catarina, 2019, p. 24). A estrutura da formação foi fundamentada nos resultados

obtidos durante as etapas investigativas preliminares, que incluíram pesquisa bibliográfica, observação de crianças, aulas expositivas, análise de planos de ensino anual e aplicação de questionários ao grupo de professoras/es participantes.

De acordo com essa proposta, a categoria de gênero foi mobilizada com base na perspectiva de Joan Scott (1995, p. 86), para quem “[...] (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Esse uso do gênero implica mudar as ideias e suposições tradicionais que guiam como entendemos e tratamos tais questões. Ao se referir ao contexto escolar, é importante utilizar o conceito de gênero como uma ferramenta de análise, repensando formas habituais como as relações de gênero são vistas e a maneira como atribuem características de identidade a meninos e meninas. Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 58),

[...] uma Educação para as relações de gênero, no âmbito da Educação Básica, reconhece essa categoria identitária como importante na vida das pessoas (sejam elas crianças, jovens, adultos e idosos). Falar em gênero é perceber como, para homens e mulheres, para meninos e meninas, a cultura, a sociedade e o tempo histórico constroem diferentes formas de “ser masculino” ou “ser feminino” (masculinidades e feminilidades). O conceito de “gênero” não é o mesmo que sexo (nossa biologia). O gênero rejeitará o determinismo biológico e concederá ênfase cultural na distinção entre os sexos.

As relações de gênero na escola estão presentes em todas as interações humanas e se expressam nas ideias, nos corpos, nos comportamentos e na linguagem oral e escrita. A intenção ao problematizar questões de gênero é superar discriminações relacionadas às diferentes formas de ser feminino e de ser masculino. Assim,

as políticas de inserção de temáticas de gênero são cada vez mais necessárias para que as mulheres estejam presentes nos conteúdos históricos escolares e que sua participação seja relacionada aos homens sem protagonismos de um ou de outro (Oliveira, 2017, p. 239).

Cotidianamente essas relações são construídas, muitas vezes de forma sutil, como exemplificado no relato a seguir. O registro foi feito durante uma aula nos anos iniciais, em março¹ de 2024, em uma turma que participou de uma atividade planejada pela professora regente, com o tema “Combatendo a violência contra as mulheres”. Como recurso pedagógico a professora que organizou a atividade utilizou um documentário que apresentava mulheres de destaque na história do Brasil. A dinâmica da atividade consistiu na exibição de trechos selecionados do documentário, com pausas estratégicas para promover perguntas e comentários sobre as mulheres retratadas.

Entre as mulheres apresentadas, uma delas foi Dandara dos Palmares. Enquanto Zumbi foi reconhecido sem necessidade de explicações, foi necessário contextualizar Dandara e o conceito de quilombo, pois as crianças não possuíam conhecimento prévio sobre esses temas. No entanto chamou atenção a forma como Dandara foi descrita pela professora: como a “mulher, esposa de Zumbi”, sem ênfase em sua relevância histórica ou no papel fundamental que desempenhou na resistência quilombola. Desse modo, Dandara teve sua importância como mulher guerreira e seu protagonismo nas lutas por liberdade e resistência invisibilizados.

¹ Atividade desenvolvida em função do dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher.

Na turma em questão, destacou-se um aspecto relevante: a recorrência da ideia de “namoro infantil” entre alguns estudantes. O fato gerou conflitos durante o ano letivo, incluindo episódios de violência física entre meninos que disputavam a atenção das meninas. As crianças reproduziram um padrão de relações de gênero em que as mulheres eram colocadas em uma posição de submissão aos homens. Nesse contexto, a representação de Dandara exclusivamente como esposa levou as crianças a assimilarem a ideia de que sua importância reside em estar “casada” com um homem de destaque. O recorte específico da mediação do documentário, com base nos conhecimentos prévios das crianças, reforçou papéis de gênero tradicionais e restritivos para o feminino, contribuindo para uma visão limitada sobre o papel histórico das mulheres. Portanto, abordar o tema das mulheres no ensino de História nos anos iniciais pode ser uma estratégia significativa para promover debates sobre igualdade de gênero, mas é preciso que seja trabalhado com olhar atento e cuidadoso, assegurando que as contribuições das mulheres sejam apresentadas com a profundidade necessária e merecida, especialmente diante da longa trajetória de invisibilidade feminina na história. Entretanto as questões de gênero na educação escolar dificilmente são abordadas de forma intencional e problematizada como parte de uma escolha pedagógica integrada ao currículo. Em vez disso, essas questões geralmente surgem como reflexos das interações sociais marcadas por desigualdades, conflitos e violências, que exigem mediações.

No ensino de História dos anos iniciais do ensino fundamental, etapa que abrange crianças de aproximadamente 6 a 10 anos, em pleno processo de construção de suas identidades, ignorar as relações de gênero não é uma opção, pois

são relações de opressão que atravessam a escola e afetam o acesso ao direito à educação, se convertendo em fatores de exclusão escolar, tanto na possibilidade de ingressar na escola quanto nas chances de permanência e de êxito na aprendizagem (Andrade *et al.*, 2022, p. 42).

As relações de opressão presentes na realidade escolar são construídas ao longo do convívio escolar e, portanto, exigem um aprendizado contínuo que promova o respeito e a convivência com as diferenças. Conforme destacado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “do 1.º ao 5.º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do ‘Eu’, do ‘Outro’ e do ‘Nós’” (Brasil, 2017, p. 404). Ao reconhecerem as distinções entre o “Eu”, o “Outro” e o “Nós”, as crianças necessitam que essas habilidades sejam desenvolvidas por meio de ações que promovam o respeito às diferenças, a valorização das individualidades e a construção de uma convivência harmoniosa. Tais interações exigem intencionalidade pedagógica para que as crianças consigam compreender as implicações históricas, culturais e sociais das diferenças, desenvolvendo a capacidade de identificar e questionar preconceitos.

Dessa forma, o interesse da pesquisa na temática de gênero vem do recorte etário das crianças dos anos iniciais, que estão em um momento importante da formação da identidade e da assimilação de normas sociais. Embora seja comum que, nessa fase, as crianças reproduzam comportamentos sociais marcados por preconceitos – expressos em opiniões, atitudes e ações sexistas, racistas, homofóbicas, entre outros – oriundos de suas vivências em grupos sociais e familiares, essa realidade manifesta a importância de estudar História em diálogo com as questões de gênero, uma vez que tal abordagem pode superar desigualdades históricas.

No cotidiano escolar, essas manifestações frequentemente vêm acompanhadas de sentimento de impotência das/os docentes diante dos desafios que enfrentam. Isso ocorre porque, independentemente da modalidade de ensino, muitos/as docentes não estão preparados/as para lidar com a complexidade desses temas. Essa lacuna, portanto, foi o principal motivo para a proposição de uma formação docente.

É importante destacar que leis e documentos oficiais oferecem respaldo para a abordagem de gênero em sala de aula, mesmo diante de alterações recentes que suprimiram os termos “gênero” e “orientação sexual” da BNCC e de outros currículos prescritos em certos estados e municípios brasileiros.

Nos últimos anos foram deflagradas perdas significativas em documentos curriculares, no tocante aos debates de gênero e também às diferenças e desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira. Exatamente por esse motivo, torna-se fundamental uma prática docente que busque em alguma medida subverter no cotidiano da sala de aula as ausências que permeiam o currículo formal da História (Medeiros; Regiani, 2020, p. 36).

Esse cenário tem resultado em casos de perseguições arbitrárias a docentes que buscam abordar o tema em suas aulas. Ainda assim, tal contexto não deve ser encarado como um impeditivo, ainda que se reconheça os impactos que ele provoca, como medo, insegurança e silenciamentos no ambiente escolar, reforçando a necessidade de sensibilizar as/os docentes para que possam abordar o tema de maneira consciente e crítica, mesmo diante do apagamento desses termos nos documentos oficiais. Por isso, é fundamental que, por meio da formação, tenham acesso às leis e aos documentos oficiais que legitimam o trabalho pedagógico

com a temática de gênero. Também é igualmente importante que aprofundem seus conhecimentos sobre o tema, para estarem seguras/os ao fazer a abordagem.

A inclusão das relações de gênero na BNCC de História encontra eco e justificativa no próprio documento quando defende um olhar para o passado a partir do presente. Nesse sentido, podemos afirmar que as questões de gênero são problemáticas atuais e candentes, exigindo sua discussão para que possamos construir uma sociedade diferente desta que se apresenta [...] (Ferrari, 2021, p. 163).

Além das questões já levantadas, a escolha de dialogar com professoras e professores dos anos iniciais decorre da necessidade de refletir sobre o ensino de História nessa etapa, além das minhas inquietações e curiosidades a respeito de como a disciplina é apresentada por pedagogas/os e como pode impactar o interesse e a compreensão das/os estudantes ao longo dos anos. Essa motivação foi especialmente impulsionada por anos de observações em que estudantes, ao chegarem ao 6.º ano, frequentemente mencionavam que a disciplina de História era “chata” e “difícil”, além de apresentarem conceitos sobre ela desafiadores. Durante a revisão que compõe o estado da arte da minha pesquisa, identifiquei-me com outros/as colegas que também investigaram os anos iniciais e compartilharam as mesmas percepções. No entanto vale ressaltar que

há que ter em atenção que há sempre alunos que, por disposições pessoais e culturais, consideram a história – mesmo que apenas em determinados temas históricos – uma disciplina interessante e significativa, enquanto outros não se sentem, à partida, motivados por ela (Barca, 2021, p. 61).

Diante disso, percebeu-se uma oportunidade de investigar essas questões por intermédio do ProfHistória, o que levou à criação da formação voltada à capacitação de alguns profissionais da escola. O objetivo foi promover um

curso de formação com professoras e professores dos anos iniciais no ensino de História, utilizando as relações de gênero como categoria central para fomentar práticas pedagógicas que possam mediar situações de preconceito e desigualdades dentro do ambiente escolar. Dado que o foco da pesquisa está na formação de professoras/es, a questão problema busca investigar em que medida a formação docente pode contribuir com mudanças na forma como as/os professoras/es pensam e elaboram esse tema por meio do ensino de História nos anos iniciais.

Importância dos estudos de gênero e desafios no ensino de História nos anos iniciais

As relações de gênero, ao se manifestarem de forma desigual, conflituosa e violenta na escola, refletem a realidade da sociedade e oferecem às instituições escolares oportunidades valiosas para problematizá-las, posto que “o diálogo crítico com os outros campos da experiência humana enriquece e humaniza os sujeitos” (Andrade *et al.*, 2022, p. 42). Nesse sentido, como educadoras e educadores, precisamos compreender que nossas responsabilidades com a educação escolar ultrapassam os conteúdos disciplinares ou curriculares que ensinamos. Segundo Louro (1997, p. 85), “[...] a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas produz, mas ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe”. Nosso compromisso maior é com a formação integral dos sujeitos, já que, “em seu percurso formativo, o estudante estará constantemente articulando os conhecimentos que o auxiliam a se perceber como sujeito histórico” (Santa Catarina, 2014, p. 145). Ao serem mediados por professoras e professores, as/os estudantes poderão desenvolver aprendizagens

para que construam relações interpessoais que superem comportamentos de violência e discriminação relacionadas às questões de gênero.

Uma pesquisa realizada em cinco países europeus sobre o que crianças de 6 a 10 anos conheciam sobre o passado, antes da educação formal dos 11 anos, apontou que todas elas tinham uma considerável quantidade de conhecimentos fragmentados, que aumentava com a idade. Entretanto como este conhecimento não era mediado pela escola, as crianças possuíam uma compreensão incompleta e, em alguns casos, eram preconceituosas [...] (Cooper, 2005, p. 2).

A abordagem histórica voltada para a formação integral dos/as estudantes mostra-se eficaz para tratar as relações de gênero em sala de aula, sobretudo a partir do ensino de História, porque proporciona compreender a complexidade das relações humanas, tornando o aprendizado mais significativo e respeitoso nas “[...] relações entre homens e mulheres, mas também entre mulheres e entre homens. Nessas relações, o gênero se constituiria” (Pedro, 2011, p. 273). Adotar essa abordagem como perspectiva epistemológica é alinhar-se à educação histórica, pois promove uma aprendizagem gradual com base nas vivências, ao produzir conhecimento histórico, ou seja, “é a partir das experiências e das vivências dos sujeitos da aprendizagem que se organizam as atividades que desenvolvem a conscientização histórica” (Santa Catarina, 2014, p. 146). Portanto, a metodologia utilizada segue o campo de investigação da educação histórica.

Quem trabalha com educação histórica deve, primeiramente, identificar os conhecimentos prévios das/os estudantes e integrá-los às práticas de sala de aula. Em seguida, por meio da análise de fontes históricas, estimular a produção do conhecimento histórico, posicionando a/o estudante como protagonista no processo de construção do saber. Tal abordagem possibilita compreender como o

conhecimento é produzido, com especial atenção ao contato de crianças e adolescentes com esse componente curricular, refletindo sobre “o que, como e para que” se ensina História.

Assim, para que a história faça ou ganhe sentido para quem aprende, as práticas de aula inspiradas na cognição histórica situada apontam para a necessidade, por parte dos docentes, de uma reflexão epistemológica do saber e da exploração do mundo de ideias que os alunos trazem para a aula (Barca, 2021, p. 61).

Sob tal perspectiva, a proposta de formação docente alinha-se a essa abordagem, articulando o ensino de História às questões de gênero, já que “todo conhecimento histórico pode ser trabalhado por uma perspectiva de gênero” (Medeiros; Regiani, 2020, p. 37). Planejada com o intuito de oferecer ferramentas teóricas e práticas, a formação visa estabelecer um diálogo com a realidade da sala de aula, permitindo que os docentes compreendam e abordem as questões de gênero de maneira reflexiva, alinhada à realidade vivida pelos estudantes. Como estratégia para a prática, optou-se pela proposta de elaboração de sequências didáticas comprometidas com a educação integral, considerando que “a formação mediante a instrução que acontece na escola exige domínio de saberes outros que não apenas aqueles referentes às disciplinas que os professores vão ensinar” (Monteiro, 2013, p. 29). A importância de ensinar História relacionada às questões de gênero está na sua conexão com as necessidades do tempo presente e na oportunidade de estabelecer mediações entre o passado vivido e o presente. Portanto, “as questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente” (Brasil, 2017, p. 397).

Para refletir sobre o ensino de História nos anos iniciais como uma oportunidade para abordar as questões de gênero,

é fundamental perceber a escola como um espaço central de socialização para crianças e adolescentes. Esse ambiente desempenha um papel importantíssimo na construção de valores e na formação de identidades, marcando profundamente suas existências. Nele, são estabelecidos laços de amizade, são compartilhados conhecimentos, construídas aprendizagens, memórias e vivências de alegria. Porém, como já mencionado anteriormente, esse mesmo espaço também reflete e reproduz desigualdades, conflitos e violências, ao mesmo tempo em que possui potencial de problematizar essas questões. Ao naturalizar esses comportamentos e ignorar tais possibilidades, a escola torna-se mais um agente de perpetuação das desigualdades de gênero, transformando-se em formas de violência próprias da escola.

[...] a Escola é uma Instituição que transforma crianças em meninos e meninas; quando a professora faz uma fila para meninos e outra para meninas; quando na Educação Física, o professor atribui o esporte do futebol para os meninos e o vôlei para as meninas; quando os comentários de professores durante as aulas subordinam o gênero feminino ao masculino; quando aplicam regras e condutas mais ríspidas para os meninos e mais sensíveis e delicadas para as meninas; quando o mundo azul e o rosa pertencem, respectivamente, aos meninos e meninas; etc. Essas são formas violentas educacionais e coercitivas *a priori* dos desejos e destinos das crianças e jovens. A normatização dos papéis de gênero violenta corpos e cria julgamentos que retira os mesmos de um lugar, que no contexto social não era de seu pertencimento (Silva; Fernandes, 2020, p. 89).

Como observado por Silva e Fernandes (2020), ao manter padrões tradicionais, a escola reforça papéis normativos e exclui identidades que não se encaixam nesses moldes. O reforço de estereótipos de gênero pode acontecer de forma sutil e mediante representações simbólicas, como atribuir a cor rosa às meninas e a cor azul aos meninos, que sustentam expectativas sobre como homens e mulheres

devem se comportar, naturalizando relações desiguais entre os gêneros. Esses padrões, aparentemente inofensivos, reforçam papéis sociais baseados em construções culturais e expectativas sobre o sexo biológico, moldando desde cedo as percepções sobre o que é ou não aceitável para meninos e meninas. São comportamentos aprendidos que limitam o desenvolvimento pleno da identidade, afetam a liberdade de escolha e negam a diversidade dos indivíduos.

Então, como já mencionado, enfrentar os desafios colocados às relações de gênero nas escolas é uma necessidade, não uma escolha. Ao problematizar essas questões por meio do ensino de História, a pluralidade das experiências de gênero é abordada na sala de aula, assumindo tarefas urgentes: por um lado, espera-se que as ações contribuam para que aquelas/es que sofrem com as violências de gênero se sintam mais seguras/os e protegidas/os no espaço escolar, além de mais preparadas/os para lidar com outros ambientes. Por outro lado, é necessário que a formação promova um olhar mais atento e contínuo das professoras e dos professores sobre as relações de gênero, tendo em vista o caráter estrutural das desigualdades de gênero na sociedade capitalista. Essa demanda se torna ainda mais urgente pela ausência de gênero no currículo prescrito, relegando a abordagem do tema à escolha individual de cada docente, o que, com o tempo, pode resultar na perda de interesse pelo tema.

Durante o processo das etapas investigativas preliminares, foi possível identificar como as/os pedagogas/os participantes do curso de formação ensinam História, qual o papel desse componente curricular para elas/es nos anos iniciais e a forma como as relações de gênero são abordadas em suas aulas. A análise inicial dos

instrumentos de investigação revelou que as/os professoras/es, conquanto mobilizem uma variedade de recursos, como escrita, livros, vídeos, documentários, imagens, fotografias e outros materiais, para conduzir suas aulas, enfrentam dificuldades em transformá-los em materiais capazes de servir como instrumentos de análise do passado para a produção de conhecimento histórico. Como resultado dessa dificuldade, o ensino tende a ficar centrado na memorização de fatos ou na transmissão de informações sobre o passado, e as práticas pedagógicas se concentram na figura das/os professoras/es, predominando aulas expositivas, que não favorecem perceber como se produz conhecimento histórico por intermédio da análise de fontes. Para possibilitar a compreensão de como o conhecimento histórico é produzido, as/os estudantes precisam ter contato com vestígios do passado, pois, como afirma Otto (2009, p. 182), o “conteúdo básico para crianças é a progressiva compreensão do que é e como se constrói a história”. Essa prática contribui para que percebam a existência de diferentes interpretações e pontos de vista sobre um mesmo tema, possibilitando entender como os processos de produção da história ocorrem. Como destacam Pinsky e Luca (2009, p. 7), “a História se utiliza de documentos, transformados em fontes pelo olhar do pesquisador”, o que significa que os documentos não são fontes históricas; tornam-se tais com base nos significados atribuídos pelo pesquisador. Essa afirmação significa que documentos, vestígios e pistas do passado não são, por si mesmos, fontes históricas. Eles se tornam fontes históricas quando passam por um processo de interpretação e atribuição de significado, ou seja,

a interrogação sobre o passado transforma-se em questão de investigação histórica se esta for guiada por procedimentos metodologicamente controlados. Walsh considera que, na interpretação histórica, existe um elemento objetivo (os vestígios) e outro subjetivo (o ponto de vista do autor) (Barca, 2021, p. 42).

As análises também revelaram que a prioridade das/os professoras/es dos anos iniciais do grupo pesquisado é o processo de alfabetização e o letramento. Apesar de o currículo oficial orientar que a alfabetização ocorra nos dois primeiros anos do ensino fundamental, essa prioridade continua a guiar o planejamento e a prática das/os professoras/es em suas turmas até o 5.º ano. A questão é complexa, haja vista que as/os professoras/es pedagogas/os demonstraram dificuldades em trabalhar com o ensino de História no contexto da alfabetização. Embora frequentemente recorram à História ao planejar suas aulas, não há uma definição específica de dias ou de número de aulas semanais destinadas a esse componente curricular, o que muitas vezes acaba subordinado às prioridades de outras disciplinas. Isso porque a ênfase dada à alfabetização, compreendida principalmente como a habilidade de ler, escrever corretamente e desenvolver cálculos, coloca o foco nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Na investigação ficou evidente que, no contexto da alfabetização, a prioridade recai sobre a Língua Portuguesa, seguida pela Matemática, deixando o ensino de História à margem do processo.

Ainda que a pesquisa não tenha como foco principal a relação entre História e alfabetização, a integração dessa área poderia enriquecer a formação inicial das crianças, contribuindo significativamente para a formação integral. A análise do grupo indicou que essa articulação ainda é pouco

conhecida e aplicada. Para que o ensino de História nos anos iniciais possa contribuir desenvolvendo habilidades de leitura e interpretação com base em fontes e narrativas históricas,

a História tem de auxiliar o professor no desenvolvimento do processo de alfabetização, no domínio do código da leitura e escrita. O conteúdo histórico propriamente dito, nos anos iniciais, é secundário. O conteúdo deve ser compreendido como meio. A proposta é trabalhar sob o ponto de vista epistemológico (Otto, 2009, p. 182).

As dificuldades enfrentadas pelas/os professoras/es ao trabalhar com o ensino de História decorrem principalmente da falta de domínio sobre a área de conhecimento e das metodologias específicas para a produção do conhecimento histórico, já que os relatos das/os professoras/es pedagogas/os foram unânimes em afirmar que não tiveram formação específica durante a graduação. Além disso, a ausência de formação continuada e de apoio pedagógico por parte de professoras/es especialistas no espaço escolar, aliada à falta de hora-atividade nos anos iniciais, dificulta que os profissionais busquem os conhecimentos necessários.

Ainda, na etapa investigativa preliminar, no que se refere às relações de gênero, a maioria do grupo demonstrou dificuldades conceituais, expressando ideias contraditórias ou generalizações. Isso revela que as questões de gênero ainda não são incorporadas em sala de aula por algumas/alguns professoras/es. Eles não reconheciam que lidavam com as relações de gênero no cotidiano escolar, mesmo quando não as problematizavam, ou que existiam conflitos dessa natureza entre as/os estudantes, o que evidencia a fragilidade com que o tema é tratado. Para o grupo, a formação surge como uma oportunidade para as/os docentes reconhecerem e enfrentarem as desigualdades e violências de gênero presentes no ambiente escolar.

Esses dados foram fundamentais para orientar as escolhas, os conteúdos e as abordagens da formação docente, reforçando a importância da capacitação. Com base nas dificuldades e demandas identificadas, a capacitação foi cuidadosamente planejada para atender às especificidades do grupo investigado, em que ficou clara a necessidade de uma formação focada, buscando ampliar o entendimento e a segurança dos/as docentes sobre os assuntos em tela. As dificuldades tanto na produção do conhecimento histórico quanto no ensino de História no contexto da alfabetização, somadas aos desafios de incorporar a abordagem de gênero nas práticas pedagógicas, surgiram como questões centrais nas análises. Diante disso, a formação foi planejada para ocorrer em sete encontros, estruturados de forma diversificada, com atividades dialogadas, leituras, debates, oficinas e momentos de orientação para a elaboração da proposta de sequência didática.

Durante o processo da formação docente, surgiram desafios de natureza estrutural, organizacional e conceitual. Entre os obstáculos mais relevantes destacaram-se a ausência de reuniões pedagógicas regulares e a inexistência de espaço na carga horária para a hora-atividade, dificultando o planejamento e a elaboração das atividades. Além disso, fatores como a concessão de licença remunerada por tempo de serviço, pedidos de demissão e afastamentos por motivos de saúde impactaram significativamente a participação de algumas/alguns docentes no curso. Uma das docentes mostrou apreensão e insegurança em abordar os temas propostos, revelando que a implementação de uma perspectiva de gênero no ensino enfrenta obstáculos não apenas de ordem externa, como também desafios internos, relacionados a concepções e posições.

Considerações finais

A execução das propostas de atividades formativas e a elaboração das sequências didáticas, fundamentadas nos conteúdos planejados e nas orientações oferecidas durante o curso, alinhadas à metodologia da educação histórica, reafirmaram as dificuldades das/os docentes identificadas na coleta de dados. No entanto demonstraram que é possível ensinar História nos anos iniciais com base em uma perspectiva de gênero, desde que haja sensibilização e um trabalho formativo contínuo voltado para as/os professoras/es. A experiência formativa proporcionou reflexões sobre como abordar o tema no ensino de História nos anos iniciais, ao mesmo tempo em que promoveu espaços de troca, fortalecendo a confiança e ampliando a compreensão das/os docentes na condução desse tema de grande relevância em sala de aula.

Nesse sentido, a escolha pela elaboração de sequências didáticas conjuntamente com o grupo investigado corresponde a ações intencionalmente planejadas e sequencialmente elaboradas, com o objetivo de auxiliar na produção do conhecimento histórico ao discutir as relações de gênero; por isso deve conter atividades que identifiquem os conhecimentos prévios dos estudantes, que os instiguem a pensar reflexivamente como chegaram a constituir esses conhecimentos e como podem ser modificados, pois “espera-se que o aluno se envolva, de modo a tomar para si o problema apresentado, à medida que seja uma questão a ser desvendada” (Rocha, 2015, p. 94).

Entretanto um curso isolado, por mais significativo que seja, não é suficiente para atender às demandas complexas do ensino de História ou de qualquer outra área, tampouco para abordar de maneira adequada temas sensíveis e

profundos como as relações de gênero. A ausência de uma formação regular contribui para que as/os professoras/es se sintam despreparadas/os e desatualizadas/os, o que dificulta a incorporação de abordagens que contemplem as desigualdades de gênero. Diante disso, é necessário um processo sistemático de formação continuada, integrado ao cotidiano escolar, que envolva momentos de troca coletiva, apoio técnico-pedagógico e reflexões permanentes sobre a prática docente.

Além da necessidade de formação, há desafios estruturais a serem superados, como a falta de tempo para planejamento, a sobrecarga de trabalho e a escassez de recursos pedagógicos que auxiliem a implementação dessas abordagens. Sem uma formação sólida em História e nos estudos de gênero, somada às limitações na organização do tempo escolar, é possível concluir que ainda há um caminho a percorrer para que o ensino de História com perspectiva de gênero se consolide nos anos iniciais. Apesar dos desafios, a maioria das/os professoras/es demonstrou engajamento, incorporando os elementos discutidos na formação ao desenvolvimento das sequências didáticas. Esse fato indica que as/os docentes reconheceram a relevância das temáticas trabalhadas e perceberam que as abordagens trabalhadas podem contribuir não apenas para o ensino da História, como também para a mediação e minimização de conflitos em sala de aula.

Portanto, a formação docente continuada revela-se um instrumento poderoso para capacitar as/os pedagogas/os, influenciando a forma como percebem e trabalham as relações de gênero no ensino de História e ampliando sua compreensão teórica e sua capacidade de reconhecer as dinâmicas de gênero presentes em suas práticas cotidianas. A apropriação de métodos para produzir conhecimento histórico permite intervir na realidade e transformar o tempo presente, uma vez que “na vida em sociedade manifestam-se pontos de vista convergentes e divergentes, fruto da diversidade de interesses pessoais e de grupo e que levam a buscas de consenso, a controvérsias e até a conflitos” (Barca, 2021, p. 43). Então, ensinar História com uma perspectiva de gênero nos anos iniciais significa trazer a História e seu ensino para um sentido prático, intervindo na realidade para a construção de uma outra sociedade.

Referências

ANDRADE, Juliana de *et al.* **Compromissos éticos da docência em História**. Ponta Grossa: Associação Brasileira de Ensino de História, 2022.

BARCA, Isabel. Desafios para ensinar a pensar historicamente. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 14, n. 2, p. 38-62, ago./dez. 2021.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília; 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Tradução de Elizabeth Moreira dos Santos Schimdt, Luciana Braga, Maria Auxiliadora Schimdt e Tânia Braga Garcia. 2005.

FERRARI, Anderson. As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência. **História, Histórias**, v. 9, n. 17, jan./jun. 2021.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso; BORTOLOTTI, Nelita. **Relações interinstitucionais na formação de professores**. Araraquara: Junqueira & Marin; Florianópolis: Fapeu, 2009. p. 167-185.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEDEIROS, Kenia Erica Gusmão; REGIANI, Álvaro Ribeiro. Olhares de gênero e interseccionalidade no ensino de História: reflexões sobre a historicização da diferença nos processos de educação histórica. **Fronteiras: Revista de História**, v. 22, n. 39, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588263833010>. Acesso em: 5 maio 2024.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 65-85, 2013.

OLIVEIRA, Nucia A. S. Ensino de História e questões de gênero: observações a partir do Projeto “Os Jovens e a História”. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 12, p. 231-249, 2017.

OTTO, Clarícia. O ensino de História nos primeiros anos de escolarização: produzir e mediar conhecimentos. In: CARVALHO, Diana Carvalho de *et al.* **Relações interinstitucionais na formação de professores**. Araraquara: Junqueira & Marin; Florianópolis: Fapeu, 2009, p. 167-185.

PEDRO, Joana. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. **Topoi**, v. 12, n. 22, p. 270-283, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v12n22/1518-3319-topoi-12-22-00270.pdf>.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

ROCHA, Helenice A. B. Aula de História: evento, ideia, escrita. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis, 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Janine Gomes da; FERNANDES, Robson F. Ensino de História e o projeto “Gênero e Diversidade na Escola”: os cartazes como fontes para as subjetividades. **Fronteiras: Revista de História**, v. 22, n. 39, p. 86-106, jan./jun. 2020.

História vista de baixo, conteúdos e currículos (re)escritos

Isabella Cristina de Souza Lisboa

Introdução

Quando questionamos as produções historiográficas atuais, deparamos com o quê? Trata-se de uma pergunta bastante pertinente a se fazer. Como essas produções são repassadas aos professores? Como são viabilizadas no currículo e entram nos conteúdos a serem vivenciados nas escolas? Eis aí um grande questionamento. Não há como pensar a História sem seus referenciais teóricos ao longo do tempo e como eles influenciaram os debates acadêmicos, a formação dos docentes e o que poderá ou não chegar à sala de aula. “Situar os referenciais teóricos no processo de seleção dos conteúdos escolares não tem como objetivo a participação em debates acadêmicos, mas é uma necessidade para o trabalho docente que permanentemente se realiza na escola” (Bittencourt, 2008, p. 139).

Existe a necessidade de um referencial teórico, não só na produção acadêmica, como veremos, como também acerca do que a academia está produzindo, quais são os anseios da sociedade, que muitas vezes se refletem nas políticas e nos conteúdos tratados dentro de sala de aula.

A historiografia tem se tornado um labirinto de possibilidades e de caminhos que muitas vezes são revisitados e ganham novas narrativas e olhares. Isso também vai refletir nos conteúdos escolares e nas obras didáticas. Partindo desse pressuposto, faremos uma breve análise das escolas históricas e como elas influenciaram e influenciarão a escrita da História.

No século XIX, Leopold von Ranke se encarrega de fundar a Escola Metódica Alemã, sendo o responsável em

transformar a História em ciência. É com tal escola que o documento escrito e oficial passa a ser uma fonte por excelência do acontecimento passado; os fatos não deveriam ser questionados ou contextualizados. A História deveria cuidar de registrar os grandes feitos, dos “grandes homens e grandes heróis”, as guerras, as batalhas, as lutas e as vitórias. A história era escrita pela elite e para a elite, uma vez que naquele momento somente ela tinha acesso ao letramento. Ainda hoje vemos histórias de grandes homens pertencentes às camadas privilegiadas que atravessam gerações e estão inseridas nos currículos escolares, como Napoleão Bonaparte e sua “Era Napoleônica” e Brasil Império, com Dom Pedro I, que proclamou a independência do Brasil, e Dom Pedro II, para citar dois exemplos. Não que eles não devessem ser estudados, dada a sua relevância histórica, mas parte disso está atrelado a um currículo tradicional, com abordagem eurocêntrica e colonial.

Em oposição a essa historiografia positivista, surge na França, na primeira metade do século XX, a Escola dos Annales, liderada por Marc Bloch e Lucien Febvre, que inovam ao pensar uma produção histórica interdisciplinar, que dialoga com outras ciências, como a Sociologia, Antropologia, Psicologia e Economia. As novas problemáticas levantadas com essas ciências estão preocupadas em discutir o tempo presente, como se dá a relação entre o homem e o tempo, como se portam as mentalidades de cada época. Ao longo das quatro gerações, a Escola dos Annales vai introduzindo novas temáticas e objetos de pesquisa, que vão de estudos da mulher e do feminismo até as questões culturais (Burke, 1990).

Não só a Escola dos Annales teve uma forte contribuição na historiografia, como o próprio materialismo histórico, como sua dialética, entre luta de classes tem por base

os modos de produção, as relações econômicas e sociais, além das classes sociais. Temas envolvendo os movimentos populares a partir da Revolução Francesa são revisitados pelos socialistas, e os iluministas são revisitados pelos marxistas. A influência de uma história econômica ainda hoje se faz presente nos muitos materiais didáticos existentes no Brasil. Historiadores como Eric Hobsbawm e Edward P. Thompson são notoriamente conhecidos por suas ideias marxistas, mas também por lançarem um olhar cultural e social sobre o materialismo histórico, como também nos sistemas de comportamento que se operam nas diversas camadas da sociedade. O mundo ocidental retratado pelo materialismo histórico tem como ponto de partida a relação dialética entre as classes trabalhadoras urbanas, as fábricas e as experiências por elas vividas, tomando a Europa como referência central na compreensão das relações de poder.

Aqui nossa visão e compreensão do colonialismo estão voltadas para uma narrativa cunhada na dominação e exploração dos povos da América e da África, em que a Europa forja e impõe seu domínio, identidade e universalidade sobre o mundo. O mundo, na visão do continente europeu, não é formado por iguais; o europeu branco se sobrepõe sobre os não brancos, que não possuem direitos e são obrigados a trabalhar compulsoriamente, assim transferindo tudo o que produzem para a Europa.

No curso da expansão mundial da dominação colonial por parte da mesma raça dominante – os brancos (ou do século XVIII em diante, os europeus) –, foi imposto o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial em escala global. Consequentemente, novas identidades históricas e sociais foram produzidas: amarelos e azeitonados (ou oliváceos) somaram-se a brancos, índios, negros e mestiços. Essa distribuição racista de novas identidades

sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial. Isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial (Quijano, 2005, p. 119). Quijano (2005) também traz as relações raciais criadas a partir da colonialidade e suas relações de dominação:

Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, como também pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao “sistema-mundo” que assim se constituía e a seu padrão específico de poder. Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de reidentificação histórica, pois da Europa lhes foram atribuídas novas identidades geoculturais. Desse modo, depois da América e da Europa, foram estabelecidas África, Ásia e eventualmente Oceania. Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. Contudo as formas e o nível de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente intelectual, em cada caso, também desempenharam um papel de primeiro plano. Sem esses fatores, a categoria “Oriente” não teria sido elaborada como o único “Outro” dotado de certa dignidade em relação ao “Ocidente”, sem que alguma categoria equivalente fosse criada para índios ou negros. A mesma omissão põe a nu que esses outros fatores atuaram também de acordo com o padrão racista de classificação social universal da população mundial. A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa significou para ele uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas

as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e, sobretudo, do conhecimento e da produção do conhecimento (Quijano, 2005, p. 121).

Essa visão de mundo citada reverbera ainda hoje nos currículos e conteúdos do ensino de História, sendo eles fortemente lastreados na universalidade das produções, conquistas e narrativas da Europa. Com exceção de alguns momentos, os fatos divergem da história eurocêntrica, mas em algum momento será absorvida ou apagada pela narrativa hegemônica e europeia.

A nossa proposta é lançar um olhar crítico sobre os conteúdos, os currículos tradicionais e sobre o que se ensina em sala de aula. Muitas vezes, teoria e discussões historiográficas recentes, de extrema importância para oxigenar os debates étnicos ou raciais, de gênero e de direitos, são engessadas pelo currículo e por seus conteúdos. Aquilo que deveria funcionar como ponto de partida para novas reflexões transforma-se em um conjunto rígido, limitado pelos temas rotineiramente abordados. É com base nesse ponto de vista – que busca narrar a história dos sujeitos subalternos historicamente silenciados e invisibilizados pela historiografia eurocêntrica – que daremos continuidade à abordagem, orientados por uma perspectiva decolonial e por uma narrativa da história vista de baixo.

Por um currículo mais crítico para uma escola mais crítica

Para Carmen Gabriel (2019), a definição de currículo de História pressupõe a compreensão de movimentos teóricos internos a dois campos de estudos e de pesquisa: o do currículo e o do ensino de História. Resultante da interlocução e da articulação de elementos que participam da definição de ambos, a expressão “currículo de História” traz as marcas e singularidades de suas potencialidades e tensões respectivas. Antes de ser significado como “campo de investigação”, o significante currículo foi e continua sendo mobilizado em diferentes contextos discursivos. Etimologicamente, currículo vem do latim *curriculum* (corrida), que, por sua vez, tem origem no verbo *currere* (correr), podendo ter simultaneamente o significado de “ato de correr”/“percorrer” e o “percurso” realizado ou a ser realizado nesse ato.

O currículo sempre vai indicar o percurso e estará relacionado à matéria e/ou disciplina, ao plano de estudo de cada disciplina, por ano ou série escolar. Os currículos críticos estão voltados para uma formação “questionadora e crítica”, relacionando-se com conceitos e categorias que envolvem poder, identidades, cultura, linguagens e as mais diversas pontes discursivas que atravessam tais temas.

Quando deparamos com essas informações, percebemos como se fazem necessárias as discussões sobre currículo e ensino de história afro-brasileira como mecanismo de combate ao racismo e efetivação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08. Notamos também que há uma forte presença de ações e escolhas que reafirmam a colonialidade de poder e saber que estrutura ainda as abordagens educacionais nas escolas, assim como nos indica Amilcar Pereira (2021).

Quando trazemos essa discussão para o campo da educação, e mais especificamente para o ensino de História, entendemos que de fato “respiramos a colonialidade na modernidade” e observamos que o eurocentrismo e o racismo se retroalimentam no contexto educacional. Trata-se de um ciclo vicioso que inviabiliza a construção de uma perspectiva realmente democrática nos currículos e nas escolas, que têm como pressuposto a participação e a representação de todas as pessoas envolvidas no processo educativo em termos de igualdade. À medida que o eurocentrismo alimenta o racismo (e vice-versa) e impossibilita que memórias e histórias da população negra ou indígena estejam presentes nos currículos e no ensino de História, dificulta-se o desenvolvimento de uma perspectiva realmente democrática no processo educativo. As memórias e histórias sobre diferentes passados, a “pluralidade de passados” em que populações negras e indígenas produziram, criaram, lutaram, são fundamentais para uma perspectiva antirracista e democrática na educação, além de possibilitarem construções identitárias positivas por parte de todas as pessoas envolvidas no processo educativo (Pereira, 2021).

É preciso compreender que uma mudança efetiva no entendimento do ensino de história afro-brasileira e africana, seus conteúdos e a modificação dos currículos com uma visão decolonial são fundamentais não só na educação e nas escolas, como também para promover uma transformação estrutural das práticas racistas da sociedade.

Os currículos escolares, mesmo recebendo diversas críticas, não estão descolados dos anseios políticos e sociais; eles são instrumento de reparação histórica e introdutor de ações afirmativas de caráter étnico-racial na sociedade. O ensino de História funciona como lugar de fronteira, seja como prática pedagógica, seja como objeto de pesquisa.

Exemplo disso são as práticas pedagógicas por meio de temas ou conteúdos escolhidos para a aplicação da Lei n.º 11.645/08, que levarão à reparação histórica de conteúdos que reforçam uma abordagem tradicional, eurocêntrica, colonial dos conteúdos, que narram a história dos “conquistados”, “escravizados”, dos “descobrimientos” e dos vencidos, pela lente do dominador.

São as vivências em sala de aula com os conteúdos históricos que abordam temas como a escravização de pessoas para o trabalho não remunerado, os castigos corporais, o tráfico de pessoas no Atlântico. Nesse leque de temas passados podem ser inseridos assuntos como racismo, diversidade étnica, religiosa, cultural. Diante dessas reflexões, há necessidade de reparações históricas e políticas afirmativas no presente diante dos acontecimentos pretéritos? Tudo isso será discutido e construído por meio desses conteúdos propostos, pelo currículo crítico. Currículo e conteúdo de História que operacionalizam o estudo das minorias, dos antes silenciados e excluídos nos livros.

Mesmo conteúdo, um novo olhar: Independência do Haiti e Revolta dos Malês

Independência do Haiti

O Haiti é a primeira colônia da América Latina a conquistar sua independência e abolir a escravidão. No entanto esse acontecimento histórico, de tamanha relevância para os povos latinos, sofre um apagamento nos conteúdos dos livros didáticos. Mesmo que alguns currículos trabalhem a temática racial, alguns conteúdos são postos, porém o olhar diante dos fatos expostos se resume à perspectiva dos revolucionários, que assimilaram ideais iluministas e fizeram sua própria “revolução”.

[...] introduziram o cristianismo, o trabalho forçado nas minas, os assassinatos, o estupro, os cães de guarda, doenças desconhecidas e a fome forjada (pela destruição dos cultivos para matar os rebeldes de fome). Esses e outros atributos das civilizações desenvolvidas [...] (James, 2000, p. 19).

Houve extermínio da população nativa e utilização de mão de obra escravizada proveniente do comércio atlântico, triangularizado entre África, Europa e América. Muitos dos escravizados eram oriundos da Guiné, na África, onde os conflitos étnicos e políticos eram estimulados, assim alimentando comércios de pessoas negras para as colônias. Apesar das críticas dos ideais iluministas ao tráfico de escravos, há uma falsa propaganda de que os negros eram mais felizes nas colônias do Novo Mundo do que em seus países de origem e de que existia uma preocupação em dar um tratamento “humanizado” aos escravizados, com o Código Negro de Luís XIV. Esse código nada mais era do que uma forma de amenizar a fome daquelas pessoas. É importante compreender que, mesmo diante desses atos de benevolência, os escravizados sofriam constantes violações físicas e psíquicas. Destaco ainda aqui os conflitos entre os nascidos na África, os nascidos na América e os crioulos, relação que ora era harmoniosa, ora era conflituosa. Ainda sob a ótica da violência – desta vez praticada pelos escravizados contra os proprietários brancos –, tal abordagem muitas vezes contribui para reforçar a antiga narrativa de barbárie, selvageria e irracionalidade atribuída aos negros rebeldes.

Em *Os jacobinos negros*, James (2000) mostra-nos como era a vida dessas pessoas, a real situação em que viviam, a forma degradante, abjeta como eram tratadas e a perda de direito, algo que elas acreditavam ter.

Revolta dos Malês

Entre o fim do século VIII e início do XIX, houve na Bahia um aumento exponencial de importação de escravizados africanos, para trabalhar nas atividades agrícolas do Recôncavo Baiano, além da área urbana, em Salvador. O aumento do fluxo de escravizados vindos do continente africano ampliou a entrada de novas nações e grupos étnicos naquela localidade. Grupos que, na África (como os iorubás, haussás, jejes, tapas, nupes, entre outros), mantinham por vezes relações conflituosas em sua terra natal buscaram preservar suas tradições, ainda que estas tenham passado por adaptações na América. No Brasil, elementos de um universo simbólico de cada nação ganharam um caráter de identidade coletiva. Em algumas casas a similaridade cultural só foi descoberta em terras brasileiras. Marcas físicas, sinais corpóreos identificam à qual nação determinado grupo pertence. Muitos libertos possuíam marcas de escarificação, que simbolizavam o local de origem, a linhagem social, política, todavia alguns não tinham. De modo geral, quando a revolta estourou, as marcas estavam associadas aos nagôs. Já existia entre as autoridades locais uma preocupação acerca da presença de nações oriundas da Costa Leste, da África. Os iorubás/nagôs eram um exemplo de grupo com tradição militar.

Em oposição aos grupos étnicos há os bantos, principalmente os provenientes de Angola. Apesar de serem reconhecidos pelas autoridades coloniais como escravos modelos, pois eram pouco inteligentes, fracos, de fácil dominação, a maior parte do Quilombo dos Palmares era formada por bantos. Escravos libertos e livres de cor nascidos no Brasil não participaram da rebelião de 1835, assim como os angolanos. Por mais que se propague que a Revolta dos

Malês é de cunho estritamente étnico, a língua iorubá uniu várias nações, em que os escravizados da Terra de Preto se insurgiram contra sua condição de cativo.

Conclusão

No decorrer deste texto buscamos defender que as temáticas discutidas na academia não devem estar distantes dos bancos escolares. A elaboração de um currículo crítico, fazendo a ponte entre a escrita da História e o ensino de História, é essencial para a implementação dos conteúdos propostos, sobretudo os relacionados às políticas de reparação histórica, que tratam das questões étnico-raciais, do negro e indígena. O conteúdo histórico que visa dar voz aos que por muitos anos foram apagados é o norte dos que se dedicam ao estudo da História vista de baixo. Chegou a hora de escrever e relatar a história daqueles que sempre resistiram às violências dos opressores e às várias formas de silenciamento. Como já exposto, a pesquisa e a consequente discussão das temáticas étnico-raciais são mecanismos de reparação histórica.

Referências

ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 163-171, 2011.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental I).

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 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”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 6 out. 2022.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Unesp, 1990.

CARDOSO, Ciro Flamarion. A “brecha camponesa” no Brasil: realidades, interpretações e polêmicas. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion. **Escravo ou camponês? O protocampesinato negro das Américas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 91-125.

CASTELNAU-L’ESTOILE, Charlotte de. **Páscoa Vieira diante da inquisição: uma escrava entre Angola, Brasil e Portugal no século XVII**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

CERRI, Luiz Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. **Revista Espaço Plural**, v. 10, n. 20, p. 149-154, 2009.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. *In*: PINSKY, James (ed.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 121-138.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, v. 12, 1.º sem., p. 23-35, 2008.

GABRIEL, Carmen. Currículo de História. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GRINBERG, Keila. No império da propriedade. *In*: GRINBERG, Keila. **O fiador dos brasileiros**: cidadania, escravidão e direito civil no tempo de Antonio Pereira Rebouças. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 195-230.

JAMES, C. L. R. **Os jacobinos negros**: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. São Paulo: Boitempo, 2000.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Narrativas de (re)existência e educação antirracista. *In*: PEREIRA, Amilcar Araujo (org.). **Narrativas de (re)existência**: antirracista, história e educação. Campinas: Unicamp, 2021. p. 49-77.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005. p. 117-142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: jan. 2024.

REIS, João José. Raízes: razões étnicas em 1835. *In*: REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil**: a história do levante dos malês em 1835. Ed. rev. amp. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 307-349.

SPIVAK, Gayatri Chakravarty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

O ensino de História local nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em História da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal do Oeste da Bahia

Rayane Catiuce Vilastro Alves
Anderson Dantas da Silva Brito

“Uma cidade, um campo, de longe são uma cidade e um campo,
mas à medida que nos aproximamos
são casas, árvores, telhas, folhas, capins,
formigas, pernas de formigas, até o infinito”
Blaise Pascal

Introdução

A pesquisa a que este texto se refere, intitulada “O ensino de História local nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em História da UFBA e da Ufob”, objetivou analisar a presença do ensino de História local nos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) das licenciaturas em História que estavam vigentes na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob) no ano de 2022.

O trabalho buscou compreender de que forma o ensino de História local é contemplado nesses currículos, considerando sua importância para a formação dos futuros professores de História. A abordagem adotada insere-se no contexto das discussões sobre a valorização das histórias locais, frequentemente marginalizadas em currículos mais amplos e padronizados. Segundo Arroyo (2013), o currículo é um “território em disputa” e deve ser constantemente reconfigurado para contemplar as diversas realidades e identidades envolvidas no processo educacional.

A investigação também se fundamenta nas reflexões de Apple (2002, p. 59), para quem “[...] o currículo nunca

é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém”. Ou seja, o currículo é resultado de uma seleção intencional do que será ou não trabalhado, influenciada por valores e visão de mundo de determinados grupos. No caso do ensino de História no Brasil, a predominância de perspectivas eurocêntricas resultou na exclusão de narrativas de grupos minoritários, como afro-brasileiros, indígenas e mulheres, contribuindo para um distanciamento entre os estudantes e o conteúdo escolar. A relevância desta pesquisa está na contribuição para a compreensão e reestruturação do currículo de História, incentivando um ensino mais inclusivo e conectado às realidades locais.

A pesquisa também se fundamentou na ideia de que o ensino de História local pode fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes e incentivar uma maior consciência histórica, promovendo práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades locais. Samuel (1989) destaca que a História local oferece uma compreensão mais imediata do passado e permite que os alunos reconheçam e valorizem as especificidades de seus territórios.

Assim, o presente estudo visa contribuir para o fortalecimento da formação docente, propondo uma educação mais inclusiva e conectada com as realidades locais dos futuros professores e seus alunos.

Metodologia

A análise dos referidos currículos buscou compreender como o ensino de História local é abordado nesse *corpus* documental. Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa, conforme definida por Minayo (2001, p. 14): “[...] trabalha com o universo de significados, motivos,

aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

O método de análise utilizado para o tratamento de dados foi a análise de conteúdo, com base na perspectiva de Laurence Bardin (2011, p. 15), que a descreve como

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

A análise de conteúdo permite inferir sobre aquilo que um dia foi dito ou escrito por alguém, tornando-a apropriada para a análise curricular. O primeiro passo da pesquisa consistiu na delimitação do objeto de estudo: o ensino de História local nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em História da UFBA (currículo de 2008) e da Ufob (currículo de 2016, atualizado em 2019).

A coleta de fontes foi realizada por meio de arquivos digitais, considerando as limitações impostas pelo período pandêmico. A análise de conteúdo seguiu três etapas principais, conforme Bardin (2011): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise envolveu a organização das ideias iniciais e a seleção dos referenciais teóricos e metodológicos, incluindo autores como Sacristán (2013), Arroyo (2013) e Barbosa (2006), que contribuíram para a discussão dos conceitos de currículo e ensino de História local.

Durante a exploração do material, definiram-se perguntas norteadoras e objetivos para guiar a análise dos

currículos, buscando identificar a presença (ou ausência) do ensino de História local, bem como suas abordagens.

Os dados coletados foram organizados em quadros de categorização para facilitar a interpretação dos resultados. Os resultados apontaram que o ensino de História local ainda é pouco discutido nos currículos analisados, corroborando a perspectiva de Arroyo (2013), que entende o currículo como um território em disputa.

Conclui-se que a ausência de um enfoque mais consistente sobre o ensino de História local nos currículos examinados impacta diretamente a formação dos futuros docentes e, conseqüentemente, o ensino na educação básica. Assim, o estudo destaca a necessidade de repensar os currículos de forma a valorizar a História local como elemento essencial na formação docente.

Referencial teórico

A reflexão sobre o currículo e o ensino de História local é fundamental para compreender as diretrizes que norteiam a formação docente nos cursos de licenciatura em História, sobretudo em universidades públicas. Para analisar o currículo desses cursos, é necessário abordar diferentes concepções de currículo e suas implicações no ensino de História local, considerando os PPCs das universidades federais da Bahia (UFBA e Ufob). O conceito de currículo é um ponto de partida para entender as escolhas pedagógicas e a valorização da História local na formação dos futuros professores.

A definição de “currículo” apresenta uma pluralidade de interpretações que variam conforme o autor e o contexto educacional. A palavra “currículo” tem origem no latim

curriculum, que remete a “percurso” ou “caminho”. Para a pesquisadora Carmem Gabriel (2019, p. 72), “[...] o currículo faz referência tanto ao percurso/caminho (substantivo) como ao ato de percorrer (um verbo)”. Ao se referir ao substantivo, é o “caminho” a ser seguido pelos discentes, enquanto, como verbo, engloba o ato de percorrer esse caminho, sendo influenciado por experiências, desejos e interesses dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tal entendimento amplia a visão sobre o currículo, pois não se trata apenas de um caminho preestabelecido, mas de um percurso que é moldado por diversas influências e necessidades.

Saviani (2008, p. 16) propõe uma definição simplificada de currículo: “[...]o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, referindo-se às atividades que estruturam o ensino. Contudo Galeão (2005) amplia a definição ao afirmar que o currículo é o “conjunto de ações desenvolvidas pela escola no sentido de criar oportunidades para a aprendizagem”, destacando a função do currículo em facilitar o acesso aos conteúdos elencados pela instituição educacional, bem como sua compreensão.

Sacristán (2013) ressalta que o currículo também orienta o percurso do estudante, definindo os conteúdos que devem ser abordados e ordem em que serão aprendidos e superados. Para ele, o currículo é um organizador dos saberes e das práticas pedagógicas que delimita o espaço de aprendizagem, o que, por vezes, limita a criatividade dos docentes.

No entendimento de Silva (1999, p. 156), currículo “[...] é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso”. A construção do currículo está imersa em contextos políticos e sociais, influenciada por interesses que buscam padronizar o que é

ensinado nas escolas. Essa padronização, no entanto, pode ter efeitos negativos, como a exclusão ou a omissão de saberes locais, culturais e históricos importantes.

O currículo de História é o mais afetado por decisões políticas que definem “[...] o que deve e pode ser estudado e, no caso da história, o que deve ser lembrado ou apagado da memória coletiva” (Barbosa, 2006, p. 67). A inclusão ou exclusão de conteúdos relacionados à História local nos currículos de licenciatura em História pode ser vista como uma questão política, pois interfere diretamente na formação dos professores e na forma como a História é ensinada.

De acordo com Torre (2020), a História local envolve “as práticas sociais, culturais e políticas com as quais determinadas populações recriam incessantemente o universo de suas relações circunscritas”. Esse conceito desafia as narrativas tradicionais e proporciona uma forma de dar visibilidade às experiências locais, muitas vezes negligenciadas na História oficial. Embora muitas vezes confundida com a História regional e micro-história, tem um caráter próprio. Barros (2004) define a História regional como um campo de estudo focado em uma região específica, seja ela administrativa, geográfica ou antropológica, enquanto a micro-história se interessa mais por aspectos pontuais da comunidade do que pelo espaço em si. A História local, por sua vez, busca entender como as relações sociais, culturais e políticas se desenvolvem em um determinado espaço e como as memórias coletivas são construídas e transmitidas, com a perspectiva de fortalecer a identidade local.

No contexto educacional, o currículo é um aspecto fundamental no processo de ensino e aprendizagem, sendo um reflexo das relações sociais e culturais que o envolvem. Chizzotti e Ponce (2012, p. 34) destacam:

Não há como pensar o currículo sem os seus sujeitos. É na prática pedagógica que o currículo ganha vida. Ele é um instrumento social que supõe a participação de cada um quando visa: a autonomia do indivíduo em comunidade; a preparação para viver e (re) criar a vida com dignidade; e a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho.

Nesse sentido, ele deve visar à autonomia do indivíduo, à sua preparação para a vida e à construção de uma escola democrática. Esse ponto é importante quando consideramos a função da História local no currículo escolar. Desde a década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de História local passou a ser encarado como uma estratégia pedagógica para promover uma educação mais contextualizada e democrática.

A Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008), que tornou obrigatória a inclusão do ensino sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, também abriu caminho para uma maior valorização das histórias locais, sobretudo em municípios que abrigam uma diversidade cultural significativa. Nesse sentido, a História local não deve ser reduzida a uma narrativa sobre “o passado”, e sim deve englobar as experiências e identidades presentes na vida cotidiana dos estudantes e suas comunidades.

Ao integrar a História local no currículo, o ensino de História ganha uma nova perspectiva, permitindo que os estudantes se vejam como sujeitos históricos, e não apenas como receptores de um conhecimento distante. A História local torna-se um meio de aproximar o estudante de sua própria realidade, como apontado por Bittencourt (2004, p. 168):

[...] a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer – igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.

Ao inserir o ensino da História local, busca-se também combater as narrativas hegemônicas, muitas vezes dominadas pela perspectiva europeia, e promover o reconhecimento de todas as vozes na construção da história nacional.

O ensino de História local, portanto, não se limita a uma análise de fatos passados, mas envolve um processo dinâmico de construção da memória e da identidade coletiva. Como coloca Barbosa (2006), a História local possibilita o fortalecimento de uma identidade local coletiva, essencial para o reconhecimento e a valorização das diversas culturas e histórias que formam a sociedade brasileira. Além disso, ela tem a capacidade de instigar o interesse dos estudantes pela História ao conectá-los diretamente com seu entorno, mostrando que o passado está vivo e presente em suas experiências cotidianas.

O trabalho com a História local permite, ainda, que se desenvolva uma visão crítica sobre as mudanças sociais e culturais, refletindo sobre as permanências e as transformações ao longo do tempo. Nesse sentido, o ensino de História local alinha-se a uma educação transformadora, como defende Paulo Freire (1987, p. 84): “a educação autêntica, repetimos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”. Ou seja, se faz com os alunos e não para eles, de modo a promover uma reflexão crítica sobre a realidade e o papel de cada um na construção da história.

Em resumo, a História local desempenha um papel crucial no ensino de História ao aproximar os estudantes

de suas raízes, dar visibilidade a histórias marginalizadas e incentivar uma reflexão crítica sobre a sociedade. Ao integrar essas práticas no currículo escolar, especialmente nos cursos de licenciatura em História, a formação de professores pode ser enriquecida, permitindo que eles conduzam seus alunos a um maior entendimento de sua própria história e identidade e, por conseguinte, de sua atuação cidadã na sociedade.

Em suma, o currículo não é apenas um conjunto de atividades e conteúdos pedagógicos, e sim um espaço de disputa de poder e um reflexo das políticas educacionais e sociais. No caso do ensino de História local, ele se configura como um importante espaço de resistência e valorização das narrativas históricas locais, muitas vezes marginalizadas pelos currículos tradicionais. Portanto, compreender como o ensino de História local é abordado nos PPCs dos cursos de licenciatura em História da UFBA e Ufob é fundamental para perceber as possibilidades e limitações da formação docente no que tange à valorização de saberes locais e regionais.

Resultados e Discussão

A análise comparativa dos currículos dos cursos de licenciatura em História da UFBA e da Ufob revelou diferentes abordagens em relação ao ensino de História local, especificamente a História da Bahia.

No currículo da UFBA, foram identificados três componentes que abordam a História da Bahia de maneira explícita: História da Bahia I e História da Bahia II (ambos obrigatórios), além do componente Poder Político na Bahia Contemporânea (optativo). Embora essas disciplinas mencionem a História da Bahia, não há uma abordagem clara

voltada para o ensino da História local, sendo notável uma ausência de ementas que tratem diretamente das práticas pedagógicas para o ensino dessa temática.

Por outro lado, o currículo da Ufob apresenta um número maior de componentes que se relacionam com o ensino de História local. Além dos componentes obrigatórios Bahia e Ensino de História e Prática de Ensino de História da Bahia, o curso oferece uma gama de optativos como História da Bahia I, História da Bahia II, Tópicos Especiais em História da Bahia e História Regional e Local. A Ufob também se destaca por incorporar a prática docente em sua estrutura curricular, com ênfase na aplicação da História local na sala de aula, algo que falta no currículo da UFBA.

Quadro 1 – Componentes curriculares que trazem discussões sobre ensino de História local/História da Bahia em seus títulos (denominações)

Universidade / Listagem de componentes em que aparece ensino (d)e História local		Categoria do componente
UFBA (2008)	História da Bahia I	Obrigatório
	História da Bahia II	Obrigatório
	Poder Político na Bahia Contemporânea	Optativo
Ufob (2019)*	Bahia e Ensino de História	Obrigatório
	Prática de Ensino de História da Bahia	Obrigatório
	História da Bahia I	Optativo
	História da Bahia II	Optativo
	Tópicos Especiais em História da Bahia	Optativo
	História Regional e Local	Optativo

*currículo atualizado em 2019

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Em seu PPC, a Ufob destaca o compromisso de formar licenciados em História com uma abordagem que considera os aspectos globais, nacionais, regionais e locais e integra práticas de ensino com a formação acadêmica. No entanto os componentes voltados para o ensino de História local são, em sua maioria, optativos, o que pode limitar a formação dos estudantes que não escolherem tais cursos.

Entre os dois currículos é evidente uma prioridade da UFBA pela abordagem teórica da História local, com ênfase na História da Bahia, mas com lacunas no que diz respeito à formação prática dos futuros docentes. A ausência de componentes específicos sobre o ensino da História local é uma limitação, especialmente em um contexto em que a construção de um ensino mais localizado e contextualizado é cada vez mais relevante. Ainda que a UFBA aborde a História da Bahia, suas ementas carecem de uma discussão mais profunda sobre como ensinar a História local, com exceção da ementa de História da Bahia II, que apresenta um conteúdo mais centrado no período imperial baiano, porém sem uma abordagem pedagógica explícita.

A Ufob, por sua vez, apresenta um currículo mais alinhado às necessidades do ensino de História local, sobretudo com os componentes obrigatórios que tratam diretamente do ensino dessa temática. Prática de Ensino de História da Bahia destaca-se como um componente essencial, que propõe o desenvolvimento de materiais didáticos e a adaptação do conteúdo para o ensino na educação básica. Além disso, o componente Bahia e Ensino de História traz uma reflexão teórica e prática sobre a Capitania da Bahia e a implementação desses conhecimentos no ensino, embora essa abordagem seja mais restrita aos cursos de licenciatura e não se estenda a todos os estudantes.

Contudo, mesmo com o esforço da Ufob em integrar o ensino de História local ao currículo, a predominância de componentes optativos nesse campo sugere uma falta de obrigatoriedade e, portanto, uma formação desigual entre os estudantes, em que muitos podem não ter acesso a essas discussões fundamentais. Isso pode impactar negativamente a formação docente, uma vez que “[...] saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar” (Fonseca, 2003, *apud* Alves, 2019, p. 16). Quer dizer, a formação de um bom professor não depende apenas do conhecimento sobre o conteúdo, como também da capacidade de ensiná-lo de forma eficaz.

Além disso, embora a Ufob apresente uma maior interação entre a teoria e a prática, observamos que ainda há um desequilíbrio entre esses aspectos, com a teoria sobre História local sendo abordada de forma optativa, enquanto a prática docente é destacada em componentes obrigatórios. A necessidade de atualizar os referenciais teóricos na UFBA e ampliar a formação prática nas duas instituições é urgente, já que os referenciais atuais estão majoritariamente centrados em uma abordagem tradicional e desatualizada da História da Bahia.

A pesquisa também destacou a relevância de autores locais e contemporâneos, como Luís Henrique Dias Tavares e Erivaldo Fagundes Neves, cujas obras fornecem uma base importante para o estudo da História da Bahia. No entanto é necessário que os currículos das duas universidades integrem mais referências voltadas diretamente para o ensino de História local, com exemplos concretos de como esses conteúdos podem ser trabalhados nas escolas, especialmente em regiões como o oeste da Bahia, onde a Ufob está inserida.

Este estudo demonstra a urgência de uma reestruturação nos currículos de História, tanto na UFBA quanto na Ufob,

para que a História local e a formação pedagógica dos futuros docentes sejam mais equilibradas. A integração da teoria com a prática, a valorização da História local e a construção de materiais didáticos específicos são aspectos fundamentais para uma formação docente mais completa e contextualizada. Com base nos dados aqui trazidos, espera-se que novas pesquisas possam aprofundar a discussão, buscando maneiras mais eficazes de implementar o ensino de História local em diferentes instituições e regiões.

Considerações finais

Diante dos elementos analisados, esta pesquisa evidenciou as diferentes abordagens do ensino de História local nos currículos de licenciatura em História da UFBA e da Ufob, mostrando tanto avanços quanto desafios a serem superados. Enquanto a Ufob disponibiliza um currículo com maior número de componentes relacionados à História local, a UFBA, ainda que conte com tal temática, ainda possui lacunas significativas, sobretudo em virtude da desatualização do seu PPC.

A análise revela que, apesar da presença do ensino de História local, ele ainda não ocupa o espaço que merece em ambos os currículos, sendo mais evidente na Ufob, mas em grande parte de forma optativa. Isso demonstra a necessidade de avançar na incorporação dessa temática de forma obrigatória, tanto nas disciplinas de História quanto nas práticas de pesquisa e extensão, componentes fundamentais da universidade.

Outro aspecto central deste estudo é a necessidade de formar futuros docentes com uma abordagem mais crítica e metodológica sobre o ensino de História local, capacitando-os a atuar como professores-pesquisadores que possam

integrar essa abordagem de maneira efetiva no processo de ensino-aprendizagem. O ensino sobre a História local é essencial não apenas para a valorização das vivências dos estudantes, como também para instigar o protagonismo e a consciência histórica, tornando as aulas de História mais dinâmicas e significativas.

Por fim, espera-se que as discussões aqui levantadas sirvam como um ponto de partida para novas pesquisas e reflexões sobre os currículos de licenciatura em História, de modo a contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e a construção de um ensino mais inclusivo e comprometido com a formação integral dos futuros professores. A temática do ensino de História local continua em aberto, exigindo mais estudos que possam aprofundar e expandir essas reflexões nas instituições já analisadas e também em outros contextos educacionais.

Referências

ALVES, Livia C. S. **A prática de ensino no curso de História da Universidade Federal da Bahia (2001-2008)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ALVES, Rayane C. V. **O ensino de História local nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em História da UFBA e da Ufob**. Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, 2023.

APPLE, Michael. A política de um conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BARBOSA, Vilma de Lourdes. Ensino de História local: redescobrimos sentidos. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 15, p. 57-85, jul./dez. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, José D'Assunção. História comparada: da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. **História Social**, Campinas, n. 13, p. 7-21, 2007.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 25-36, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GABRIEL, Carmem. Currículo de História. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida M. Dias de (org.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GALEÃO, Raquel F. B. C. **Desenvolvimento curricular**: análise de projectos curriculares. Monografia (Licenciatura) – Faculdade de Ciências Sociais do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, set. 1989-1990.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura a sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

TORRE, Ângelo. A produção histórica dos lugares. *In*: VANDRAME, Máira; KARSBURG, Alexandre (org.). **Micro-história** – um método em transformação. São Paulo: Letra e Voz, 2020.

UFOB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. **Projeto pedagógico do curso de História**. Barreiras, 2019.

Entre a prescrição e o silêncio: “existe” ensino de História local no referencial curricular para os anos iniciais do ensino fundamental em Barreiras (BA)?

Rosimaria Barbosa de Oliveira Moura
Anderson Dantas da Silva Brito

Introdução

“A história local proporciona, ainda, um caminho para a construção de uma história que apresente heterogeneidades e pluralidades, fugindo do silêncio em que, seguidamente, estavam imersos variados sujeitos históricos.”
(Melo, 2015, p. 64)

Vilma Melo destaca na epígrafe que utilizamos a importância da História local como estratégia metodológica, apontando-a como uma das inúmeras possibilidades de tornar o ensino de História mais democrático e plural e, sobretudo, colocar em evidência a relação com a vida cotidiana, dando voz a sujeitos excluídos dos conteúdos ensinados.

Sem dúvidas, é um grande desafio romper com a tradição eurocêntrica impregnada nas escolas brasileiras que durante séculos impôs de modo cruel suas ideologias e modelo único de vivência. Consequentemente, muitas culturas foram silenciadas, invisibilizadas em um profundo apagamento. Urge, então, o desvencilhamento da função da escola como aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1985), que mantém a predominância da ideologia dominante por meio do currículo, o que nos faz evocar as palavras de Tomaz Tadeu da Silva (2016, p. 32): “a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar”.

É nesse contexto de desafios e perspectivas para a formação permanente, crítica e reflexiva de estudantes/professores, entre prescrição e silêncio de uma proposta curricular, que o presente texto almeja divulgar alguns resultados de uma pesquisa que tem como pergunta motivadora: existe ensino de História local no referencial curricular para os anos iniciais do ensino fundamental em Barreiras (BA)? Para responder a tal questionamento, traçou-se como objetivo principal compreender como está orientado o ensino de História local na proposta curricular dos anos iniciais da rede municipal de Barreiras.

Para o desenvolvimento da pesquisa, de abordagem qualitativa, recorreu-se à tipologia documental, cujo procedimento metodológico é o mais indicado para estudo como esse, pois se beneficia da utilização de técnicas e instrumentos de apreensão, compreensão e análise das fontes tratadas. Bardin (2011, p. 51) define como análise documental “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Os métodos empregados ancoraram-se na análise de conteúdo, graças à diversificação de técnicas, e no procedimento relacional da história cruzada, cuja observação direta e cuja análise entre realidades distintas permitiram encontrar pontos de intersecções e de cruzamentos expressivos, considerando a fonte examinada e outros documentos.

A presente investigação é relevante para o meio acadêmico por discutir, analisar e trazer reflexões que problematizam realidades que ainda não receberam tratamento analítico e necessitam ser repensadas, para a efetiva garantia dos direitos educacionais dos estudantes. Justifica-se, ainda, como contribuição para a formação

continuada dos professores-pesquisadores da educação básica, sobretudo dos anos iniciais – ensino fundamental, que tanto necessitam de subsídios teórico-metodológicos para intervir em sua práxis pedagógica, com indicativo de mudanças, conforme apontam as recentes pesquisas em ensino de História.

O ensino de História local como estratégia metodológica

A problematização do conhecimento histórico escolar se dá na construção de um diálogo entre presente e passado, e não na sua mera reprodução factual, de saberes prontos e acabados, sem contextualização. Nesse sentido, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004, p.52) argumentam: “No ensino da História, problematizar é também construir uma problemática relativa ao que se passou com base em um objeto ou um conteúdo que está sendo estudado, tendo como referência o cotidiano e a realidade presentes dos alunos e do professor”.

O uso da História local como estratégia pedagógica de aprendizagem contribui para o contato com histórias individuais, muitas vezes silenciadas. Ao aproximar-se da realidade do aluno, provocará atitudes investigativas e, por conseguinte, um aprendizado mais significativo. Portanto, “a história local no ensino não deve ser tratada apenas como conteúdo a ser ensinado, mas constitui-se em uma estratégia pedagógica que trate metodologicamente os conteúdos a partir da realidade local” (Horn; Germinari, 2006, p. 120).

Nesse sentido, o educando torna-se o protagonista na construção de seu próprio aprendizado, visto que “[...]”

o trabalho com História Local pode garantir controles epistemológicos de conhecimento histórico, a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento” (Monteiro; Gasparello; Magalhães, 2012, p. 190).

O ensino da História pautado na aproximação de seus objetos de estudos, valorizando as experiências dos sujeitos por meio de uma escuta atenta de suas narrativas, pode ser instrumento de inclusão, pois outrora foram silenciados. Dessa forma, “a narrativa deixa de ser fundamentada em temas distantes para se incorporar aos fenômenos históricos da região, conseqüentemente, do município. Aquele passado distante cede espaço para algo mais imediato” (Silva, 2013, p. 6). O trabalho com História local aproxima-se do conceito de Thompson sobre a história vista de baixo, que nas palavras de Burke (1992, p. 52) “abre a possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de história”.

Outro fator que contribui para uma aprendizagem histórica mais significativa é que “[...] trabalhos apoiados em fontes e realidades primárias locais, no micro – é nesta esfera que se promove uma política das identidades e também das diferenças –, produzem análises de cunho regional e local” (Melo, 2015, p. 35).

Essa estratégia pedagógica permite a ampliação dos saberes históricos, tendo em vista que interage com objetos de estudo da História geral, incluindo outros contingentes identitários, outros cenários de aproximação, “pois, na medida em que o saber histórico escolar se relaciona com a realidade do estudante de forma problematizada, a capacidade de analisar e refletir sobre outras formas de vivências se amplia” (Moura; Brito, 2024, p. 45). Afinal, o ensino de História deve contribuir para a ampliação epistemológica do

sujeito, para sua criticidade e enriquecimento intelectual. Em outras palavras, “[...] para que os futuros cidadãos não fiquem presos ‘no presente contínuo’ que acabará por ter características antrópicas ou destrutivas para a sociedade” (Cerri, 2011, p. 113).

Vale ressaltar que a prevenção para identidades não razoáveis se faz na construção da consciência histórica, que pode ser definida como um conjunto de operações mentais em que as experiências vividas são interpretadas pelas pessoas, no tempo e no espaço, nos diversos eventos da vida prática em sociedade.

O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental e os desenhos curriculares

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9.394/1996), em seu artigo 32, da seção III, institui o ensino fundamental obrigatório com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos. A primeira etapa, caracterizada como anos iniciais (1.º ao 5.º ano), abrange crianças com faixa etária entre 6 e 10 anos (Brasil, 1996).

Nessa etapa, os estudantes deparam com uma educação mais formal e rigidamente estruturada, que envolve sistemas de avaliações mais complexos, principalmente os externos. À medida que crescem, experimentam mudanças importantes que alteram a sua relação com o mundo e consigo mesmo. O nível de desenvolvimento cognitivo caracteriza-se pelo aumento da sua capacidade de abstração, ao estabelecer relações entre conceitos aprendidos com base em experiências concretas, usando o raciocínio mais lógico.

Além disso, a criança torna-se menos egocêntrica e mais empática, graças às experiências vivenciadas em seu

meio e aos estímulos recebidos nas trocas de suas interações sociais. No esteio desse argumento, Circe Bittencourt (2008, p. 189) explica: “A eficiência do ensino está comprometida com o nível de desenvolvimento do aluno [...] encontra-se relacionado às estruturas de conhecimentos adquiridas por uma série de experiências e forma de convívio que inclui motivações e emoções”.

No entanto, apesar das considerações feitas e do conhecimento acerca dessa fase, a forma como estão organizados a estrutura escolar e o ordenamento curricular, sobretudo aqueles desenvolvidos para o ensino de História nos primeiros anos de escolarização, desconsidera, na maioria das vezes, a condição humana, social, cultural e o tempo de aprendizagem das crianças, encurralando-as em um processo de homogeneização, no qual seu direito de infância lhes é negado.

A estrutura de séries, anos de Ensino Fundamental em que as crianças de 7 a 10 anos foram incluídas por décadas, não tem respeitado o seu tempo de infâncias, nem a especificidade de seus processos de formação, seus tempos mentais, culturais, identitários; tem ignorado e secundarizado os processos de desenvolvimento que carregam nessa idade, tem ignorado os saberes, valores, culturas, aprendizagem de si, do seu viver (Arroyo, 2013, p. 189).

Assim, reiteramos a premissa de que a organização de uma proposta curricular para os anos iniciais (ensino fundamental) advém do reconhecimento da infância, das culturas e das identidades dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, isso porque

o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro (Aguar; Dourado, 2018, p. 25).

Dessa forma, é imprescindível a ampliação das acessibilidades curriculares e epistemológicas para superar as velhas práticas subjacentes no ensino de História, preso a um passado de glórias políticas, heroísmos hegemônicos, cujas narrativas foram contadas sob o prisma dos vencedores unicamente de um dado lugar.

Tradicionalmente, as séries iniciais do ensino fundamental na educação escolar brasileira constituíram, em primeira mão, um lugar privilegiado para a difusão de uma dada memória, uma história marcada por preconceitos, estereótipos e mitos políticos conservadores. As intenções das elites políticas dominantes, controladoras da difusão do conhecimento oficial, nos períodos ditatoriais no Brasil, eram explícitas nos currículos e materiais educativos (Fonseca, 2012, p. 125).

No tocante ao conhecimento da História, a concepção do conhecimento histórico difundido no senso comum, em certa medida, confunde-se com o conhecimento histórico acadêmico/escolar, ao passo que algumas disseminações ideologicamente dominantes interferem na aprendizagem do saber histórico, enviesando-o para a formação de identidades não razoáveis.

É importante lembrar que as crianças, antes mesmo de adentrarem o mundo da escolarização, trazem consigo vivências e experiências do meio em que vivem, a exemplo de preconceitos, atitudes não adequadas à convivência na coletividade. Isso significa dizer que “[...] a história escolar tem uma função de orientação no tempo, mas ela não está sozinha nesse papel: ao existir, ao decidir, ao agir, todo ser humano necessita constituir e colocar em funcionamento sua consciência histórica. Não se espera pela escola para ter orientação temporal” (Cerri, 2011, p. 112). Entretanto sua função é expandir horizontes que forneçam aos sujeitos sociais opções para aquisição de formas mais complexas de pensamentos, livres de manipulações e alienações.

O trabalho socializador da escola, que tira o sujeito do egocentrismo e o introduz na vida pública, permite a conformação de identidades razoáveis, tão desejadas em sociedades democráticas e inclusivas. Portanto, “trazer os sujeitos para os currículos, para o conhecimento, significa trabalhar o ensinar-aprender sobre experiências de vida dos seus sujeitos e não sobre matérias distantes, abstratas; significa aproximar mestres e alunos entre si e com os conhecimentos” (Arroyo, 2013, p. 153).

Todas essas tensões reverberam na sala de aula. É inaceitável que as práticas de ensino do passado sejam as únicas alternativas no processo educativo de hoje. Portanto, sinalizam-se as contribuições da História local como vertente metodológica para implementação de aprendizagens históricas significativas para o público atual.

Resultados e Discussão: entre a prescrição e o silêncio para o ensino da História local

A proposta curricular da rede municipal de Barreiras (BA) foi produzida num momento histórico de efervescências ideológicas e políticas, em que o pensamento corrente era a obrigatoriedade da estruturação e formulação de referenciais curriculares de base comum para a educação infantil e o ensino fundamental. O documento normativo foi considerado um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7).

Para entendimento desse contexto, é relevante recorrer ao pensamento de Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado (2018, p. 8):

Em primeiro lugar, destacar que a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais.

Diante dessa consideração, é relevante relembrar os processos políticos decorridos do segundo *impeachment* brasileiro, que na esteira de uma nova configuração renomeou cargos, revogou portarias e deu voz a novas formas conservadoras de poder nos principais órgãos educacionais, a exemplo do Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), o que necessariamente reconduziu as novas políticas públicas e direcionamentos na área educacional. Nesse ínterim de mudanças, reitera-se que “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (Silva, 2016, p. 46).

A fonte analisada pode ser descrita como fruto de uma exigência legal, em atendimento ao formato de indicações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2017), está organizada em 342 páginas, contendo introdução, aspectos legais e pedagógicos que justificaram a reelaboração da proposta curricular da rede municipal de Barreiras (BA); concepções teórico-metodológicas; contextualização da educação básica; avaliação da aprendizagem; perspectiva de formação continuada para rede municipal; princípios e processo de elaboração do currículo; estrutura curricular, referências e organizador curricular.

Em relação à organização curricular prevista para o ensino de História nos anos iniciais, está distribuída em tabelas com os seguintes tópicos: trimestralidade, unidades temáticas, habilidades, objetos de conhecimento e orientações didáticas.

A descrição da proposta analisada permitiu inferir dados de cruzamentos entre duas realidades que, embora distintas, se assemelham entre si. Tal cruzamento só foi possível mediante o uso do procedimento da história cruzada, que sinalizou os pontos de intersecções presentes nos documentos pesquisados (BNCC e proposta educacional da rede municipal). “A história cruzada é um empreendimento aberto que leva em conta, de um ponto de vista interior, as variações de seus componentes e, de um ponto de vista exterior, sua especificidade em relação a outras histórias possíveis” (Zimmermann; Werner, 2003, p. 111).

A sistematização e a organização do referencial curricular do município em análise não se distanciaram da prescrição básica prevista no documento norteador, com raras alterações e pouquíssimos acréscimos. As similaridades presentes nos dois materiais revelam que o documento barreirense é quase uma cópia da BNCC.

A proposta analisada não agregou dados referentes ao lócus de atuação, pois não há menção da história desse lugar, da sua cultura e muito menos do seu povo. A falta desses elementos de identificações impede a compreensão acerca de qual público o referido documento é direcionado e, conseqüentemente, compromete a visibilidade das identidades dos aprendizes e de seus educadores.

Diante do exposto, é relevante trazer alguns elementos importantes para análise do ensino na etapa escolar em questão. O primeiro ponto a ser mencionado é a formação dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental prevista no plano de carreira do município, Lei n.º 768/2007, de 24 de julho de 2007.

Observou-se que a qualificação mínima exigida para atuação nos anos iniciais da educação básica é a modalidade Normal do ensino médio. Isso significa, provavelmente, que

a maioria dos professores atuantes nessa etapa não tem formação específica em nenhuma área do conhecimento. O fato reafirma a importância de uma proposta curricular bem estruturada e coerente com as pesquisas educacionais atuais, que recomendam um organizador curricular de História em consonância com a produção historiográfica para o ensino de História.

O segundo ponto analisado refere-se à demanda de trabalho dos educadores dos primeiros anos da educação básica da rede municipal em estudo, em que a carga horária de trabalho ocupa todos os dias letivos da semana, distribuídos em quatro dias exclusivamente para as práticas na sala de aula e um dia para atividade complementar, que é exercida dentro da escola para a execução do planejamento. Nesse contexto, é relevante destacar o pensamento de Vilma Melo (2015, p. 106), quando afirma:

É válido, então, repensarmos a produção e o ensino de história, a partir de uma perspectiva comprometida com a soma da experiência da teoria e prática de professores, aliada às condições subjetivas do seu trabalho, tais como a disponibilidade para a formação inicial e continuada, situação salarial, condições materiais e emocionais, entre outros, e da pré-disposição dos alunos ao ensino de história.

A estrutura organizada com muitas atribuições deixa pouco espaço para a ação pesquisadora dos professores, sobretudo para atividades relacionadas à formação continuada, fundamental para atualização, reflexão e redirecionamentos do fazer pedagógico. Também foi perceptível a demanda de componentes curriculares estabelecida para o professor regente 1, que é também responsável pelo ensino de História.

Outro fator preocupante no currículo analisado corresponde ao curto tempo destinado para as aulas de História, como exposto na figura 1. Há uma valorização dos

componentes curriculares de Português e Matemática, com carga horária maior que os demais, talvez porque nessa etapa se exige primeiro o processo de letramento, para depois compreender os conhecimentos históricos. Além disso, há os descritores dos sistemas de avaliação externa, a exemplo da Provinha Brasil, restritos ao domínio das habilidades leitoras e matemáticas. Como explicita Arroyo (2013, p. 214), “o direito à educação dos 5 aos 9 anos é reduzido ao letramento, negando aos educandos o direito à sua formação mais plena em tempos tão determinantes da formação humana”.

Figura 1 – Matriz curricular de Barreiras para os anos iniciais do ensino fundamental (2022)

BASE	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA ANOS INICIAIS									
		Nº DE AULAS SEMANAIS					CARGA HORÁRIA ANUAL				
		CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO		3º	4º	5º	CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO		3º	4º	5º
		1º	2º				1º	2º			
NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	08	08	05	05	05	320	320	200	200	200
	MATEMÁTICA	04	04	05	05	05	160	160	200	200	200
	CIÊNCIAS	01	01	02	02	02	40	40	80	80	80
	HISTÓRIA	01	01	02	02	02	40	40	80	80	80
	GEOGRAFIA	01	01	02	02	02	40	40	80	80	80
	ARTE	01	01	01	01	01	40	40	40	40	40
	ENSINO RELIGIOSO	01	01	01	01	01	40	40	40	40	40
	EDUCAÇÃO FÍSICA	03	03	02	02	02	120	120	80	80	80
	TOTAL GERAL	20	20	20	20	20	800	800	800	800	800

Fonte: Barreiras (2022)

Nesse contexto, foram verificados alguns entraves para a efetivação da aprendizagem histórica de maneira mais assertiva e problematizadora, o que pode impactar em um ensino sem aberturas para a História local, visto que tal estratégia requer uma postura investigativa tanto do educador quanto dos educandos e demanda tempo para pesquisa, planejamento e execução. Essa realidade pode direcionar para um conhecimento histórico escolar factual,

livresco e desatrelado da realidade do estudante, que perde a oportunidade de usar o meio em que está inserido como fonte de investigação e aprendizado.

Contudo verificaram-se direcionamentos para o trabalho com História do local quando o documento analisado considerou integralmente as unidades temáticas, habilidades e os objetos de conhecimentos previstos na BNCC (Brasil, 2017) para os primeiros anos da educação básica. Vale ressaltar que, “pelo menos desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, a história local tem sido considerada como conteúdo da disciplina de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (Assis; Pinto, 2019, p. 2).

Tomamos como exemplo as indicações para o 1.º ano do ensino fundamental apresentadas, cujas prescrições propõem o trabalho com aproximação da realidade do educando, posto que as unidades temáticas estão relacionadas com o estudo da história individual dos estudantes, cujas narrativas indiretamente incidirão no conteúdo da História local. Os autores Horn e Germinari (2006, p. 125) argumentam que “a partir da experiência de vida do aluno é necessária uma perspectiva teórica-metodológica que fale da vida das pessoas, que destaque, por exemplo, as festas familiares, as festas coletivas, as memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais”.

Apesar de a proposta educacional analisada não sugerir materiais específicos que contenham a história e a cultura barreirense (cuidadosamente pensados conforme pesquisas historiográficas atuais), a seleção curricular para os anos iniciais (1.º ao 5.º do ensino fundamental) propõe direcionamentos voltados para a realidade local do estudante, que se for tratada metodologicamente de maneira problematizada pode favorecer uma aprendizagem

histórica significativa. Para isso, é necessário um maior rigor na seleção das fontes usadas pelo docente em sala de aula, visto que

grande parte dos materiais disponíveis para o ensino e pesquisa de história local seriam compilações de memorialistas, encartes produzidos pelos representantes políticos do local/região ou órgãos administrativos ou ainda por famílias de políticos tidos como personalidades do local. Em comum, essas publicações guardam o caráter de promoção de algumas pessoas, e seus feitos considerados importantes, em detrimento do conjunto da população do local e de suas experiências (Assis; Pinto, 2019, p. 2).

Em síntese, a análise documental evidenciou a resolução do problema desta pesquisa, identificando os direcionamentos contidos no referencial barreirense para o trabalho com a História do local, haja vista que a orientação está prevista no artigo 26 da Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996) e foi ratificada pelo documento norteador da educação brasileira, a BNCC (Brasil, 2017). No entanto é incongruente afirmar a existência da História local como estratégia metodológica por não explicitar sua adesão em nenhuma parte da proposta, inclusive nas orientações didáticas presentes nas páginas 321 a 335 do documento em questão.

Todavia não está descartada a possibilidade de se trabalhar a História local como estratégia, pois o currículo é algo vivo, pode ser um instrumento transformador do processo educativo, abandonando a concepção de aparato ideológico mantenedor de estruturas dominantes. Evidentemente, não se pode romantizar a complexidade que envolve as questões do ensino-aprendizagem no município e no Brasil, intrínseca a vários fatores, a saber: formação inicial; valorização e remuneração dos profissionais da educação; comprometimento dos sujeitos diretamente envolvidos; incentivo à pesquisa e formação continuada,

oferta de cursos de atualização pela gestão; investimento nas estruturas físicas e recursos financeiros para aquisição de materiais.

Considerações provisórias

Diante das evidências apresentadas neste diálogo, que buscou compreender como está orientado o ensino de História local no organizador curricular previsto para os anos iniciais do ensino fundamental no município de Barreiras (BA), a pesquisa revelou que a proposta está marcada pela expressiva função reguladora do currículo, que cumpre fidedignamente a prescrição de uma receita pronta e acabada, receosa de se distanciar e imprimir traços identitários da história de seu povo.

As discussões e reflexões suscitadas ao longo do desenvolvimento do trabalho permitiram responder ao problema fundante por meio da utilização dos métodos da história cruzada e da análise de conteúdo, os quais provocaram o entendimento das lacunas existentes no currículo para o ensino de História local do município em questão. Essas provocações nos convidam a repensar a proposta educacional para crianças de 6 a 10 anos, levando em consideração o direito à infância e seu enriquecimento intelectual por intermédio de estratégias pedagógicas condizentes com o tempo e a sua historicidade.

Ademais, o presente texto buscou refletir sobre as aberturas curriculares para o ensino de História local problematizado, a fim de que extraia da realidade do estudante as fontes necessárias para edificação/acomodação da aprendizagem histórica escolar e para conformação de identidades razoáveis, positivas, resistentes e contra-hegemônicas.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 3 maio 2024.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSIS, Tauã Carvalho de; PINTO, Suely Lima de Assis. O ensino de História local como estratégia pedagógica. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 1-18, 2019. DOI: 10.5216/rir.v15i1.56626. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/56626>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.

BARREIRAS. **Lei n.º 768/2007, de 24 de julho de 2007**. Reformula o plano de carreira e remuneração do pessoal do magistério do município de Barreiras. Barreiras, 2007. Disponível em: http://www.camaradebarreiras.ba.gov.br/leis/2007/lei_768_007.pdf. Acesso em: 1.º maio 2024.

BARREIRAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Proposta curricular da rede municipal de ensino**: ensino fundamental anos iniciais: organizador curricular: História – caderno 2. Barreiras, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017.

BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, v. 9, n. 1, 2012. DOI: 10.51880/ho.v9i1.193. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/193>. Acesso em: 1.º jun. 2024.

HORN, Geraldo, Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

MOURA, Rosimaria Barbosa de Oliveira; BRITO, Anderson Dantas da Silva. De quando um marco educacional orientador nos silencia: a invisibilidade da História local na proposta curricular de Barreiras – BA. In: FERREIRA, Ezequiel Martins; GUILHERME, Willian Douglas; FREITAS, Patrícia Gonçalves (org.). **Integração de estudos em ciências humanas e sociais: desafios e possibilidades para a pesquisa contemporânea**. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2024. p. 40-47. Disponível em: <https://www.editorapublicar.com.br/integracao-de-estudos-em-ciencias-humanas-e-sociais-desafios-e-possibilidades-para-a-pesquisa-contemporanea-volume-1>. Acesso em: 1.º fev. 2024.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Luís Carlos Borges da. A importância do estudo de História regional e local na educação básica. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 27., 2013, Natal. **Anais eletrônicos** [...]. p. 1-11. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548874922_3ef87589281feb1f5308caa5c7a0ab2e.pdf. Acesso em: 8 out. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

ZIMMERMANN, Bénédicte; WERNER, Michael. Pensar a história cruzada: entre empiria e reflexividade. **Textos de História**, v. 11, n. 1-2, p. 83-127, 2003.

Reflexões sobre o estágio curricular supervisionado na formação do professor em História

Talita dos Santos Molina Peraçoli

Introdução

Este artigo origina-se do XIV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – XIV ENPEH, o qual tinha como questão principal “Patrimônio cultural e ensino de História: desafios contemporâneos”. O evento foi realizado na Universidade da Região de Joinville (Univille), em Joinville (SC), entre os dias 16 e 18 de outubro de 2024. O XIV ENPEH trouxe como objetivo a proposta de socializar conhecimentos e experiências de pesquisas interdisciplinares em ensino de História no diálogo com o patrimônio cultural, com “vistas a contribuição do fortalecimento da democracia e da melhoria da vida das populações através do exercício da cidadania no século XXI e de solidariedades humanas”¹. Na ocasião reuniram-se professores, pesquisadores e estudantes das mais diversas instituições acadêmicas de todas as regiões do Brasil, com o intuito de refletir sobre o ensino de História por intermédio de palestras, mesas-redondas, lançamentos de livros, atividades culturais e apresentação de comunicações nos Grupos de Pesquisas em Diálogo (GPDs).

Aprovado pelo GPD “O ensino de História na educação básica: desafios e perspectivas para a formação permanente, crítica e reflexiva de estudantes e professores” – coordenado pelos docentes Júlio Cesar Paixão Santos, do Colégio Pedro II, Claudia Patrícia de Oliveira Costa, da Secretaria de Estado

¹ Informações retiradas do *site*: <https://www.enpeh2024.abeh.org.br/site/capa>. Acesso em: 20 jan. 2025.

de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ), e Márcia Santos Severino, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), este texto dialoga com a ideia desse GPD oferecido por tais docentes, que se propôs em “refletir sobre teorias, metodologias, estruturas, infraestruturas, práticas, perspectivas e desafios enfrentados no ensino de História na educação básica” na contemporaneidade.

Sob essa perspectiva, o presente artigo tem como propósito refletir sobre o processo de formação docente, reconhecendo o espaço do estágio supervisionado como componente curricular para além da práxis pedagógica do professor de História.

De acordo com Selma Pimenta (2012), o estágio curricular supervisionado na formação do professor em História é o momento da integração entre a teoria e a prática. Sendo um componente obrigatório previsto nas diretrizes curriculares da formação de professores, o estágio supervisionado na formação do licenciado em História deve ser visto como núcleo articulador do currículo, permeando todos os componentes curriculares do curso (Pimenta, 2012).

Para tanto, as principais referências bibliográficas que orientarão nossa análise são, principalmente, textos produzidos por Bittencourt (2018), Fazenda (2012), Fonseca (2003) e Pimenta e Lima (2017). Ao entender o estágio como um processo de apreensão da realidade, a leitura desta exige instrumental adequado que envolve o saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar a realidade. Para tal, é necessário trabalharmos a parte teórica da formação do historiador para que esteja preparado para essa realidade.

Assim, reconhecendo o estágio como campo de conhecimento epistemológico, queremos aqui superar o estatuto reducionista de vê-lo como atividade prática instrumental e explicitar que o “estágio é unidade de teoria e prática e não teoria *ou* prática (Pimenta; Lima, 2017, p.33). Em suma, este artigo tem como objetivo refletir sobre o lugar construído para o estágio supervisionado na formação docente no ensino de História para a educação básica.

O estágio supervisionado obrigatório e as Diretrizes Curriculares Nacionais

Recentemente, o Ministério da Educação (MEC) promulgou três resoluções referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura. Os documentos se encontram em discussão por estudiosos da área, quais sejam, Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015 (Brasil, 2015), Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), e Resolução n.º 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024).

Por conta de muitas críticas, discussões e reprovações por estudiosos da área com relação à Resolução de 2019, a gestão atual do MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovaram a Resolução n.º 4 (Brasil, 2024), revogando a de 2019. A nova resolução instituiu novas DCNs para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério para a educação escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), definindo fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento,

nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação superior (IES) que as ofertam. Na resolução vigente, mantém-se a carga horária mínima de 3.200 horas, organizadas em quatro núcleos que devem constituir os cursos de formação inicial.

O estágio supervisionado, integrado ao núcleo IV, é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas e deve oferecer “inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas” (Brasil, 2024), inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula. Para tal, das 3.200 horas, 400 delas devem ser dedicadas ao estágio supervisionado obrigatório. Importante destacar que as IES terão dois anos para adaptar suas matrizes curriculares de seus cursos de licenciatura.

Durante esse período de transição, muitas IES ainda seguem as normativas da Resolução n.º 2/2019, a qual define as DCNs para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Segundo esse documento, o estudante deve cumprir 400 horas de estágio supervisionado na educação básica e, no caso do discente que cursa História, ele precisa realizar o estágio nos anos finais do ensino fundamental (5.º ao 9.º ano) e/ou ensino médio, de acordo com a matriz curricular e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em que se encontra matriculado.

No entanto devo ressaltar que muitos especialistas e associações da área educacional têm criticado essa resolução e a de 2024 também, solicitando ao MEC que as revogue e retome a normativa de 2015. Indicativo disso é o Movimento Revoga BNC-Formação, o qual integra a Frente Nacional pela

Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015. Criada em 30 de março de 2023, congregando entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores/as e ao campo educacional, organiza-se em torno da defesa da formação de professores/as e reivindica a imediata retomada da Resolução CNE/CP 02/2015. De acordo com o movimento, a manifestação contrária à legislação se deve por conta de acreditarem que o documento reduziu a “escola à mera função executora e instrucional” e promoveu uma “descaracterização dos cursos de formação de professores/as”. Acredita-se que isso trará impacto no planejamento, na organização, preparação e execução do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura e na graduação em História (Movimento Revoga BNC-Formação, 2023, p. 2-3).

A Resolução n.º 2/2019, com nove capítulos, 30 artigos e um anexo (BNC-Formação), destaca, em seu capítulo IV – Dos cursos de Licenciatura, que todos os cursos destinados à formação inicial de professores para a educação básica serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação.

Ressalto que, ao analisar esse documento, não identifiquei nas competências gerais e/ou específicas algo explícito sobre o estágio supervisionado; é perceptível que a normativa se direciona para um conhecimento mais tecnicista e menos crítico e emancipatório, conforme a figura a seguir:

Figura 1 – Competências específicas – BNC-Formação

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Brasil (2019)

Percebe-se que as três competências específicas – *conhecimento*, *prática* e *engajamento* – estão alinhadas à palavra *profissional*, indicando aí o foco na formação técnica, já citado anteriormente. Da mesma forma, os itens de cada competência iniciam-se com as palavras: 3.1. dominar; demonstrar; reconhecer; conhecer; 3.2. planejar; criar; avaliar; conduzir; 3.3 comprometer-se (citada duas vezes); participar e engajar-se (Brasil, 2019). Esses verbos no infinitivo podem nos levar a compreender como algo “imposto”, que deve ser realizado sem questionamentos ou criticidades. Mas o principal questionamento que faço é onde podemos encaixar a prática e o ensino do estágio supervisionado nessa resolução.

De acordo com o documento, as 3.200 horas estabelecidas para formação do professor serão distribuídas em três grupos gerais, que são:

- Grupo I: 800 horas para a base comum, que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamenta a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais (Brasil, 2019);
- Grupo II: 1.600 horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para o domínio pedagógico dos conteúdos (conhecimento histórico, em nosso caso) (Brasil, 2019);
- Grupo III: 800 horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o PPC da instituição formadora; e b) 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019).

Ainda estabelece que

a prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (Brasil, 2019, p. 9).

Já a Resolução n.º 2/2015, que define as DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e que

foi revogada pela Resolução n.º 2/2019, é dividida em oito capítulos, 25 artigos e indica a formação dos profissionais do magistério por uma Base Comum Nacional, sem trabalhar especificamente com o conceito de competências gerais e específicas. A organização da matriz curricular devia ser organizada pelos eixos e dimensões contemplados no documento, e o estágio curricular supervisionado era componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

A carga horária para formação também era de 3.200 horas, mas sem divisões de grupos, conforme indico no quadro a seguir:

Quadro 1 – Base Comum Nacional, pela Resolução n.º 2/2015 – distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura

Horas	Tipo de trabalho acadêmico
400h	Prática como componente curricular, ao longo do processo formativo
400h	Estágio supervisionado na área de formação e atuação na educação básica
2.200h	Atividades formativas estruturadas por núcleos, de acordo com o estabelecido na Resolução n.º 2/2015
200h	Atividades teórico-práticas de áreas específicas de interesse dos estudantes

Fonte: elaborado pela autora

Ressalto que também existe nesse documento uma preocupação com a formação profissional e tecnicista do professor, no entanto a principal preocupação estava em formar um professor por meio de um processo que fosse efetivo e concomitante à relação entre teoria e prática, no

qual ambos deviam “fornecer elementos básicos para o desenvolvimento de *conhecimentos* e *habilidades* necessários à docência” (Brasil, 2015, p. 11), preocupando-se, assim, com uma formação que envolva “a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica” (Brasil, 2015, p. 9). Diferentemente da Resolução n.º 2/2019, que trabalha com o conceito de competência, o que muitos estudiosos compreendem como sendo um conceito mais tecnicista.

Apesar das críticas explicitadas aqui (que são extremamente necessárias, pois isso faz parte do processo acadêmico e intelectual que vivemos), podemos afirmar que ambas as resoluções acabaram por exigir das instituições de ensino superior (sejam elas públicas ou privadas) alterações e reformulações nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, principalmente no que se refere ao estágio supervisionado. Os cursos de licenciatura em História não fogem disso.

O espaço do estágio supervisionado teve novas propostas, mas continua com velhos problemas.

O espaço do estágio supervisionado na formação do professor de História

As recentes resoluções promulgadas pelo MEC relativas às diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica atribuíram um novo sentido ao estágio na formação docente, ao diversificarem o seu percurso formativo. Este deixou de se restringir à regência de classe ao final do curso, sendo substituído por um conjunto de atividades desenvolvidas durante o curso de graduação, próprias do ofício do professor licenciado e que, até então, não eram vistas como necessárias ao estágio supervisionado do futuro docente.

Com relação à formação de professores no curso de História, ela passa a integrar as políticas públicas que emergem a partir da década de 1990 e se estendem até os dias atuais. Paralelamente, os debates que ocorriam no meio acadêmico, tanto no Brasil como no exterior, conquistam novos tempos e espaços, produzindo intensas discussões no campo dos cursos de História.

Ao realizar os estudos sobre esse contexto, Selva G. Fonseca enfatiza que nos últimos anos estamos vivenciando no Brasil

um processo de revisão, críticas, ampliação e reconhecimento de diversos lugares, processos, sujeitos, saberes e práticas formativas, modos de aprender, ensinar e aprender a ensinar, de formar-se, tornar-se professor de História. A formação, como bem sabemos, não se inicia nem termina nos cursos de Licenciatura. A formação do professor é permanente. Desenvolve-se em diferentes tempos espaços, ao longo da vida dos sujeitos educadores. Ninguém nasce professor, nem há um ponto determinado da vida em que o sujeito se torna professor. O curso superior habilita, certifica, mas não é o ponto final da formação. Para muitos, marca o início de uma trajetória (Fonseca, 2011, p. 275-276).

Fonseca e Couto (2008, p. 108) também destacam que, para formar um historiador, devemos qualificá-lo “para o exercício da pesquisa, em consonância com as novas tecnologias, que domina competências e habilidades para o exercício da profissão de historiador e seja capaz de atuar no mundo globalizado”.

No artigo “Reflexões sobre a práxis: as vivências no estágio supervisionado em História”, Rocha e Pozzebon (2013, p. 82) afirmam que os movimentos praticados no curso de História que

são originados a partir da convergência entre os aportes teóricos e as situações experimentais fortalecem a construção qualificada do conhecimento, bem como as relações dialéticas entre a teoria e a prática. Nessa perspectiva, os estágios curriculares constituem-se em desafios do ponto de vista teórico e prático, tanto para o acadêmico em processo de formação, como para o professor orientador.

Importante destacar que o estágio é primordial para o acadêmico alcançar a licenciatura plena em História, pois é um espaço social que exige conhecimento da realidade, postura epistemológica, reflexões teóricas, aproximação entre os saberes acadêmicos e os escolares, planejamento, alternativas metodológicas, recursos didáticos adequados, acompanhamento e avaliação. Por outro lado, trata-se de um momento significativo de construção da identidade docente (Rocha; Pozzebon, 2013).

Neste enfoque, de acordo com Libâneo (1999), o estágio supervisionado tem de ser considerado ponto de convergência, levando o estagiário a se preparar para enfrentar o mundo do trabalho, além de contribuir para a formação de sua consciência histórica, que deverá ter como princípio articulador a práxis pedagógica, movimento dialógico entre o conhecimento que se converte em ação transformadora e a conversão da ação em conhecimento.

Desse modo, Zamboni e Mesquita (2008, p. 159), ao abordarem sobre a profissão do historiador, asseveram que “a docência, o ensino e a reflexão sobre a formação de professores de História fazem parte do ofício do historiador”.

Assim, propus este texto com o objetivo de promover uma reflexão contínua sobre conhecimento, articulação da teoria com a prática, discussões e debates, inquições, desenvolvimento de habilidades, costumes e valores, convivência com as questões éticas, sociais e profissionais, bem como melhorar o processo de formação do professor

de História com o reconhecimento do lugar do estágio supervisionado como componente curricular que deve estar além da questão prática na matriz curricular.

Considerações finais

O principal intuito deste texto está em indicar, conforme escreve Teixeira (*apud* Pimenta; Lima, 2017, p. 48), que o

estágio deve ir além de uma encenação ou de uma situação de mera avaliação no processo de formação, mas sim deve possibilitar aos estudantes/estagiários a realização de um *estágio teórico-prático, crítico-reflexivo* sobre a docência respaldada pelo referencial teórico e no conhecimento de uma realidade de atuação articulado entre ensino, pesquisa e extensão.

É nessa perspectiva que gostaria de situar aqui que as atividades de ensino, pesquisa e extensão precisam sempre ser dinamizadas no curso de História. A tríade ensino, pesquisa e extensão efetiva-se de maneira contextualizada com base em práticas mediadas por profissionais da História compromissados com a educação (Rocha; Pozzebon, 2013).

Com relação à legislação educacional exposta neste artigo, percebe-se que ocorreu uma valorização com o aumento da carga horária do estágio supervisionado (de 300 para 400 horas). No entanto a Resolução n.º 2/2019 traz um foco na formação profissional, caracterizando o estágio como uma atividade prática que se compromete com o desenvolvimento profissional, sem refletir sobre o desenvolvimento de *conhecimentos e habilidades* necessários à docência de forma crítica e autônoma, conforme a Resolução n.º 2/2015 estabelece.

Do mesmo modo, utilizar os estágios curriculares como campo de pesquisa e fonte de análise e crítica dos processos sociais e escolares pode criar um movimento contínuo do agir

e refletir sobre a prática, além de se incorporar algo novo, com a construção de um saber fazer derivado da apropriação do conhecimento (Castro *apud* Pimenta; Lima, 2017).

O estágio deve preparar o docente para um trabalho coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar resulta das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (Pimenta; Lima, 2017).

O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências vividas dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade (Pimenta; Lima, 2017).

No entendimento de Fonseca (2003), a formação inicial de um licenciado em História deve ter uma proposta pedagógica que tenha como eixo uma reflexão na e sobre a prática que conduza às transformações necessárias, à produção de novos saberes e de novas práticas pedagógicas, possibilitando as incorporações/superações de modo dinâmico e dialético. Desse modo, a dimensão técnico-instrumental da formação vai se processar de forma articulada à fundamentação científica, pedagógica e política, assegurando a formação de um professor detentor de um saber plural, crítico e reflexivo, configurada numa compreensão de totalidade da ação educativa (Fonseca, 2003).

Portanto, a universidade, como um espaço privilegiado, possibilita a formação de professores que articule ensino, pesquisa e extensão de maneira a viabilizar uma “escuta sensível e politicamente orientada para se tornar formação efetiva, e não apenas a ‘licença’ para aqueles que demonstrem domínio de conhecimentos e técnicas para seu ensino de modo

fragmentado e descompromissado”, visto que os docentes devem ser “sujeitos autores de seu fazer profissional e não meros atores a serem condicionados por instrumentos de pressão e controle” (Monteiro, 2013, p. 39).

A formação de professores é necessária principalmente para que possamos desnaturalizar práticas sociais que constituíram e constituem nossas identidades como pessoas e professores e que nos paralisam ou dificultam a reflexão mais aprofundada e a busca de alternativas criativas para projetos educacionais que venham a atender a demandas do tempo presente (Monteiro, 2013).

Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como um saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Faz-se necessário assumir o ofício de professor de História como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino-aprendizagem precisa ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida (Fonseca, 2003).

Elza Nadai (1993, p. 160) afirmava nos anos de 1990 que a História é a mais “política das ciências sociais” e que estaria “ressurgindo das cinzas, tal qual Fênix, porque a ditadura pensou sepultá-la, mais estava mais fortalecida do que nunca”. Podemos dizer que essa sensação se manifesta novamente nos dias de hoje, pois o negacionismo observado no período da pandemia da covid-19, somado às ações da empresa Brasil Paralelo e do Movimento Escola sem Partido, por exemplo, busca produzir efeitos semelhantes, porém

estamos resistindo. Prova disso é o sucesso do filme *Ainda estou aqui*, protagonizado por Fernanda Torres e premiado internacionalmente.

Esse fato nos demonstra a importância da manutenção da disciplina de História na educação básica, assim como da continuidade da formação de professores de História ofertada pelos cursos de licenciatura. Também indica que os saberes históricos, os valores culturais e políticos devem ser transmitidos na escola para indivíduos dos quais se deve ter consciência de que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos construídos em outros espaços educativos. Dessa maneira, o docente, ao diversificar “as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica” (Fonseca, 2003, p. 37).

Em suma, acreditamos que o estágio supervisionado no curso de licenciatura em História deve ocorrer quando o discente – futuro docente – for capaz de articular as diferentes competências e habilidades desenvolvidas ao longo de sua formação inicial, por meio da experiência e da reflexão aprofundada sobre a escola e o ensino de História, possibilitando a produção de novos conhecimentos por intermédio dessa vivência.

Referências

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

BRASIL. Resolução CNE n.º 2, de 1.º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Resolução CNE n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE n.º 4, de 29 de maio de 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FAZENDA, Ivani C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. B. (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 2012.

FONSECA, Selva G. Aprender a ensinar História em espaços intersticiais: reflexão sobre o papel formativo do “Perspectivas”. In: FONSECA, Selva G.; GATTI JUNIOR, Décio (org.). **Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: UFU/Fapemig, 2011. p. 275-283.

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

FONSECA, Selva G.; COUTO, Regina C. de. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. *In*: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva G. (org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008. p. 101-130.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

MESQUITA, Ilka M. de; ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). *In*: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva G. (org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008. p. 131-162.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 19-42, 2013.

MOVIMENTO REVOGA BNC-FORMAÇÃO. **Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação**: pela retomada da Res. 02/2015! 2023. Disponível em: https://anpuh.org.br/images/ANPUH/Gest%C3%A3o_2023-2025/MANIFESTO_Frente_Nacional_Revoga_BNC_atual_10out.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

PICONEZ, Stela C. B. (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

REINALDO, Telma B. S.; PRIVADO, Rafael de Jesus P. Os desafios ao professor de estágio supervisionado em tempos de pandemia. **Brazilian Journal Development**, v. 7, n. 4, 2021.

ROCHA, Aristeu C.; POZZEBON, Maria Catharina L. Reflexões sobre a práxis: as vivências no estágio supervisionado em História. **História & Ensino**, v. 19, n. 1, p. 71-98, 2013.

SILVA, Cristiani B. da. Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e a formação docente inicial em História. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 131-156, 2010.

ZAMBONI, Ernesta; MESQUITA, Ilka M. de. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. *In*: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva G. (org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008. p. 131-162.

Ensino de História no tempo presente: desafios e possibilidades do estágio supervisionado

Adriana Silva Teles Boudoux

Considerações iniciais sobre o componente curricular

O estágio supervisionado é um componente imprescindível ao processo formativo docente. É por meio dele que discentes das licenciaturas, em sua maioria, fazem os primeiros contatos com o seu futuro campo de atuação profissional. Por muito tempo definido como a parte prática dos cursos de formação de professores, nas últimas décadas ele foi sofrendo modificações com vistas a ampliar essa dimensão, sendo antecipado do final para meados do curso. Além disso, passou a contemplar diversas experiências formativas, como pode ser visto nas licenciaturas em História da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Nestas, as 405 horas, definidas pela Resolução CNE/CP n.º 02/2015, foram divididas em quatro modalidades a serem executadas consecutivamente do quinto ao oitavo semestre.

Quadro 1 – Modalidades de estágio supervisionado na Uneb

Modalidade	Componente	Carga horária
Estágio de observação	Estágio Supervisionado I	90
Estágio em espaços não formais	Estágio Supervisionado II	105
Estágios de regência	Estágio Supervisionado III	105
	Estágio Supervisionado IV	105
TOTAL		405

Fonte: adaptado de Uneb (2021)

No primeiro, ocorrem os contatos iniciais com a escola, por meio de observações e da realização de diversas outras formas de pesquisa no ambiente escolar e na sala de aula, bem como em espaços não formais de educação. Uma vez identificadas as demandas, no segundo, são elaboradas propostas de intervenção (minicursos, oficinas ou projetos de extensão), a serem executadas em escolas comunitárias, associações de bairro e/ou de trabalhadores, comunidades rurais, organizações não governamentais (ONGs), entre outras. No terceiro e no quarto, são realizados os estágios de regência. Neles, as atividades são voltadas para o ensino fundamental II e para o ensino médio, como consta no quadro 2.

Quadro 2 – Detalhamento das atividades dos estágios de regência

Atividade	Carga horária
Discussões teórico-metodológicas sobre o ensino de História	30
Contato com a escola campo: interação com a administração, coordenação, com a proposta político-pedagógica, com docentes da disciplina para a construção do plano de ação	10
Coparticipação em sala de aula: interação com a turma/classe para conhecer a realidade em que vai atuar	10
Regência	20
Orientação individual	15
Elaboração de relato de estágio	10
Socialização da experiência	10
TOTAL	105

Fonte: Uneb (2021)

Os chamados estágios de regência são aqueles em que os/as licenciandos/as, após a fase de planejamento, sob a orientação do professor/supervisor, assumem as aulas de uma classe durante uma unidade de ensino ou por 20 horas consecutivas, distribuídas em dois meses. Trata-se de um espaço/tempo irrenunciável à formação que, segundo Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima (2011, p. 43-44), “competem possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como alternativa no preparo para sua inserção profissional”.

No entanto, aprofundando a crítica, as autoras afirmam que isso só pode ser alcançado se o estágio atravessar todos os componentes curriculares e não somente aqueles comumente vistos como práticos. Para as estudiosas, todas as disciplinas devem ser teóricas e práticas. Porém tal articulação ainda não é vivenciada na maior parte das licenciaturas, e o curso de História do *Campus XIV* da Uneb não foge à regra. Neste, apesar de a última reforma curricular ter sido concluída em 2019, pouco se avançou nesse sentido. O atual projeto pedagógico do curso, conquanto coloque a indissociabilidade entre teoria e prática como pressuposto básico, mantém a dicotomia entre essas duas dimensões formativas, como pode ser visto, por exemplo, na ementa do eixo Brasil:

Estuda o processo de formação socioeconômica, política e cultural do Brasil nos contextos dos períodos colonial, imperial, republicano e tempo presente, com ênfase nas questões da identidade nacional, da cidadania, democracia e direitos humanos, destacando os mundos do trabalho, os movimentos sociais e as diversidades regionais e socioculturais (étnicas, de raça, gênero e classe), a partir de diferentes enfoques historiográficos. Aborda dimensões múltiplas da historicidade das populações indígenas, africanas, afro-brasileiras e europeias na formação da sociedade nacional, focalizando a colonização, a escravidão, o processo de

emancipação política e formação do Estado Nacional, o patriarcalismo e o regime monárquico. Discute a crise do sistema escravista, o pós-abolição e a implantação e organização do regime republicano e seus impactos no tempo presente. Analisa o processo de industrialização e urbanização, os percalços da construção da cidadania e da democracia e as contradições, tensões e acomodações políticas, socioeconômicas e culturais nas diferentes conjunturas do período republicano. Articula os conhecimentos teóricos com as práticas do ensino e da extensão (Uneb, 2019, p. 38).

Como pode ser visto na citação, não há nenhuma articulação com a formação docente, bem como nenhuma menção ao ensino de História e à relação entre a teoria e a prática. O mesmo se repete nos demais componentes, comumente chamados de específicos, tais como América, Europa, África, Ásia. As questões relativas à docência permanecem sendo obrigatórias apenas nos Laboratórios de Ensino de História e nos estágios supervisionados. A respeito do estágio, o documento evidencia:

Nessa fase, deve ser propiciado ao estagiário reflexões acerca das problemáticas pertinentes ao processo de ensino/aprendizagem. Isso contribuirá para a formação de um profissional capaz de articular os conhecimentos específicos de sua área de formação, com as diversas “realidades” que permeiam o espaço escolar (Uneb, 2019, p. 25).

Sob tal perspectiva, a articulação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos seria tarefa obrigatória única e exclusiva do estágio, estando os demais componentes isentos desse papel. Porém é preciso lembrar que se trata do currículo prescrito. Embora ele oriente as ações dos/as professores/as formadores/as, sua análise não dá conta do que acontece no cotidiano da formação, em que os/as docentes são interrogados/as e demandados/as a responder a essas questões. Contudo, mais do que

uma agência individual, trata-se de uma ação que deve ser institucionalizada e, como pode ser percebido, há ainda muito a ser feito nessa direção.

Da concepção de educação e de ensino de História

Com o intuito de articular os conhecimentos construídos nas demais disciplinas do curso aos da docência, nos estágios de regência, em sua carga horária de 105 horas, são disponibilizadas 30 horas para discussões teórico-metodológicas relativas ao campo educacional e do ensino de História (quadro 2). Essa oportunidade corresponde a um momento imprescindível, uma vez que teoria e prática são indissociáveis e estão vinculadas às concepções de educação e de ensino dos/as educadores/as. Partindo dessa premissa, foram discutidos textos de Luiz Rufino (2021) e de Nilton Pereira (2022).

Questionando qual a principal tarefa da educação, Rufino (2021) responde que é a descolonização. Com base nas ideias de pensadores pós-coloniais, como Frantz Fanon e Paulo Freire, o estudioso afirma ser a colonização uma engenharia de aniquilação de existências. Argumenta que nas sociedades submetidas à colonização a educação se configurou, ao longo do tempo, como um instrumento de dominação e destruição, produtora de um mundo monológico e carente de poesia, um simulacro. Em oposição a esta, defende a educação como descolonização, ou seja, “implicada a uma política de vida” (Rufino, 2021, p. 14). Para tanto, deve ser corporal, dialógica e comunitária, voltada para o autoconhecimento, para a responsabilidade com os ciclos vitais, comprometida com a diversidade, a liberdade, a esperança e a cura.

No que diz respeito especificamente ao ensino de História, segundo Pereira (2022, p. 65), em vez de questionarmos “para que serve” essa disciplina, devemos perguntar “qual a diferença que ela faz na vida das pessoas”. Para o estudioso, ela pode contribuir para reafirmar a pluralidade de existências no tempo, rompendo com o narcisismo da história única e expandindo nossa potência de vida. Isso não significa o abandono de si, pelo contrário. Trata-se de um olhar para si, levando o sujeito a problematizar: “como me tornei o que sou”, “por que penso como penso”, construindo uma relação agonística consigo e refletindo sobre suas relações com os demais seres.

Foi salutar também o debate sobre os compromissos éticos da docência em História definidos pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), a saber: com a democracia, a educação democrática, o pensamento científico e a autonomia docente; com os direitos humanos e os da natureza; com o trabalho de temas sensíveis e com a compreensão das relações de opressão, tais como o racismo, o machismo, a homofobia, entre outras; com o pensamento científico, o direito à memória e à História. Realizada essa discussão, as aulas foram elaboradas levando em consideração tais princípios. Para tanto, para efeito de planejamento, foi adotada a metodologia de produção de sequências didáticas problematizadoras, as quais, conforme Helenice Rocha (2015), além de possibilitarem que as aulas sejam pensadas em conjunto, fugindo da fragmentação, ao serem elaboradas com base em uma pergunta, instigam a curiosidade, a investigação, a produção de conhecimento histórico escolar e o senso crítico dos/as estudantes.

Quadro 3 – Sequência didática sobre colonização do Brasil elaborada para o ensino fundamental

Problema	Metodologia	Habilidades
<p>Problematizar o termo “descobrimento”</p>	<p>Após termos construído o conceito de invasão portuguesa em terras que ainda não eram demarcadas, como Brasil, vamos mostrar aos estudantes algumas imagens, memes e charges que criticam o termo “descobrimento”, que mostram os povos originários aqui presentes e ouvir as interpretações dos estudantes, buscando questionar e ajudá-los a pensar sobre o porquê a narrativa eurocêntrica é a mais conhecida e ainda estudada, para tentar compreender o que eles pensam sobre essa visão. No final da aula vamos pedir para que os estudantes façam um breve parágrafo explicando o que entenderam sobre o que foi discutido. Para a aula de sexta-feira, deixaremos uma atividade programada com a professora regente. O texto expressa uma narrativa eurocêntrica. Vamos pedir que os estudantes façam a análise do texto contrapondo-o com o que foi discutido em sala nessas primeiras aulas introdutórias.</p>	<p>Discussão, senso crítico, interpretação de imagem e escrita</p>

Continua...

Continuação do quadro 3

Problema	Metodologia	Habilidades
<p>Como as capitanias hereditárias no Brasil perpetuaram desigualdades e conflitos socioeconômicos? Como a disputa territorial entre portugueses e indígenas afeta até nossos dias?</p>	<p>No primeiro momento construiremos com os estudantes os conceitos de metrópole e colônia, buscando entender quais as funções de cada uma e a diferença entre os povos que as ocupavam. Discutiremos sobre as capitanias hereditárias, explicar como elas funcionavam e quem detinha esse poder sobre as terras invadidas. Partindo desse ponto, buscaremos associar as disputas territoriais portuguesas e indígenas com a atual PL 490, “O marco temporal”, elaborando as relações entre ambos com o auxílio de reportagens atuais (usaremos apenas as partes iniciais). Falaremos das diversas etnias indígenas aqui existentes e como as disputas causaram o genocídio delas, que até os dias atuais sofrem para assegurar suas terras (como os povos pataxós, no sul da Bahia, que sofrem com os grandes fazendeiros, além dos yanomamis com o garimpo ilegal). Indicaremos a rede social da indígena e comunicóloga Alice Pataxó. Utilizaremos um mapa do Brasil anterior à configuração de suas atuais fronteiras, para mostrar que seu território nem sempre foi da forma que conhecemos. Analisaremos a criação do governo geral como forma de maior dominação e controle de terras para garantir a produção e o lucro da metrópole. A ideia é fazer essas análises tendo o livro didático como suporte.</p>	<p>Oratória, senso crítico, interpretação de imagem e compreensão de texto</p>

Fonte: atividades da disciplina Estágio Supervisionado III (2023)

Como pode ser visto, não se trata de qualquer pergunta, mas de uma pergunta/problema que questiona o conhecimento histórico existente sobre o tema da aula, diversifica as fontes de estudo, aponta para a existência de sujeitos históricos diversos e de versões plurais sobre os fatos analisados, além de relacionar presente e passado. Todavia não só, como fica evidente nas propostas, citadas nos quadros 3 e 4; as questões apontam também para uma crítica ao eurocentrismo, para a denúncia da violência colonial contra os povos indígenas (quadro 3) e as populações negras escravizadas (quadro 4), bem como as resistências, estudadas a partir de um deslocamento para a história local (quadro 4).

Quadro 4 – Sequência didática sobre colonização, escravização e resistência elaborada para o ensino médio

Problema	Metodologia	Habilidades
Como se deu a história do quilombo do Maracujá?	Iniciar a aula realizando perguntas aos alunos: O que eles acharam da história? Foi interessante pesquisar sobre uma história da nossa região? Quais as figuras importantes? É importante realizar esse estudo para, assim, aproximar mais os alunos do cotidiano da sua própria região.	Troca de informações, desenvolvimento crítico, trabalho oral

Continua...

Continuação do quadro 4

Problema	Metodologia	Habilidades
Martinha, mulher negra, como heroína do sisal	Iniciar a aula realizando perguntas aos alunos: Vocês já ouviram falar em Martinha? Quem foi ela? Qual o papel dela na nossa região? Dinâmica/atividade: Realização de um mapa mental, sobre a história de Martinha, para ser exposto no dia 19/6.	Troca de informações, desenvolvimento crítico, trabalho oral

Fonte: atividades da disciplina Estágio Supervisionado IV (2024)

Além de estarem em consonância com os compromissos éticos da docência em História, as propostas também estão em sintonia com a perspectiva da educação como descolonização ao fazerem crítica à colonização e por enfatizarem as resistências com base na história de Conceição do Coité, ao trazerem como tema o quilombo do Maracujá, bem como a personagem Martinha, escravizada que, após ter sido vendida e se tornado esposa do seu senhor, comprou a liberdade de outros/as escravizados/as. Ao levar essas temáticas para a sala de aula, os/as estagiários/as não apenas aproximam a história da vida dos estudantes, como também denunciam as múltiplas violências impostas desde a colonização. Ao fazerem isso, demonstram implicação com a defesa da vida em sua pluralidade de existências.

Desafios: à guisa de conclusão

As intervenções foram realizadas em escolas da rede pública de Conceição do Coité e de municípios circunvizinhos, tais como Serrinha, Riachão do Jacuípe e Santa Luz, locais

onde residem os/as licenciandos/as. Foi um grande desafio vivenciado para quem atua como professora/supervisora de estágio. Ao mesmo tempo em que há um consenso sobre a importância de o estágio acontecer na comunidade em que o/a futuro/a professor/a vai atuar, estabelecer um vínculo com as instituições escolares se torna algo difícil de ser alcançado, não só pela distância geográfica entre a cidade/sede do *Campus* da XIV Uneb e as cidades vizinhas, como também pelo rodízio de escolas a cada semestre. Assim, trata-se de uma questão a ser discutida pelo coletivo, na instituição, com vistas a encontrar caminhos alternativos para essa dimensão do estágio, com o propósito de assegurar que a articulação entre universidade e escola não se perca no caminho. Enquanto isso não acontece, a supervisão vem se configurando como uma ferramenta potente para a construção de alguns diálogos e aproximações: em 2023.1, uma professora da zona rural de Coité, após receber um de nossos estagiários, ingressou no grupo de estudo e pesquisa da instituição; e um professor de Santa Luz participou do I Seminário de Formação Docente, uma parceria do estágio com os Laboratórios de Ensino de História. Outros desafios, mas também possibilidades, podem ser vistos nos relatos dos estagiários: *“todos os planos deram certo; o problema foi só a falta de estrutura”*; *“tinha muitos alunos com dificuldade de leitura e escrita, reflexo da pandemia”*; *“todos os planos mudavam na prática”*; *“os alunos não largavam o celular, então tive que usar este recurso. Usei jogo, memes, fizemos vídeos...”*; *“em dez aulas, os alunos falavam para não irmos embora. Discutimos raça, gênero... Se eu nasci para isso? Sim!”*; *“como eu fiz na escola onde estudei, já conhecia e tive apoio dos professores”*.

A falta de estrutura de algumas escolas, os problemas de leitura e escrita deixados pela pandemia, o uso excessivo do celular em sala de aula são apontados como desafios que foram contornados pela reflexão e mudança durante a ação, a exemplo da opção pelo uso das tecnologias digitais. Fazer o estágio na escola onde estudou também é citado como um caminho seguro para a iniciação à docência promovida pelo componente curricular. Para finalizar, chama a atenção a emoção de uma estagiária ao falar sobre a aceitação dos/as estudantes, enfatizando o trabalho com temas ligados às relações raciais e de gênero. Um relato que aponta para a relevância dessas questões para os/as sujeitos em formação, seja na educação básica, cuja maioria nas escolas públicas baianas é composta por negros/as e pobres, tornando a aula de História mais significativa para eles, seja para aqueles que estão na universidade em processo de formação docente, contribuindo assim para a identificação com a futura profissão.

Referências

ABEH – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE HISTÓRIA. **Compromissos éticos da docência em História**. Ponta Grossa, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Nilton Mullet. A falta que o passado faz: uma poética do ensino de História. *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo. **Em defesa do ensino de História: a democracia como valor**. Rio de Janeiro: Faperj/FGV, 2022.

ROCHA, Helenice. A aula de História: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p83>. Acesso em: 30 jan. 2025.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Morula, 2021.

UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Colegiado de História/*Campus* XIV. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura plena em História**. Conceição do Coité, 2019. Disponível em: <http://dedc14.uneb.br/wp-content/uploads/2022/08/PPC-do-curso-de-Historia-publicado-D.O-2-1.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2024.

UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Colegiado de História/*Campus* XIV. **Regulamento setorial de estágio/História**. Conceição do Coité, 2021.



ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL



(De)Colonialidades artivistas: arte e patrimônio ressignificados na aprendizagem de História

Jean Carlos Moreno

Introdução

Ao pensar a educação com base no par *experiência/sentido*, Jorge Larrosa (2002), em um texto muito difundido, considera a experiência algo que nos toca, nos afeta e que requer um “parar para pensar”, a inserção em um tempo mais lento, diante da aceleração da contemporaneidade. Contudo o que nos acontece não nos encontra em passividade; há uma construção do “eu/nós” em curso que nos faz disponíveis para a elaboração da experiência. De todo modo, as experiências nos transformam: por vezes, no imediato; mais frequentemente, como sementes fecundadas, se desenvolvem ao longo do tempo. Relato a seguir três contatos com imagens, acontecidos no mesmo ano, em um curto espaço de tempo, que me interpelaram, provocaram inquietações e afetaram minha caminhada pessoal e como professor-pesquisador que vem tentando compreender as relações entre os afetos e as aprendizagens históricas.

Em 2022, quarto ano consecutivo em que ofertávamos coletivamente o curso de extensão Estudos Avançados em Ensino de História – atividade que havíamos “inventado” para nos manter conectados (professores universitários, professores da educação básica, alunos-pesquisadores do ensino de História) na pandemia de covid-19 –, estudamos os passados sensíveis, traumáticos e dolorosos na sua relação com o ensino de História. A professora Luciana Evangelista, responsável por um dos módulos, apresentou-nos a fotografia

da deposição da estátua de Edward Colston (1636-1721) na cidade de Bristol¹. O fato representado na fotografia se deu no dia 27 de junho de 2020, em conjunto com outros protestos – de caráter antirracista –, em várias localidades, decorrentes da morte de um cidadão negro sufocado por um policial branco em Minneapolis, nos Estados Unidos.

A imagem impressionante trazia um conjunto grande de pessoas, muitos jovens, usando máscara, marca da pandemia, acompanhando a estátua sendo arremessada no Rio Avon, que corta a região central da cidade. A fotografia tornou-se rapidamente um marco, um manifesto da discussão sobre quem é dono do espaço coletivo, ou melhor, da representação do passado nos locais públicos.

Muito da disputa do espaço público tem relação com a ordem colonial do sistema-mundo (Wallerstein, 2012), construída ao longo dos últimos cinco séculos. Embora, vivendo na virada do século XVII para o XVIII, Colston não possa ser considerado propriamente portador de um discurso “moderno”, sua situação pode ilustrar o paradoxo modernidade/colonialismo, base das relações do mundo contemporâneo. Na página da Wikipedia, ele é apresentado como um grande comerciante marítimo. Vinho, frutas e têxteis eram movimentados desde portos europeus. Edward Colston apresenta-se, assim, como um protótipo do mito do individualismo moderno (Watt, 1997). Com iniciativa e perspicácia movimentava os mercados e faz o mundo girar. Em 1680, ele resolveu ampliar ainda mais os seus negócios. Tratava-se da mercadoria mais lucrativa daquele período: o comércio de pessoas escravizadas. Prosperou ainda mais

¹ Imagem 1 disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/06/07/manifestantes-derrubam-estatuado-trafficante-de-escravos-edward-colston-em-bristol-na-inglaterra.gh.html>. Acesso em: 15 jan. 2025.

e chegou a ser vice-governador da Royal African Company, que detinha o monopólio do comércio inglês de africanos escravizados. Com o capital acumulado, tornou-se um filantropo que apoiou e doou escolas, esmolarias, hospitais e igrejas, principalmente em sua cidade natal. Daí a estátua em sua homenagem.

Retirar a estátua do pedestal e atirá-la ao fundo do mar, onde tantos corpos africanos também ficaram durante a travessia do Atlântico pelos famigerados navios negreiros, obedecia a certa lógica histórica para o movimento antirracista. Entretanto a disputa pelo espaço público e patrimônio histórico fez com que a municipalidade criasse um conselho, sob coordenação de historiadores, para dar um encaminhamento ao impasse. A solução encontrada foi resgatar a estátua do rio e expô-la no museu da cidade. Na mostra permanente A Estátua de Colston: E agora?² podemos observar o monumento deitado no chão. Foram mantidas as marcas coloridas de intervenção popular sobre a obra em bronze. Acima, estão cartazes do movimento Vidas Negras Importam. Estabelece-se, portanto, uma mudança significativa da forma como a vemos. O olhar de cima para baixo coloca a estátua em suspensão. Seu *status* já não é o mesmo. Já não está mais ali representado “um agente privilegiado da História, cujo corpo encarna uma ideia de razão e de universalidade” (Laclau, 2011, p. 49).

Ainda em 2022, tive a oportunidade de visitar duas exposições sobre o Brasil. A primeira foi em Sorocaba (SP): Carolina Maria de Jesus: um Brasil para os Brasileiros, organizada pelo Serviço Social do Comércio (Sesc) em

² Imagem 2 disponível em: <https://www.bbc.com/news/uk-england-bristol-68362636>. Acesso em: 15 jan. 2025.

conjunto com o Instituto Moreira Salles. Entre tantos elementos para pensar o Brasil, uma imagem viria a me inquietar, fazendo-me demorar tempo a mais dentro do conjunto grande de estímulos no labirinto do Brasil profundo que a exposição oferecia. Tratava-se de mais uma fotografia de uma intervenção sobre o espaço público: Princesa Isabel – Ponto de Fogo (da série *Devolta*, 2021), da artista brasileira Diambe da Silva³. A fotografia representava uma intervenção artística noturna na cidade do Rio de Janeiro, em que a estátua imponente da princesa, conhecida como redentora do Brasil, que assinou a lei pondo fim na legalidade da escravização de seres humanos, era envolvida por um círculo de fogo. O primeiro sentipensar que me ocorreu foi de que o fogo servia como uma admoestação para o monumento imponente, aconselhando que aqui não era bem o seu lugar: tal história não está bem contada, há outras memórias, outras ancestralidades que precisam ser ouvidas para que o presente-passado-futuro se resolva.

Mais adiante, consultando algumas leituras, percebemos que o objetivo de intoxicar a estátua tinha inspiração em práticas de matrizes afro-brasileiras, pontos ou rodas de fogo, que circundam lugares para libertá-los, uma purificação. Era, então, uma coreografia política que promovia não a derrubada do monumento, mas a fragilização da narrativa que o sustentava, a descristalização do tempo, despindo, quebrando a imutabilidade que o bronze e a pose majestosa traziam em si.

³ Imagem 3 disponível em: <https://ocula.com/art-galleries/fortes-daloia-gabriel/artworks/diambe-da-silva/princesa-isabel-da-serie-devolta/>. O vídeo da intervenção pode ser acessado em: https://www.instagram.com/decolonizandoogrito/p/CMeo2s0rB04/?locale=zh_CN. Acesso em: 17 jan. 2025.

Em referência aos 100 anos da Semana de Arte Moderna, em 2022, pude acompanhar, no Teatro Municipal de São Paulo, a exposição Contramemória, com curadoria de Lilia Schwarcz, Jaime Lauriano e Pedro Meira. Nela privilegiavam-se obras de artistas negros, indígenas, trans e mulheres, especialmente da segunda metade do século XX e início do XXI, que funcionavam como uma refundação do modernismo brasileiro, um olhar profundo para as diversidades, os paradoxos, as incongruências e grandezas da realidade brasileira, seus projetos e promessas. Dentre tantas fendas e tensionamentos deparei pela primeira vez, presencialmente, com obras do artista indígena Denilson Baniwa: quatro intervenções, aparentemente simples, sobre uma prancha – Guerrilha – do livro *Viagem pitoresca pelo Brasil*, de Johann Moritz Rugendas.

A obra original de Rugendas representa uma luta entre soldados, agentes da colonização, e indígenas no interior do Brasil. Os colonizadores portam armas de fogo. Os indígenas estão nus e trazem lanças, arcos e flechas. Há um aparente equilíbrio na luta, apesar de a presença de mulheres e crianças em fuga indicar que se trata de um ataque dos colonizadores. Baniwa sobrepõe desenhos, realizando uma rasura sobre a obra⁴. Modifica, assim, o sentido, como se estivesse a pacificar a representação trágica, colocando-a sobre um prisma que provoca ao mesmo tempo distanciamento e aproximação complexa e misteriosa. Em um primeiro olhar, seriam pinturas rupestres. Com a legenda, descobrimos que são “Encantados”, espíritos que já estavam aqui antes do

⁴ Imagem 4 disponível em: <https://outraspalavras.net/poeticas/contramemoria-modernismo-em-alta-voltagem-politica/>. Ver também: <https://www.instagram.com/p/DE8KxHXSpC1/>. Acesso em: 18 jan. 2025.

“tempo”. É como se esses seres estivessem ali, ajudando-nos a não perpetuar a dor do colonialismo, a contribuir para uma insurgência, uma esperança que nos convida à reflexão e à ação para tornar-se concretude histórica.

Em comum as experiências com imagens/monumentos/patrimônios históricos aqui narradas trouxeram-me dois sentidos. O primeiro, da admoestação, da advertência, da existência de forças agindo para além da colonialidade dominante. O segundo é o seu papel terapêutico, a busca da cura no sentido amplo, por meio de uma flecha lançada no coração das memórias cristalizadas, arraigadas. Não seria esta também a tarefa, o compromisso do ensino de História contemporâneo: nos provocar questionamentos profundos e nos possibilitar a esperança ativa como cura, tensionando o próprio papel que desempenhamos nos sentidos históricos que construímos?

O ativismo colonial e a formação de um inconsciente óptico

Achille Mbembe (2020) assegura que só existe comunidade propriamente humana na qual a relação com o passado foi objeto de um trabalho consciente e reflexivo de simbolização. O mundo da colonialidade – do passado colonial que se rearticulou – é impregnado de imagens pictóricas e tridimensionais que representam um imaginário onipresente que, mesmo sob o Estado-nação independente, reatualiza a hierarquização e a violência colonial. Não somente as praças e prédios públicos, como a própria iconografia didática, durante muito tempo, atualizou permanentemente a colonização.

Eduardo Jorge de Oliveira (2022), em texto recente, ressaltou a constituição de uma espécie de *fábrica do imaginário colonial*. Desde o início da colonização da América, cientistas, artistas e viajantes agiram na construção de uma

cultura visual, lançando as bases estéticas e epistemológicas da representação e construção discursiva/identitária do si mesmo eurocêntrico e de um outro exótico e selvagem.

A independência dos países americanos construiu uma via de entrada na modernidade eurocentrada, mediante a ruptura com o colonialismo, mas estruturando um padrão de poder que perpetuava as bases de dominação da elite colonial, mantendo, internamente, a marcha da colonização. Como constatou Mario Rufer (2010), era preciso suturar um tempo homogêneo como fundamento político de continuidade entre as ordens colonial e nacional.

Nesse empreendimento, seria necessário excluir a população colonizada/escravizada de parte significativa do projeto da modernidade – a igualdade, a liberdade, a autonomia kantiana –, incluindo-a somente no nível simbólico, por meio do discurso identitário nacional. Articular num todo, realmente coeso, as diferenças constitutivas dos novos Estados-nação não era, de fato, tarefa fácil. A fundação e a difusão dos projetos nacionais, dentro da colonialidade, sempre incorporaram uma grande dose de esquecimento da violência original (Moreno, 2014) em seu discurso.

Um gigantesco investimento foi realizado para concretizar tal objetivo, contando com o trabalho e a adesão essencial de uma categoria a que Antony Smith (1997) chamou de *intelectuais-pedagogos*: poetas, músicos, pintores, escultores, romancistas, historiadores, arqueólogos, dramaturgos, filólogos, lexicógrafos, antropólogos e folcloristas. Buscava-se a conquista da adesão afetiva, canalizando interesses, emoções, aspirações e medos coletivos. Para articular essa inclusão excludente, necessitava-se criar um efeito de sentido, organizando a dispersão da experiência vivida, tecendo representações de convivência harmônica entre as desigualdades. Como

consideraria Von Martius (1845, p. 392), intencionava-se “satisfazer não menos ao coração do que à inteligência”. A constante reiteração desse discurso, por intermédio de um amplo projeto pedagógico (uma pedagogia da memória, uma pedagogia das imagens), traria uma legitimidade muito forte, obtendo um apego emocional profundo.

O final projetado era o sucesso da continuidade do empreendimento colonial. A metáfora do rio caudaloso de Von Martius ilustra bem a intenção. Os pequenos afluentes das culturas indígenas e africanas desembocariam no opulento caldo cultural colonizador. Elas dissolver-se-iam, com o tempo, no rio maior. Este conduzia, mas também depurava. Assim, no caso do Brasil, edificava-se um projeto que tinha como fundamento o elogio da colonização portuguesa, a busca da homogeneidade nacional, um olhar mais voltado para a união do que para o conflito, uma história que teria como objetivo o aperfeiçoamento das *três raças*, colocadas lado a lado de maneira harmônica, ainda que desiguais por natureza.

Sob inspiração do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e dos ideais românticos, a Academia Imperial de Belas Artes passa a compor essa primeira gramática visual da formação nacional. Acrescentando uma ou outra referência nova, a ação do Estado republicano manteve as diretrizes da representação nacional na construção de obras visuais pedagógicas, perpetuando a colonização do saber e do olhar. Mesmo a revisitação e ressignificação modernista a obras fundadoras não conseguiram fazer frente ao inconsciente óptico⁵ (Benjamin, 1985) colonial estabelecido no imaginário coletivo.

⁵ Aproprio-me livremente aqui de uma noção conceituada por Benjamin, ligada aos regimes de visualidade alterados pelas novas formas de percepção geradas pela fotografia e pelo cinema. Aqui estou me referindo à presença de uma lente colonial, que age como filtro, em um processo de naturalização estética e epistêmica das imagens colonizadoras.

A ação de monumentalização do passado-presente colonial por meio de pinturas e estátuas, encontradas em museus e escolas, é narrativizada pedagogicamente por um discurso de origem escolar que se espalha por outros âmbitos sociais. Por sua constante repetição, as imagens produzidas nessa perspectiva acabam se tornando ponto de referência de identificação coletiva, o que levou o historiador Elias Thomé Saliba (1998) a defini-las como *imagens canônicas*. A reiteração delas por meios oficiais, especialmente a escola, conduziu a uma apropriação quase coercitiva na ideia de “testemunha ocular”, fazendo-as assumir o papel do evento; no imaginário social, elas são o evento em si. Ligadas a conceitos-chave dos afetos coletivos, promove-se assim uma retroalimentação que presentifica tais imagens no sentido de uma coesão social intencionada pelo projeto identitário fundador da nação. Desde a segunda metade do século XX, esse projeto discursivo é retomado, não sem conflitos e resistências, sob a ótica do ocidentalismo e da Doutrina da Segurança Nacional (Moreno, 2019).

O paradoxo temporal nas imagens e ações decoloniais

Intensificam-se, na contemporaneidade, as disputas em espaços públicos, incluindo as escolas, em torno da produção artística e patrimonial, em sua relação com a memória e as narrativas que podem ser legitimadas coletivamente. Aos discursos identitários, herdados e/ou atribuídos, outros são escolhidos, reivindicados, reinventados em batalhas vigorosas travadas em espaços culturais e simbólicos, seja na produção acadêmica, na mídia, na memória e na tradição ou na escola.

De um lado, há a retomada dos ideais coloniais por grupos conservadores e ultraliberais, rearticulados com base em ideias difundidas pela extrema-direita norte-americana, que, mais intensamente a partir dos anos 1990, optou por caracterizar como “marxismo cultural” todas as conquistas e lutas civilizatórias que se fizeram visíveis desde os anos 1960, incluindo direitos civis, preservação ambiental, igualdade racial e emancipação feminina. Na América Latina, esse discurso encontrou terreno fértil em uma elite que tem por base os valores da Doutrina da Segurança Nacional (Valle; Moreno, 2023). Um pouco diferente da atuação em outros contextos, a nova extrema-direita do subcontinente advoga um projeto de subalternidade colonial externa e de manutenção do colonialismo interno. Para esses grupos, o ativismo colonial seria entendido como neutro. A neutralidade defendida por eles para a escola, por exemplo, seria a manutenção do discurso colonial. Qualquer outro posicionamento carregaria a pecha da contaminação ideológica.

Mbembe (2020) caracteriza os defensores dessa posição como *zelotes da amnésia*. Grupos que defendem um esquecimento seletivo do passado. Como se pudessem “fechar a conta e passar a régua”, sem que a soma, o resultado da colonização, pesasse sobre as relações sociais no presente. Rearticulados⁶ como força política mundial, os grupos neocoloniais têm agido para garantir seus interesses com grande intensidade perante as esferas públicas. Embora a presença de um discurso contracolonial, nas homenagens

⁶ Essas forças já atuavam, de maneira mais dispersa, antes da aglutinação política, potencializada, em muitos casos, pelas chamadas *redes sociais digitais*. Basta salientarmos que a estátua da Princesa Isabel, mencionada no presente texto, foi erigida em 2003. “Sua instalação foi uma solicitação à prefeitura do Rio de Janeiro pelo grupo de Mulheres Empresárias” (Baker, 2022, p. 70).

realizadas em praças públicas, seja imensuravelmente menor, há também ações iconoclastas em relação às memórias construídas nesse sentido, como na pichação, com a suástica nazista, da estátua em homenagem a Zumbi dos Palmares (2013 e 2014), na grotesca quebra da placa em homenagem à vereadora Marielle Franco por dois candidatos que viriam a ser eleitos deputados (2018), ou nos ataques reiterados à estátua de Chico Mendes (2018, 2022, 2025).

Entretanto há outras forças, não menos profundas, que se articulam contemporaneamente com vistas a enfrentar e superar as heranças do colonialismo. Além dos embates em praça pública, visíveis nas reiteradas intervenções sobre o Monumento às Bandeiras, do escultor Victor Brecheret, ou no ateamento de fogo à estátua do também bandeirante Borba Gato (Moreno; Vieira; Ferreira, 2022), uma vasta produção artística contemporânea vem promovendo diálogos e rupturas mais intensas com as imagens canônicas, intencionando desfazer o simulacro de realidade, gerando a possibilidade de inferir outros mundos mediante esse ato dessacralizador.

Destaca-se, nessa produção, o movimento da arte indígena contemporânea, cujos nomes mais conhecidos são Jaider Esbell e Denilson Baniwa, mas que pode ser acessado por meio de muitos outros artistas e produtores culturais, como Gustavo Caboco, Naine Terena, Arissana Pataxó, Daiara Tukano e o Movimento dos Artistas Huni Kuin. A Arte Indígena, dantes colocada fora da História da arte universal, relegada aos museus de História natural, hoje assume protagonismo e ganha repercussão mundial.

Na perspectiva que estamos tratando no presente texto, a nova geração de artistas indígenas logra fazer fissuras profundas no discurso colonial sedimentado que hierarquizava as culturas. A retórica colonial é confrontada por

cosmogonias diversas. Tal como Djambe da Silva, utilizam-se de técnicas xamânicas, na desintoxicação das imagens coloniais, sobrepondo grafismos indígenas tradicionais e elementos da cultura *pop* e digital.

A arte indígena contemporânea representa, assim, uma insurgência decolonial, uma prática de (re)existência. Emerge daí um potencial de ruptura sobre a máquina de produção de subalternidades da modernidade colonial. Há um visível compromisso pedagógico com a transformação, por meio da mudança de visões e comportamentos. Demanda-se, com a fruição de cada obra, uma reflexão coletiva que se debruce sobre a sociedade como um todo, indo muito além de um multiculturalismo assentado somente na tolerância.

O próprio projeto da modernidade é posto em xeque, com inferências que não separam o equilíbrio geoecológico do sociocosmogônico (Makuxi, 2022), a fazer pensar o que significam vida, vida digna, vida plena no mundo contemporâneo. As rasuras que essa arte faz, por intermédio de colagens, montagens e outras intervenções, sobre os monumentos coloniais produzem uma disruptura com a colonialidade (a continuidade da colonização sob outras formas), abrindo uma infiltração sobre o efeito coercitivo de verdade que estava estabelecido.

Ao recorrer a significantes da própria sociedade de consumo e até mesmo a elementos de ficção científica, essas produções rearticulam tempos históricos e reinscrevem, como palimpsestos, sobre as obras canônicas narrativas de encantamento, de onde afloram memórias ancestrais silenciadas. Produz-se, nesse ensejo, um paradoxo temporal,

suspendendo o tempo linear, característico da modernidade. É como se tais intervenções remediasses as mensagens do passado. Nesse processo de entendimento, autoconhecimento e cura, mediante o reconhecimento da agência e da voz dos sujeitos envolvidos, o saber e a subjetividade (as camadas mais profundas da colonialidade) são ressignificados e caminham juntos.

Decolonialidade e aprendizagem da História como experiência: e se pedíssemos aos estudantes da educação básica que intervissem em imagens, impressas ou digitais, dos monumentos coloniais?

Há um movimento nas sociedades que foram colonizadas, especialmente na América Latina, uma tentativa de passagem de uma pedagogia normalizadora (Puiggrós, 1990) para uma interculturalidade crítica (Oliveira; Candau, 2010). Tarefa bastante pretensiosa em tempos de engessamento dos sistemas de ensino público, sobretudo no Brasil. A escola moderna carrega consigo a duplicidade de objetivos entre uma formação para a disciplinarização, uma conformação, e os ideais emancipadores que se evidenciaram na modernidade. Superar a escola colonizadora é uma demanda social contemporânea que exige ação imediata para que frutos sejam colhidos em longo prazo.

O colonialismo é uma relação de poder que penetra profundamente as mentes e os corpos, já nos alertavam Aimé Césaire (1978), Albert Memmi (2007) e Frantz Fanon (2008), há mais de meio século, retomados atualmente por Joseph-Achille Mbembe (2020):

Sabe-se que, para ser duradoura, toda dominação deve se inscrever não somente sobre os corpos dos sujeitos, mas também deixar marcas sobre o espaço que habitam, bem como traços indelévels no seu imaginário. A dominação deve envolver o assujeitado e mantê-lo em um estado mais ou menos permanente de transe, de intoxicação e de convulsão – incapaz de refletir por si com toda a clareza [...]. A sujeição deve igualmente ser inscrita na rotina da vida cotidiana e nas estruturas do inconsciente.

A escolarização moderna é colonizadora não só pelos sujeitos e pelas epistemologias que representa, como também por seu *modus operandi*. Predomina um modelo no qual o conhecimento é oferecido aos alunos “como um cadáver de informação – um corpo morto [...] – e não uma conexão viva com a realidade deles” (Freire; Shor, 1986, p.11). Os estudantes são excluídos da busca, da atividade do rigor, ofuscando sua potencialidade criativa. Nesse modelo, a possibilidade de experiência é muito reduzida. “Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida” (Bondía, 2006, p. 50).

Entretantos desafios, o trabalho com a interculturalidade aparece como uma fresta para encantar ou reencantar⁷ o projeto escolar. A proposta que aqui apresento é que se peça aos estudantes da educação básica que intervenham sobre imagens, impressas ou digitais, dos monumentos coloniais. Claro, como todo bom trabalho educacional, inicia-se por um mapeamento da reação dos estudantes às imagens colonizadoras. Já as conheciam, parece-lhes familiar? Conseguem identificar o episódio que representam? Emergem narrativas da leitura destas imagens? Estabelecem uma relação com a visão que têm do Brasil, de uma

⁷ Falo em reencantar porque me parece que o projeto de escolarização moderno já teve suas tentativas iniciais de encantamento até se tornar na ideia de transmissão cumulativa e veloz de verdades separadas da vida cotidiana da maioria dos estudantes.

identidade coletiva? Por fim, estas mesmas imagens podem ser utilizadas numa verificação de aprendizagem após o final do trabalho. A interpretação modificou-se? Que sentidos foram acrescentados, estendidos, tensionados?

A aprendizagem da História não é quantificável, facilmente mensurável, não pode ser medida com uma régua exata, cronometrada. O professor de História lida com a incerteza: não é possível definir antecipadamente todo resultado do seu trabalho, embora ele seja feito com intencionalidade. Por isso, esse tipo de proposta só pode ser desenvolvido, acompanhado, como um roteiro de pesquisa. Depois de os alunos estudarem e compreenderem o ativismo colonial e o ativismo decolonial contemporâneo e construir suas próprias intervenções sobre as imagens colonizadoras, é possível analisar a sua produção para entender até onde se consegue avançar, quão estáveis são as imagens canônicas e que surpresas podem ser percebidas. Que lamentos, lutos, queixas, protestos, levantes, afetos são expressos nas releituras feitas pelos jovens e adolescentes? Que relações passado-presente-futuro estão postas nestas intervenções? Que outras camadas discursivas podem ser observadas a partir da vivência de cada estudante? As intervenções indicam uma quebra do “feitiço” da colonização?

Uma pedagogia da memória e uma pedagogia da imagem, ética e estética, caminham juntas na aprendizagem da História. A alfabetização visual permeia a aprendizagem como um todo e teria de ser trabalhada em espiral desde o início da escolarização. De qualquer forma, o trabalho proposto enseja um potencial cognitivo mais sofisticado e desafiador do que o trato da imagem apenas como reconstituição do passado ou da denúncia simples de que esse intento não

foi alcançado devidamente. Se o intuito é poder ir além do inconsciente óptico, as imagens do ativismo decolonial podem gerar o incômodo necessário, a intensificação das sensibilidades para incentivar leituras mais atentas e criar situações/recepções/interpretações problematizadoras, porque desconfortáveis, não convencionais, aproximando aprendizagem de experiência, no sentido defendido por Bondía.

Contudo a inquietação gerada não pode ser o fim do trabalho; é preciso haver espaço-tempo para a voz dos estudantes poder vir à tona, para que eles se afirmem como sujeitos, se expressem, criem perante o conhecimento histórico-escolar. Por isso sua produção/intervenção sobre as imagens canônicas, a exposição dos seus trabalhos. Desde a colonização decretou-se o despojo da história intelectual e cultural à população trabalhadora brasileira, racializada. Predominaram representações dessa população como inculta, irracional, primitiva, habitante de um pré-tempo histórico, sendo, por isso, pré-civilizados, pré-políticos (Arroyo, 2014). Vivendo a modernidade estavam “naturalmente” fora das suas possibilidades emancipadoras, condenados à heteronomia.

Por muito tempo a escola de massas manteve a visão colonizadora sobre as classes populares. Incentivar os estudantes da educação pública a se expressarem significa perceber que lá no fundo há memórias da resistência a essa desumanização, que eles não são contas bancárias vazias. Intervir sobre as imagens coloniais, portanto, é convidá-los a serem eles mesmos, a fazerem o trabalho crítico de simbolização de passados que também são seus. Como atores e autores do presente-passado-futuro, eles são

desafiados pelo movimento de autodescolonização e de (re)existência. Remediar o passado-presente colonial torna-se, assim, um trabalho coletivo e a Voz, a expressão pessoal, uma “cura” e um fortalecimento que permitem pensar o tempo como construção humana.

Os movimentos e artistas que fazem intervenção sobre os monumentos colonizadores prestam um grande serviço ao ensino de História. Se é função da História fazer as memórias estabelecidas entrarem em crise (Albuquerque Jr., 2012), a aprendizagem da História implica sempre uma desfamiliarização/desnaturalização de visões arraigadas. Embora há cerca de 40 anos a pesquisa e as proposições do ensino de História já venham tratando dessas questões, e algumas conquistas já possam ser percebidas, considero que ainda estamos no início do processo, que é difícil porque envolve uma batalha da escola e da história escolar contra uma memória que elas mesmas foram as principais responsáveis por disseminar (essa foi a sua função fundadora).

Assumir o passado como base para construir um futuro diferente – e não somente como reiteração – é o que a arte decolonial vem fazendo e os discursos em torno do ensino escolar de História vêm defendendo há algum tempo, ainda que em estruturas repressivas artistas e professores, a cada dia, lutem para tentar dar sentido ao trabalho que fazem, empenhando-se em tornar, neste último caso, a aula de História um encontro alegre e significativo.

Tentei, neste texto, apresentar, com base em experiências recentes com imagens, o embate entre as imagens e monumentos colonizadores e o ativismo decolonial. Busquei defender que o ativismo decolonial e

suas intervenções sobre as imagens e os monumentos patrimonializados podem ser apropriados pela História escolar como elementos fundamentais para rearticular o passado, o presente e o futuro historicamente. Para tal é imprescindível que a aprendizagem seja entendida como experiência, produzindo inquietudes, incômodos, afagos, mobilizando afetos. Faz-se necessário que o estudante da educação básica tenha a possibilidade de ver, sentir, interpretar, imaginar, expressar-se, significar e produzir sentido, a exemplo dos artistas com os quais ele terá contato. Como disse Mbembe (2020), já citado anteriormente, a simbolização e a resignificação consciente e reflexiva do passado é trabalho coletivo que nos constitui como comunidade humana.

Referências

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de *et al.* Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da História. *In: GONÇALVES, Márcia de A. et al. (org.). Qual o valor da história hoje?* Editora FGV, 2012. p. 21-39.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes, 2014.

BAKER, Julia. Ocupar e desconstruir – a derrubada simbólica de estátuas colonizadoras através da série Devolta de Diambe da Silva. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, v. 17, n. 1, p. 58-73, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae17-1.odds>.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. *In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20-28, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 208 p.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Portugal: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986. 224 p.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

MAKUXI, Jaider Esbell. Autodecolonização – uma pesquisa pessoal no além coletivo. **Cadernos do LEPAARQ**, v. 19, n. 37, p. 17-25, 2022.

MARTIUS, Karl F. P. von. Como se deve escrever a História do Brasil. **Revista do IHGB**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 24, p. 389-411, jan. 1845.

MBEMBE, Joseph-Achille. O que fazer com as estátuas e monumentos coloniais? **Revista Rosa**, n. 2, 2020.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. **InterMeio**, v. 25, n. 49.1, 2019.

MORENO, Jean Carlos. Revisitando o conceito de identidade nacional. *In*: RODRIGUES, Cristina Carneiro; LUCA, Tania Regina de; GUIMARÃES, Valéria (org.). **Identities brasileiras: composições e recomposições**. São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 7-29.

MORENO, Jean Carlos; VIEIRA, Alexandre M.; FERREIRA, Andressa. Much beyond Borba Gato: past, present and future indigenous in disputes for memory and History teaching. **International Journal of Human Sciences Research**, v. 2, p. 1-15, 2022.

OLIVEIRA, Eduardo Jorge de. A fábrica do selvagem e o choque das imaginações: uma leitura pós-etnográfica da obra de Denilson Baniwa. **Quaderni Culturali IILA**, v. 4, n. 4, p. 41-51, 2022.

OLIVEIRA, Luiz F. de; CANDAU, Vera Maria F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PUIGGRÓS, A. **Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino**. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1990. 372 p.

RUFER, Mario. La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. **Memoria y Sociedad**, v. 14, n. 28, p. 11-31, 2010.

SALIBA, Elias T. As imagens canônicas e o ensino de História. *In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA*, 3., 1998, Curitiba.

SMITH, Anthony D. **A identidade nacional**. Lisboa: Gradiva, 1997. 252 p.

VALLE, Giovany Pereira; MORENO, Jean Carlos. A ditadura militar e os desafios do ensino de História no tempo presente: disputas de narrativas, mídias sociais e negacionismos. **Revista Aedos**, v. 15, n. 34, 2023.

WALLERSTEIN, Immanuel. A análise dos sistemas-mundo como movimento do saber. *In: VIEIRA, Pedro A.; VIEIRA, Rosângela de L.; FILOMENO, Felipe A. (org.). O Brasil e o capitalismo histórico: passado e presente na análise dos sistemas-mundo*. São Paulo: Cultura Acadêmica Ed., 2012. p. 17-28.

WATT, Ian. **Mitos do individualismo moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

O que podemos aprender com os nossos fantasmas? O ensino de História em meio a diálogos urgentes para novos horizontes de expectativas

Diego Finder Machado

Quando fui convidado, pela professora Raquel Alvarenga Sena Venera, para compor a mesa de encerramento do XIV Encontro Nacional de Pesquisadores de História (ENPEH)¹, fiquei por um bom tempo refletindo sobre o tema proposto: “Diálogos urgentes para novos horizontes de expectativas”. Senti-me provocado a pensar sobre os sentidos de futuro que emergem das urgências de nosso tempo presente. O tema da mesa mostrou-se mais instigante por se referir às discussões realizadas durante o evento, ou seja, aos desafios contemporâneos que se colocam ao ensino de História, em suas interfaces com o que se entende pela ideia de patrimônio cultural. Como professor de História que atua na educação básica, em uma escola da rede pública estadual de Santa Catarina, e também na formação de professores no curso de licenciatura em História e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille, recebi o desafio com entusiasmo. Além disso, é relevante mencionar que debates sobre a ideia de patrimônio cultural foram e, sem dúvida, ainda são aqueles aos quais mais me dediquei em minha trajetória acadêmica e profissional, uma

¹ O XIV Encontro Nacional de Pesquisadores de História (ENPEH) ocorreu em Joinville, Santa Catarina, entre os dias 16 e 18 de outubro de 2024, no *campus* da Universidade da Região de Joinville (Univille). O tema do evento foi “Patrimônio cultural e ensino de História: desafios contemporâneos”. A mesa de encerramento, que ocorreu no dia 18 de outubro, foi composta pelo professor Elison Antonio Paim, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e por mim, sob mediação do professor Fernando Cesar Sossai, da Univille.

temática que me anima à reflexão e à crítica do mundo em que vivemos, no nosso presente multifacetado.

Seguindo por uma reflexão do teórico cultural indiano Homi K. Bhabha (2013), penso que o tema proposto para a mesa-redonda nos inspirou a imaginar um “além”, a imaginar o que já se projeta nas fronteiras do nosso presente, em nossas tentativas, como disse o autor, de “*tocar o futuro em seu lado de cá*” (Bhabha, 2013, p. 28). A experiência de estar nas fronteiras de um presente, que ainda não se anuncia como um novo horizonte e que não implica, necessariamente, o abandono do que ecoa do passado, nos causa desorientação, um distúrbio de direção. Para Bhabha (2013, p. 28), “estar no ‘além’ [...] é habitar um espaço intermédio”, pois, conforme sua perspectiva, “residir ‘no além’ é [...] ser parte de um tempo revisionário, um retorno ao presente para redescrever nossa contemporaneidade cultural; reinscrever nossa comunalidade humana, histórica”. Isso significaria, conforme Bhabha (2013, p. 28), tomar esse espaço intermédio como “espaço de intervenção no aqui e no agora”. Portanto, o futuro não deve ser concebido como um tempo pelo qual apenas se espera chegar, nem algo que se imagina inevitável, apesar dos esforços ao revés, mas é algo pelo qual agimos hoje, com certa dose de esperança. Como dizia o educador brasileiro Paulo Freire (2022, p. 113-114), vivendo os efeitos ameaçadores de seu tempo, “a esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca”, tendo em conta que não se trata de “um cruzar de braços e esperar”. Em suas célebres palavras: “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (Freire, 2022, p. 114).

É nesse ímpeto de agir, no aqui e no agora, que entendo a ideia de “diálogos urgentes” proposta para a mesa-redonda. O sentido de “urgente” pode ser o do que

não admite demora, daquilo que tem pressa para acontecer. Pode significar, ainda, uma situação cuja gravidade nos exige atenção imediata, indicando algo que não pode simplesmente ser adiado. Outro sentido da palavra diz respeito àquilo que não se pode prescindir, que é indispensável. Em todos os seus sentidos, a ideia de diálogos urgentes nos coloca a pensar sobre uma “iminência”, sobre o que está prestes a acontecer e que, por isso, nos coloca em situação de alerta. É nesse lugar de iminência, nas fronteiras do que já está para acontecer, que miramos o porvir, que podemos imaginar novos horizontes de expectativas. Nossos diálogos, instalados nesse lugar da iminência, podem prenunciar algo que pode acontecer, mas não nos obrigam a apontar um sentido único, um fim último da História. Eles podem deixar as coisas em suspense, em uma relação com um momento prévio no qual futuros possíveis são entrevistados no horizonte.

Como refleti em minha tese de doutorado, que defendi em 2018 no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), o nosso tempo presente convoca-nos não somente a “tocar” o futuro, como também, igualmente, a tocar o passado em seu lado de cá, no convívio cotidiano com os vestígios de um tempo outro, um passado que ainda é presente. Como escrevi:

A presença de passados se imiscui em nossas projeções de futuros, inspirando imaginações, antecipações e aspirações de um tempo ainda por vir. O tempo, mais do que sistema de medição para sequenciar eventos e comparar suas durações, é uma experiência sensível elaborada intersubjetivamente na vida em sociedade. O que nos é presente não se refere apenas à nossa imediatez, mas, também, às maneiras como o passado e o futuro nos tocam e nos comovem e, ao revés, como o passado e o futuro são tocados e movidos por nós, ao buscarmos sentidos e significados à passagem do tempo (Machado, 2018, p. 48).

Em algumas situações, ao conversar com estudantes, seja na educação básica, seja no ensino superior, tenho a impressão de que paira a sensação de um futuro que já está fechado para nós. A impressão que se tem é a de que as distopias substituíram as utopias, das quais hoje sentimos saudade. De acordo com a filósofa espanhola Marina Garcés (2019), em nosso presente, vivemos sob uma espécie de “condição póstuma”, no tempo em que “tudo acaba” e o presente é só o que nos resta. Em seu modo de ver: “Vivemos, assim, precipitando-nos no tempo da iminência, no qual tudo pode mudar radicalmente ou acabar definitivamente. É difícil saber se essa iminência contém uma revelação ou uma catástrofe” (Garcés, 2019, p. 27). Ainda nas palavras da autora, “junto com o ‘até quando’ desperta também o impulso do ‘agora ou nunca’, do ‘se não agora, quando?’” (Garcés, 2019, p. 27-28). Tais questões nos colocam tanto nos limites do tempo quanto nos limites do vivível, pois é a nossa própria vida que está em risco, decorrendo daí a urgência de buscar meios para realizar uma vida que seja mais vivível. Portanto, os diálogos que se colocam como urgentes envolvem a reabertura do futuro, não ao futuro que foi anunciado pelas modernas filosofias da História no Ocidente, um futuro que já estava predestinado, e sim a possíveis horizontes de expectativa que nos incitem a almejar e lutar, na urgência do presente, por vidas mais vivíveis.

Ao preparar a minha intervenção para a mesa-redonda do XIV ENPEH, indaguei-me: O que podemos aprender com os nossos fantasmas? Já faz algum tempo que eu sou assombrado pela metáfora do “fantasma”, a qual me ajuda a tentar entender a maneira como lidamos com passados difíceis de suportar no tempo presente. Em fins do século XIX, o filósofo alemão Friedrich Nietzsche (2003) constatou que a presença do passado poderia ser sufocante à vida

humana. Era intrigante, para ele, notar como os humanos vivem presos ao que passou, ao que, no ressentimento, retorna “como um fantasma e perturba a tranquilidade de um instante posterior”. Afinal, como ele alertou, o passado pode ser opressor ao humano, “incomodando os seus passos como um fardo invisível e obscuro” (Nietzsche, 2003, p. 8).

A palavra fantasma, que funciona como metáfora para as reaparições e reincorporações do passado no presente, conota algo que é involuntário. Imagens assombrosas de fantasmas costumam surgir inesperadamente, sem serem convocadas. Justamente pelo efeito surpresa, aterrorizam. Segundo a historiadora alemã Aleida Assmann (2007), enquanto espíritos são invocados, os fantasmas intrometem-se, surgem sem pedir licença e assombram. Fantasmas “representam algo que regressa do passado ou do reino dos mortos por sua própria vontade”, o que provoca uma crise, pois o “que se considerava superado e desaparecido reaparece para anunciar um assunto inacabado que precisa ser resolvido” (Assmann, 2007, p. 5, tradução própria). O que chama a atenção nessa metáfora, portanto, é a ideia de um passado que não passa, de um passado que insiste em se fazer presente, não se restringindo a atos de vontade, a atos de convocação da lembrança. Trata-se do retorno inesperado de espectros de passados que, por persistirem ainda inacabados, assombram o presente.

Em sua obra *Espectros de Marx*, o filósofo francês Jacques Derrida (1994), logo na abertura, questionou-se sobre o que significa aprender a viver. Na perspectiva dele, não se pode aprender a viver por si mesmo, mas sempre pelo outro e pela morte, ou melhor, do outro no limite da vida. Ainda que a citação seja longa, acredito que ela estimula, com outros feixes luminosos, a discussão que aqui desenvolvo:

É preciso falar *do* fantasma, até mesmo *ao* fantasma e *com* ele, uma vez que nenhuma ética, nenhuma política, revolucionária ou não, parece possível, pensável e *justa*, sem reconhecer em seu princípio o respeito por esses outros que não estão mais ou por esses outros que ainda não estão aí, *presentemente vivos*, quer já estejam mortos, quer ainda não tenham nascido. Justiça alguma [...] parece possível ou pensável sem o princípio de alguma *responsabilidade*, para além de todo *presente vivo*, nisto que desajunta o presente vivo, diante dos fantasmas daqueles que já estão mortos ou ainda não nasceram, vítimas ou não das guerras, das violências políticas ou outras, dos extermínios nacionalistas, racistas, colonialistas, sexistas ou outros, das opressões do imperialismo capitalista ou de todas as formas do totalitarismo. Sem essa *não-contemporaneidade a si do presente vivo*, sem isto que secretamente o desajusta, sem essa responsabilidade e respeito pela justiça com relação a esses que *não estão presentes*, que não estão mais ou ainda não estão *presentes e vivos*, que sentido teria formular a pergunta “onde?”, “onde amanhã?” (Derrida, 1994, p. 11-12).

Inspirado por essa citação de Derrida, proponho aqui um debate sobre as heterocronias do presente, ou seja, sobre as diferentes temporalidades, assombradas por fantasmas dos que não estão mais ou ainda não estão presentemente vivos, que se sobrepõem no tempo em que vivemos. Tendo em conta que o reconhecimento da não contemporaneidade a si do presente vivo é um princípio da justiça, refletir sobre as heterocronias do presente se coloca como um desafio crucial ao abordarmos o ensino de História em meio a diálogos urgentes para novos horizontes de expectativas. Como professores de História, somos constantemente dirigidos pelos ditames da cronologia e, por vezes, evitamos ousar maneiras de indisciplinar a História e de romper uma política do tempo colonial e eurocêntrica, que compreende o passado como aquilo que passou e é irreversível e o futuro como o destino rumo à bonança ou à catástrofe. Precisamos pensar juntos, no ensino de História, maneiras de reabrir os passados, em suas interpretações e em suas histórias potenciais, conforme nos sugere a escritora judia palestina

Ariella Aïsha Azoulay (2024). Também precisamos imaginar juntos formas para reabrir os futuros, em suas múltiplas possibilidades, futuros que tornem nossa vida em comum mais vivível, futuros em que almejamos poder respirar mais em paz do que hoje.

Para instigar algumas reflexões sobre as heterocronias do presente e, especificamente, sobre o que nós podemos aprender hoje, no ensino de História, com nossos fantasmas, abordo a temática dos ataques a monumentos que representam assombrações de passados infames². Ao pensar sobre os tempos do patrimônio cultural, sobretudo no que se refere a emoções que evocam, minha leitura e interpretação têm em conta os sentidos cruzados dos conceitos de nostalgia e luto. Recentemente o tema do ataque a monumentos ganhou forte repercussão em virtude de protestos em defesa de que “vidas negras importam” (alusão ao movimento ativista Black Lives Matter). O tema comoveu os historiadores e o público em geral, uma vez que não é tarefa fácil compreender os motivos de atos políticos que clamam por retirar alguns bens culturais do espaço público ou, até mesmo, destruí-los. Em sociedades como a nossa, que suportam fardos coloniais racistas e patriarcais, as lutas pelo patrimônio são também por outras interpretações do passado e outras maneiras de rememorar-lo e comemorar-lo no presente, de modo a desvelar histórias de grupos marginalizados e invisibilizados.

Monumentos que comemoram passados infames são fardos que pesam sobre a vida de sujeitos e grupos vitimados por violências da História, pois são marcas no espaço que

² Retomo aqui a discussão teórica que aprofundei no artigo “O insustentável peso do passado: profanações de monumentos, emoções patrimoniais e heterocronias do presente”, publicado na revista *Tempo & Argumento*, do Programa de Pós-Graduação em História da Udesc (Machado, 2024).

buscam lembrar e evocar um pretérito a ser continuamente celebrado. Se, por um lado, podemos notar que tais monumentos causam dor justamente por sua presença, por outro, percebemos que a dor também é motivada por um sentimento de perda. É sobre esse sentimento de perda que quero suscitar algumas reflexões. Acontecimentos recentes acirraram um debate público sobre o que fazer com monumentos que, em praças, parques e outros espaços de convívio públicos, reiteram homenagens a passados infames e de dolorosa rememoração. Com o fim de sustentar meus argumentos, vou citar apenas alguns exemplos bastante emblemáticos.

Em 9 de março de 2015, Chumani Maxwele, um estudante negro da Universidade da Cidade do Cabo, na África do Sul, despejou recipientes com dejetos humanos na estátua de bronze de Cecil Rhodes, incrustada no *campus* universitário. O ato catalisou o movimento estudantil *#RhodesMustFall*, que passou a enfrentar questões atinentes a racismo institucional, acesso à educação e reforma do currículo eurocêntrico. O movimento culminou na retirada do monumento. Entre outras coisas, o ato de Maxwele questionou a homenagem mantida a Cecil Rhodes, um colonizador e homem de negócios britânico que foi um dos responsáveis pela morte de milhares de pessoas negras na África do Sul (Ahmed, 2020). As imagens do monumento sendo extraído por um guindaste circularam na internet. Algumas delas mostram a personagem enquanto era atacada por várias pessoas com pedaços de pau e cintos de couro, já com seus olhos cobertos de tinta vermelha.

Mais recentemente, no ano de 2020, houve, na cidade inglesa de Bristol, a derrubada da estátua de Edward Colston, um comerciante inglês do século XVII que atuou no tráfico de africanos escravizados. A estátua, após derrubada, foi

arrastada pelas ruas da cidade e, em seguida, empurrada para as águas, na região portuária. O ato ocorreu em meio aos protestos antirracistas de apoio ao movimento Black Lives Matter, logo após o assassinato brutal pelas mãos de policiais do afro-americano George Floyd (Meneguello, 2022). Em ambos os casos, notam-se críticas a homenagens a personagens e acontecimentos históricos controversos. Isso impulsiona o debate sobre o que fazer com outros monumentos que, ao menos por enquanto, passaram incólumes à onda de ataques iconoclastas.

Em Santa Catarina, no pequeno município de Nova Veneza, em 2020 foi inaugurado um monumento a Natale Coral, um dos fundadores do lugar. Porém a historiografia imputou ao personagem o papel de “bugreiro”, caçador de indígenas Xokleng que viviam na região. De acordo com registros históricos citados pelos críticos da homenagem pública, após uma “batida”, ele trazia na salmoura a orelha dos indígenas assassinados para provocar riso. Em nota pública, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), manifestou seu repúdio à criação do monumento. Como foi publicado, a “conduta bárbara”, atribuída a Natale Coral, não condiz com o que se compreende por “civilidade” ou “humanismo”. Assim, a vida de Natale Coral não mereceria a homenagem póstuma anunciada. Entendeu-se que “praças, estátuas e bustos são formas de solidificar símbolos e assim dar continuidade a memórias, fortalecendo visões e narrativas históricas”. Por fim, a nota fez uma exortação: “Os fatos históricos não mudam, mas nós podemos mudar quem escolhemos como heróis para o nosso presente e para o nosso futuro” (UFSC, 2021).

Instigado por acontecimentos como os aqui narrados, busco problematizar uma relação entre tempo e patrimônio por meio da dimensão da perda e das comoções que ela pode mobilizar. Busco, portanto, compreender a perda como uma emoção, a qual se manifesta, na vida social, como nostalgia ou luto. A dimensão da perda coloca em foco como as políticas de patrimônio são confrontadas pelas heterocronias do tempo presente, com sobreposições de experiências temporais. Os ataques a monumentos públicos nos forçam a abandonar a ideia criticada por Walter Benjamin (2012) de um “tempo vazio e homogêneo” para reconhecer a pluralidade temporal que, segundo Reinhart Koselleck (2014), se sobrepõe em diferentes estratos.

A emoção da perda é sentida de maneira dolorosa em dois sentidos diferentes. Por um lado, é uma dor causada pela impossibilidade de visitar e reviver o passado que ficou para trás. Por outro, é uma dor cuja causa é justamente a impossibilidade de ver-se liberto de um passado que insiste em não passar. A dor da perda pode ser pensada, então, com base em noções de nostalgia e luto. Antes de abordar tais noções mais detidamente, é interessante relacioná-las à interpolação, que foi desenvolvida teoricamente por Berber Bevernage (2018), entre o irreversível e o irrevogável do passado. O irreversível, segundo o autor, é a experiência de tempo que percebe o passado “como frágil e imediatamente dissolúvel ou fugaz em relação ao presente”, enquanto o irrevogável se refere a um passado experimentado como “depósito persistente e massivo que se adere ao presente” (Bevernage, 2018, p. 32). Se a experiência da irreversibilidade do tempo aciona o reconhecimento de um não retorno ao que passou, a experiência do passado irrevogável implica uma dificuldade de desvencilhar-se do peso do pretérito. Para o autor, “o conceito de irrevogável de fato rompe com a ideia

de 'distância temporal' entre o presente e o passado que é tão central para o tempo irreversível da história" (Bevernage, 2018, p. 33).

Seria, portanto, a nostalgia uma forma de reconhecer a irreversibilidade do tempo, uma dor causada por saber que, apesar dos esforços para reviver e restaurar o passado perdido, o mundo jamais voltará a ser como um dia teria sido? Por outro lado, pode-se compreender o luto, que se manifesta no trabalho interminável para lidar com a perda daquilo que se amou, como uma forma de viver com o passado irrevogável, ou seja, com o passado que não passa? São por essas pistas que quero seguir, em minha tentativa de responder à questão central que anima este texto, ou seja, a pergunta sobre o que podemos aprender com os nossos fantasmas.

As políticas de patrimônio estão profundamente vinculadas à emoção da perda. Isso pôde ser notado nas várias campanhas contra o vandalismo, que, no século XIX e início do XX, tomaram espaço na imprensa para denunciar a destruição de bens culturais basilares a uma ideia de nação e de nacionalismo, ou nos lamentos por um mundo que se transformava rapidamente ante os processos de modernização, urbanização e industrialização (Machado, 2018). Nas palavras de Marc Guillaume (2003, p. 40), "vivemos assombrados pelo espectro da destruição total". Tal "espectro" vai além da perda de bens materiais, pois "é o laço vivo das gerações que se encontra hoje à beira da ruptura" (Guillaume, 2003, p. 40). Nesse sentido, uma política de patrimônio, em luta contra perdas e seus efeitos na vida de uma dada sociedade, busca recuperar a ligação

entre os tempos, entre o passado, o presente e o futuro. Uma política de patrimônio manifesta-se, portanto, como política de tempo, modulando as sensibilidades diante do irreversível e do irrevogável do passado.

Como lembrou David Lowenthal (2010), para algumas pessoas, não poder recuperar e reviver o passado pode ser algo insuportável. É mais fácil de compreender a inacessibilidade do futuro do que reconhecer que o passado é um tempo irreversível. Ainda que a maioria das pessoas tenha a consciência de que regressar ao passado é só uma fantasia e de que qualquer tentativa de revivê-lo é mera encenação, elas não deixam de convocar espíritos de um tempo que ficou para trás. Em seu entendimento, “as esperanças e os temores que o passado desperta se intensificam pelo conflito entre a nossa certeza de que seu regresso é impossível e nosso desejo, talvez nosso instinto, de que ele deve e pode ser alcançado” (Lowenthal, 1998, p. 68, tradução própria).

Não é necessário retomar aqui a história da palavra nostalgia e sua filiação conceitual ao vocabulário médico. Apenas vale mencionar que, como doença, a cura da nostalgia previa o retorno ao lar, aliviando, assim, os sintomas causados pela tristeza de viver deslocado do lugar de origem. Atualmente, não mais considerada doença, e sim uma emoção, a nostalgia, para além da dor causada pela distância no espaço, refere-se também a uma distância no tempo, ou seja, à dor causada pela impossibilidade de regressar ao passado, seja um passado real ou imaginado. Apenas uma fantasia é capaz de aliviar, paliativamente, a dor sentida pela perda de um mundo que ficou em um tempo ao qual não se pode retornar. Tal fantasia pode alimentar,

no presente, tanto posições conservadoras, que buscam estagnar as coisas no lugar em que estão, como posições mais críticas que, buscando aplacar os efeitos da aceleração do tempo, advertem para os efeitos desastrosos e, até mesmo, catastróficos da modernização.

Um nostálgico, ao passo que lamenta a perda do passado, reconhece a irreversibilidade do tempo. Segundo Svetlana Boym (2017, p. 153), “o amor nostálgico só pode sobreviver em um relacionamento à distância”. Ainda para a autora, “a nostalgia é uma revolta contra a ideia moderna de tempo, o tempo da história e do progresso”, é uma recusa a “render-se à irreversibilidade do tempo que atormenta a condição humana” (Boym, 2017, p. 154). Porém vale salientar que a nostalgia não se resume a uma reação passadista, posto que manifesta ainda uma dimensão utópica, ao projetar no futuro as esperanças não realizadas do passado. Como distinguiu a autora, há dois tipos de nostalgia: restauradora e reflexiva. Enquanto a nostalgia restauradora busca uma “reconstrução transhistórica da terra perdida”, a reflexiva “posterga o retorno à casa” (Boym, 2017, p. 159). Enquanto a primeira busca um retorno às origens e às tradições, reafirmando, no presente, os valores do passado; a segunda tenta viver um tempo fora do tempo, retomando, a partir do passado, alternativas ao presente e ao porvir. Figura emblemática da nostalgia reflexiva, como reconheceu a autora, é a do anjo da história, alegoria de Walter Benjamin (2012) inspirada na gravura *Angelus Novus*, de Paul Klee. O anjo, ainda que empurrado ao futuro pelo progresso, volta sua face para trás e depara com escombros de catástrofes

pretéritas, em meio aos quais foram soterradas as vítimas e suas esperanças. Para Walter Benjamin (2012), não há como imaginar um futuro revolucionário sem rememorar os mortos e retomar os seus projetos inacabados, o que precisa ser assumido como um ato de redenção.

Alguns debates sobre passados invocados por monumentos despertaram sentimentos nostálgicos, de uma nostalgia que, nos termos de Boym (2017), pode ser entendida como restauradora. Tal sentimento foi compartilhado entre os que saíram em defesa da conservação dos monumentos contestados, defendendo ora uma conservação de seu sentido simbólico, assumindo, assim, o afeto pelo passado celebrado e comemorado, ora defendendo a conservação que poderíamos considerar “heterológica”, ao tomar o monumento como um documento de outra época.

Se a nostalgia é o sentimento de perda de um tempo que ficou para trás, o luto é uma emoção diferente. A pessoa enlutada, por mais que se esforce, precisa encarar a perda como um passado que não passa, um passado que, reiteradamente, pesa como fardo sobre sua vida no presente. Viver o luto, diferentemente do que se imagina, não é algo temporário, algo que pode culminar no alívio da dor. Ainda que se possa aprender a conviver com a dor, tornando-a mais suportável, o luto representa o passado que não passa, um passado que, quando não se espera ou quando não se quer esperar, volta a assombrar o presente.

Em um mundo no qual a morte se tornou inominável, a ideia moderna de luto, como expressa por Sigmund Freud (2011), entendeu-o como trabalho de cura pessoal ou coletiva, trabalho que pode salvar o vivente de tornar-se melancólico. Para Freud (2011, p. 47), o luto é uma “reação à perda de uma pessoa querida ou de uma abstração que esteja no lugar dela, como pátria, liberdade, ideal etc.”. A melancolia, por sua

vez, seria a contraparte patológica da reação à perda, que requer tratamento. Enquanto o luto sucumbiria à “prova da realidade”, a melancolia seria uma condição mais duradoura, de difícil cura. Para Freud, portanto, o luto seria um trabalho de reconhecimento da irreversibilidade do tempo.

Segundo Judith Butler (2019), Freud teria mudado de ideia e passado a desconfiar da possibilidade de que o luto pudesse ser bem-sucedido e, então, sucumbir à prova da realidade e aceitar a irreversibilidade do tempo. Na perspectiva da autora, talvez o luto bem-sucedido devesse significar outra coisa, não o esquecimento do ente amado e sua substituição, mas o trabalho necessário para que uma pessoa aceite que a perda a mudará, possivelmente para sempre, o que não pode ser previamente planejado. Em seu entendimento, o luto não diz respeito somente ao que foi perdido e se tornou ausente, como também ao futuro, dimensionando quais vidas, no presente, são passíveis de luto, vidas cujas perdas seriam dolorosamente sentidas. Pensar assim implica reconhecer a nossa vulnerabilidade fundamental diante dos outros, em nossos laços relacionais. Reconhecer essa vulnerabilidade, de si e dos outros, pode fazer-nos críticos de “condições em que certas vidas humanas são mais vulneráveis do que outras e, assim, certas vidas humanas provocam mais luto do que outras” (Butler, 2019, p. 51). Essa visada crítica expõe e confronta a hierarquia do luto, a qual ficou evidente durante o período no qual o mundo todo precisou, urgentemente, enfrentar os efeitos da pandemia de covid-19 e conviver com o luto por vidas precocemente acometidas letalmente pela doença.

Embora a ideia de luto nos remeta, primordialmente, a uma dimensão pessoal, ao luto que cada um sente pela própria perda, sentimento que não pode ser transferido a outros, por mais que estes expressem a vontade de ajudar

a suportar o fardo, a compreensão de uma vulnerabilidade comum nos leva a perceber a dimensão sociopolítica do luto. Lutos, quando compartilhados na vida social, podem mobilizar lutas políticas. Como diz Carla Rodrigues (2021, p. 17), “aos que se põem em trabalho de luto, a morte assombra, porque o luto também é um modo de aprender a viver com o que sobrevive, em nós, dos nossos mortos”. Berber Bevernage (2018, p. 353), por sua vez, lembrou que, se o falecido “apenas vive em mim ou nós”, é preciso reconhecer que “a própria noção do eu e do social estão dependentes do luto desse outro – um luto que inicia muito antes da ‘efetiva’ morte do outro”. Portanto, o sentido do luto nos responsabiliza na tarefa de proteger vidas que, para nós, importam ou deveriam importar, comprometendo-nos na busca por honrar suas memórias.

Políticas de patrimônio exercem um interminável trabalho de luto. Em particular, ao lidar com os passados de dolorosa rememoração, as políticas de patrimônio precisam encarar esse trabalho de luto ao mobilizar passados que persistem irrevogáveis. Trata-se de outro modo de perceber a perda, emoção diferente do sentimento agriço da nostalgia. No luto, a dor não se refere ao impossível retorno ao passado, e sim, pelo contrário, à sensação de que, apesar de todo e qualquer esforço, não se mostra admissível afastar totalmente o passado, o que implica reconhecer que não se tem o direito de esquecer e deixar para trás o que foi perdido. Vive-se no luto, portanto, assombrado por fantasmas do passado, o que transpõe a distância entre os tempos.

Os recentes atos de profanação de monumentos, que reivindicaram a exposição de infâmias do passado e o reconhecimento de que a violência ainda é um passado-presente, confrontaram as heterocronias do presente, sobrepondo reações de nostalgia e luto. Se, para algumas

pessoas, esses monumentos representam o que resta do passado já ultrapassado, um passado com boa dose de “passeidade”, para outras, eles reencarnam todas as fantasmagorias assombrosas de passados dolorosos, envolvendo-nos no luto por vidas perdidas. A maioria dos atos antirracistas e anticolonialistas que mobilizaram ataques a monumentos na luta pelo reconhecimento de que vidas marginalizadas importam envolveu uma nostalgia reflexiva, que precisou olhar para o passado e retomar suas esperanças soterradas. Envolveu, ainda, um trabalho de luto para honrar os mortos e feridos pelas violências e as vidas precarizadas, no passado e no presente, o que impulsiona lutas por um futuro que reconheça outras vidas como dignas de luto.

O debate sobre o que deveríamos fazer com monumentos públicos que ainda existem nas cidades e persistem em render homenagens a pessoas e acontecimentos infames coloca os historiadores em situação paradoxal. Ainda que se defenda a preservação de bens culturais e sua transmissão ao futuro, é imperioso reconhecer que o passado pesa sobre o presente e que não basta afirmar que os monumentos documentam uma época que já ficou para trás. É preciso estar atento, portanto, à pluralidade de tempos que se sobrepõem em um monumento, nos seus usos e apropriações sociais. Se, por um lado, monumentos a passados infames são imagens que acionam nostalgias, por outro, remetem ao trabalho de luto por vidas perdidas pelas violências do passado que persistem no presente. Portanto, tais monumentos, inseridos em políticas de patrimônio, representam também políticas de tempo, que seccionam ou confundem os passados, os presentes e os futuros.

Penso que o lugar do ensino de História, em nossa contemporaneidade, seja justamente o lugar no qual podemos nos demorar em um debate sobre o que podemos aprender

com os múltiplos fantasmas que ainda nos assombram. Na obra de Shakespeare, Hamlet lamentou, ao se defrontar com o fantasma do pai falecido: "*The time is out of joint*" (apud Assmann, 2007). A frase pode ser traduzida para a língua portuguesa como "o tempo está fora dos eixos" ou, mais literalmente, "o tempo está desjunto" (Derrida, 1994). Essa disjuntura significa que o presente vivo não pode sustentar-se, de forma justa, sem considerar os fantasmas daqueles que já não estão mais vivos e daqueles que ainda sequer nasceram. É uma responsabilidade que se coloca a nós para com os passados, que precisam ser reabertos, e para com os futuros, aos quais nossa imaginação pode abrir horizontes plurais de expectativas. Atravessado por nostalgias de um tempo ao qual não se pode voltar e por lutos por passados que insistem em não passar, o nosso presente é povoado por fantasmas que retornam do passado e assombram. É sob tal perspectiva que considero relevante abordar a temática do patrimônio cultural no ensino de História, sobretudo no que tange aos patrimônios relacionados a memórias difíceis.

Uma aula de História, quando pautada por um princípio dialógico, como na perspectiva de Paulo Freire (2022), pode nos ajudar a desconstruir nossas certezas mais arraigadas e pôr em dúvida aquilo que nos parece normal e natural. Uma dessas certezas, que ainda pauta os currículos e as dinâmicas do ensino de História, é o princípio da irreversibilidade do tempo, o que, em geral, recai na naturalização da ordem temporal cronológica. Sem dúvida, isso se deve ao peso da história da própria disciplina, constituída e consolidada ao longo dos séculos XVIII e XIX. Porém é necessário reconhecer que se trata de um modo moderno, ocidental e branco de ver as coisas, que desconsiderou a multitude de experiências de tempo que sempre existiram e coexistiram nas fronteiras de um mundo colonizador. Nas urgências de nosso próprio

tempo, as aulas de História podem afrontar a evidência cronológica e propor exercícios de sobreposições temporais. Como nos inspira a pensar Jacques Derrida (1994), buscar aprender algo com nossos fantasmas é um princípio de responsabilidade fundamental para uma vida justa, dado que isso nos vincula e nos compromete com aqueles que construíram o nosso mundo e não estão mais aqui e com aqueles que ainda nem chegaram. Ou seja, aprender com os nossos fantasmas significa compreender algo a mais do que apenas o nosso presente vivo, o que nos coloca em diálogo com a morte e com os mortos.

Acredito que não podemos, meramente, nos conformar à condição póstuma que hoje se coloca perante nós, à condição em que tudo está fadado a se acabar. O ensino de História pode ser, e frequentemente tem sido, o lugar apropriado para subverter essa mirada fatalista. Trata-se de um lugar para debates nos quais as heterocronias do presente criam problemas à compreensão cronológica do tempo ou, ao menos, criam possibilidades de desestabilizar a sustentação de sua presumida naturalidade. É também lugar para problematizar os futuros possíveis, para que possamos, desde aqui e já, realizar ensaios de “esperançamento”. Por essa perspectiva, um ensino de História, na interface com o tema do patrimônio cultural, não pode nos levar a desenvolver um tipo de “catequese”, com a qual se busca incutir apenas um comportamento de respeito e admiração pelo passado e seus vestígios. O ensino de História tem se tornado um lugar privilegiado para desenvolver uma compreensão mais crítica sobre os patrimônios que herdamos, preservamos e transmitimos, incluindo a crítica contundente aos monumentos que homenageiam passados infames. É lugar também para pensarmos no que poderíamos denominar de “patrimônios potenciais”, ou seja, em outras patrimonialidades. Talvez

este seja o nosso desafio ao buscar refletir sobre o que podemos aprender com nossos fantasmas: O que faremos, em nossos diálogos e debates críticos, com os passados que nos atravessam e modulam a nossa vida no presente? E o que faremos, desde já, na busca por imaginar outros possíveis horizontes de expectativas e tocar o futuro em seu lado de cá?

Referências

AHMED, A. Kayum. Towards an emergent theory of fallism (and the fall of the white-liberal-university in South Africa). In: BHABHA, Jacqueline; GILES, Wenona; MAHOMED, Faraaz. **A better future: the role of higher education for displaced and marginalised people**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. p. 339-362.

ASSMANN, Aleida. Ghosts of the past. **Litteraria Pragensia**, Praga, v. 17, n. 34, p. 5-19, dez. 2007.

AZOULAY, Ariella Aïsha. **História potencial: desaprender o imperialismo**. São Paulo: Ubu, 2024.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 241-252.

BEVERNAGE, Berber. **História, memória e violência de Estado: tempo e justiça**. Serra: Milfontes; Mariana: SBTHH, 2018.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BOYM, Svetlana. Mal-estar na nostalgia. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 23, p. 53-165, abr. 2017.

BUTLER, Judith. Violência, luto, política. In: BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 39-72.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREUD, Sigmund. **Luto e melancolia**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

GARCÉS, Marina. **Novo esclarecimento radical**. Belo Horizonte: Áyiné, 2019.

GUILLAUME, Marc. **A política do patrimônio**. Porto: Campo das Letras, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre História. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

LOWENTHAL, David. Revivir el pasado: sueños y pesadillas. *In*: LOWENTHAL, David. **El pasado es um país extraño**. Madrid: Akal, 2010. p. 27-69.

MACHADO, Diego Finder. **Marcas da profanação**: versões e subversões da ordem patrimonial em Joinville – SC. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MACHADO, Diego Finder. O insustentável peso do passado: profanações de monumentos, emoções patrimoniais e heterocronias do presente. **Tempo & Argumento**, Florianópolis, v. 16, n. 42, p. e0201, 2024. DOI: 10.5965/2175180316422024e0201. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180316422024e0201>.

MENEGUELLO, Cristina. Carne contra pedra. *In*: MENEGUELLO, Cristina; BENTIVOGLIO, Julio (org.). **Corpos e pedras**: estátuas, monumentalidades e história. Vitória: Editora Milfontes, 2022. p. 43-82.

NIETZSCHE, Friedrich. **Segunda consideração intempestiva**: da utilidade e desvantagem da História para a vida. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

RODRIGUES, Carla. **O luto entre clínica e política**: Judith Butler para além do gênero. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Nota de repúdio à homenagem feita a Natale Coral, assassino de indígenas**. Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://leia.ufsc.br/2021/02/08/nota-de-repudio-a-homenagem-feita-a-natale-coral-assassino-de-indigenas/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

Passados sensíveis, memórias traumáticas: como abordar no ensino de História os patrimônios difíceis e contestados?

José Ricardo Oriá Fernandes

O tema do patrimônio cultural está na ordem do dia e suscita discussões atinentes aos diversos usos do passado no espaço público de nossas cidades. Não poderia ser mais oportuno a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) ter escolhido como tema central do XIV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) os desafios contemporâneos que se colocam entre a temática do patrimônio cultural e o ensino de História.

Por sua vez, a mesa-redonda proposta pela organização do evento nos remete a múltiplas abordagens, pois os temas da memória e da identidade estão intrinsecamente relacionados ao ensino da História. Assim, qualquer que seja a política de preservação do patrimônio cultural, ela estará sempre ligada ao binômio memória/identidade.

Nesse sentido, o presente artigo pretende mostrar novas perspectivas que se abrem no campo da memória nacional e do ensino da História, com base na leitura crítica que se pode fazer dos monumentos históricos tradicionais, dos patrimônios difíceis e da construção de antimonumentos, que lidam com os passados sensíveis e memórias traumáticas. Em outras palavras, pretende-se analisar como esses novos “lugares de memória” (Nora, 1993) podem servir como “documentos visuais” a serem trabalhados na sala de aula.

No âmbito do senso comum, quando se fala em patrimônio histórico, a primeira imagem que nos vem à mente é aquela identificada com as cidades coloniais, os monumentos, os edifícios antigos, as obras de arte e os sítios

arqueológicos. Ligada ao fortalecimento do Estado-nação, a ideia de patrimônio histórico esteve atrelada, durante muito tempo, ao paradigma da identidade nacional. Tratava-se de escolher, selecionar e preservar os bens culturais, notadamente materiais, que representassem os valores de uma dada sociedade, por seu estilo arquitetônico, de caráter original e excepcional, representativo do belo e do positivo. Isso se encontra consagrado na própria legislação federal, consubstanciada no Decreto-lei n.º 25, de 30 de novembro de 1937, ainda vigente, que define o que é patrimônio histórico e artístico nacional:

Art. 1.º Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua **vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico** (Brasil, 1937, grifos meus).

Na segunda metade do século passado, em meio às reivindicações de outros grupos sociais, ampliou-se a noção de patrimônio histórico para além do patrimônio edificado, a chamada dimensão “pedra e cal”. Passou-se a incorporar também os bens imateriais ou intangíveis, representativos dos modos de fazer e viver de outros segmentos da sociedade, de matrizes étnicas diferenciadas (indígenas, afro-brasileiras e imigrantes) e não apenas os ligados à tradição luso-brasileira (Fonseca, 1997).

A emergência de novos atores na cena política e a renovação das Ciências Sociais, notadamente a Antropologia, contribuíram para a ampliação do conceito de patrimônio histórico, expresso no artigo 216 de nossa Constituição

Federal: "Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira[...]" (Brasil, 1988).

No âmbito acadêmico, constata-se, por sua vez, uma mudança fundamental no tratamento que vem sendo dado à memória na historiografia ocidental contemporânea, com nítidas repercussões nas políticas de preservação patrimonial. O historiador francês Pierre Nora, ligado à tradição da Nova História, teceu, de maneira muito apropriada, algumas considerações sobre essa mudança de paradigma:

Em todo o mundo, estamos experimentando a emergência da memória [...]. Durante os últimos vinte e cinco anos, todos os países, todos os grupos sociais e étnicos passaram por uma profunda mudança, mesmo uma revolução, no relacionamento tradicional que tem mantido com seu passado. Essa mudança tem adotado múltiplas e diferentes formas, dependendo de cada caso individual: uma crítica das versões oficiais da História; a recuperação dos traços de um passado que foi obliterado ou confiscado; o culto às raízes, ondas comemorativas de sentimento; conflitos envolvendo lugares ou monumentos simbólicos; uma proliferação de museus; aumento da sensibilidade relativa à restrição de acesso ou à exploração de arquivos; uma renovação do apego aquilo que em inglês é chamado de *heritage* e em francês *patrimoine*; a regulamentação judicial do passado. Qualquer que seja a combinação desses elementos, é como uma onda de recordação que se espalhou através do mundo e que, em toda a parte, liga firmemente a lealdade ao passado – real ou imaginário – e a sensação de pertencimento, consciência coletiva e autoconsciência, memória e identidade (Nora, 2009, p. 6).

O texto pretende fazer uma reflexão acerca dos monumentos existentes nas praças públicas do país, desde os chamados "monumentos históricos" ou "cívicos", passando pela discussão do aparecimento de um novo artefato cultural, que emerge com mais força no espaço urbano, a partir da segunda metade do século XX, ao tematizar os passados

sensíveis e as memórias traumáticas de nossa História. Discutem-se também os movimentos de iconoclastia que se têm verificado em várias partes do mundo, em que se questionam os monumentos ligados ao colonialismo e à escravidão e se propõe uma descolonização do patrimônio cultural.

Monumentos históricos: o culto cívico aos heróis nacionais

Sempre existiu, desde a mais remota Antiguidade, o interesse em edificar monumentos por parte das diferentes sociedades. No entanto o culto e o sentido de preservação de monumentos históricos estão relacionados à construção do Estado-nação, longo processo histórico que se inicia por volta do século XV, passa pela Revolução Francesa, já no século XVIII, e se consolida, sobretudo, a partir do século XIX, conhecida como a “era dos nacionalismos” (Hobsbawn, 1990).

Etimologicamente, a palavra “monumento” é de origem latina e provém do verbo *monere*, que significa lembrar, recordar, perpetuar uma determinada memória. Assim, seguindo a clássica definição do historiador da arte Aloïs Rieghl (2006, p. 43), monumento “é uma obra criada pela mão do homem e edificada com o propósito preciso de conservar presente e viva, na consciência de gerações futuras, a lembrança de uma ação ou destino”. Para ele, os monumentos históricos são quase sempre “monumentos intencionais”, pois objetivam promover uma homenagem a algum fato ou personagem histórico.

Sabemos que a proliferação de monumentos se deu, em grande parte do mundo ocidental, a partir da segunda metade do século XIX, momento de afirmação do Estado nacional. Tratava-se de eleger alguns fatos e personagens

históricos dignos de registro à posteridade, cujo objetivo básico era promover uma “pedagogia cívica da nação”. Maurice Agulhon (1988) chegou a cunhar a expressão “estatuamania” ao descrever a obsessão dos franceses com o desenvolvimento de uma escultura cívica a serviço do fortalecimento do Estado nacional francês.

O século XIX na França foi marcado pela construção de inúmeras estátuas, cujo objetivo maior era o fortalecimento da identidade francesa por meio do culto cívico aos heróis da nacionalidade. Tal postura também foi seguida por outros países ocidentais, a exemplo do Brasil, que teve, em comemoração aos 40 anos de sua independência (1862), a inauguração de nosso primeiro monumento histórico. Estamos nos referindo à estátua equestre do imperador D. Pedro I, no Rio de Janeiro, então capital do Império (figura 1).

Figura 1 – Estátua equestre de D. Pedro I (1862) – Praça Tiradentes, Rio de Janeiro/RJ (cartão-postal)



Fonte: Acervo do autor

Nesse sentido, a edificação de monumentos cívicos e históricos foi uma constante no século XIX, na medida em que a construção da identidade nacional exigia a evocação do passado histórico, pautado nos feitos e fatos protagonizados pelos “heróis” da nação. Pretendia-se, pois, por intermédio da edificação de estátuas e monumentos, construir a “memória da nação”, em que eram selecionados os personagens e fatos dignos de registro à posteridade, que serviriam de instrumento de legitimação ao Estado nacional e ao desenvolvimento de uma consciência cívico-patriótica da população.

Os monumentos em praça pública permitem-nos fazer uma leitura da história do país. De modo geral, eles evocam e consagram em “mármore”, “granito” ou “pedra e bronze” diferentes tipos de personagens, contribuindo, assim, para a construção de um panteão cívico do país.

No altar da Pátria, os “heróis”, também chamados de “vultos nacionais” ou “filhos ilustres da nação”, são representados e exaltados em bustos, estátuas e monumentos. Segundo Ribeiro (1999, p. 18), “apenas reis, imperadores ou personagens de grande destaque histórico são apresentados em estátuas equestres”. São os homens de ação que costumam receber esse tipo de homenagem em escultura pública. Já os homens de razão, representados por escritores, artistas e intelectuais, são mostrados em estátuas pedestres e sedestres. Há uma crítica generalizada de grande parte dos historiadores acerca dos monumentos históricos que povoam nossas praças, parques e jardins, posto que eles, na sua grande maioria, retratam personagens e fatos consagrados pela historiografia oficial. Por outro lado, tendemos a concordar com o historiador José Murilo de Carvalho, que, ao analisar a constituição do imaginário na busca de legitimação do regime republicano no país, fez a seguinte consideração: “Não há regime político que não promova o culto de seus heróis e não possua seu panteão cívico” (Carvalho, 1990, p. 55).

Sabemos também que os monumentos históricos localizados nos mais diferentes espaços públicos são datados, ou seja, eles foram criados por iniciativa do governo e tiveram, muitas vezes, o apoio de lideranças locais e foram inaugurados em solenidades cívicas. Alguns deles sofreram deslocamento e, até mesmo, foram removidos e alvo de demolição. Nos últimos anos, esses monumentos têm sido bastante questionados e fazem parte do processo

de descolonização que se pretende adotar no âmbito das políticas públicas de memória e de preservação do patrimônio histórico.

Por outro lado, também temos observado, nos centros urbanos do país, uma mudança de modelo na construção de novos monumentos e estátuas. Eles não são mais colocados em altos pedestais, mas ao alcance do cidadão, que pode assim ter uma aproximação mais afetiva. O transeunte passa a interagir com o monumento, tira fotografias e *selfies* e coloca essas imagens nas suas redes sociais, o que resulta em uma nova forma de apropriação dos espaços públicos. Assim, se antes a divulgação dos monumentos era feita mediante a prática de edição de cartões-postais, hoje ela acontece de forma imediata e instantânea e amplamente divulgada nas diferentes plataformas digitais. Atualmente os monumentos e as estátuas “viralizam” nas redes sociais.

O antimonumento: passados sensíveis e memórias traumáticas

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a constatação do genocídio praticado pelo nazifascismo, surge a ideia de “antimonumento”, para contrapor aos monumentos celebrativos que exaltavam fatos, personagens e efemérides históricas. Por sua vez, a historiografia mais recente tem considerado que determinados fatos históricos ocorridos na História da civilização ocidental hoje são conceituados e abordados como passados sensíveis e até mesmo representam memórias traumáticas, sobretudo para aqueles que sobreviveram a práticas de genocídio. O exemplo mais contundente de um passado sensível e que ainda provoca o testemunho de memórias traumáticas é o Holocausto, considerado um verdadeiro crime contra a humanidade.

Assim, o genocídio perpetrado contra os judeus e outras minorias sociais durante a Segunda Guerra Mundial provocou uma mudança de paradigma na construção de monumentos e na escultura pública presente nas cidades. Surgiu o que se convencionou chamar de “antimonumento”. O monumento celebrativo à figura do herói nacional ou a alguma efeméride histórica foi substituído por uma escultura que se pretende instrumento não mais de glória ou exaltação de personalidades, mas à denúncia a alguma arbitrariedade cometida pelo Estado a determinados segmentos da sociedade.

O antimonumento serve como instrumento de contestação à violência do Estado, perpetrada durante os regimes de exceção e em genocídios. Houve também, segundo Seligmann-Silva (2015), uma mudança na representação dos monumentos e uma nova postura estética na apresentação da arte pública. Abandonou-se a retórica da “memória escrita em pedra para sempre” e optou-se por materiais mais leves e rituais mais efêmeros. O antimonumento aposta muito mais na força das palavras e dos gestos do que no poder das representações bélicas (generais sobre seus cavalos, espadas, tanques e canhões) ou triunfais (arcos do triunfo, altar da pátria, obeliscos etc.).

O antimonumento corresponde à narrativa visual de passados sensíveis e memórias traumáticas. Além de serem “lugares de memória”, eles expressam o desejo de recordar de modo ativo o passado doloroso e levam em conta também as dificuldades do “trabalho de luto”.

No Brasil, por conta do regime civil-militar (1964-1985), vamos encontrar alguns exemplos de antimonumentos que foram construídos como resposta às arbitrariedades e violações aos direitos humanos. O primeiro deles foi edificado em Recife (PE), em 1993, e tem como título *Tortura, nunca*

mais (figura 2), de autoria dos artistas Demétrio Albuquerque, Alberico Paes Barreto, Eric Perman e Luiz Augusto Rangel. Trata-se de uma homenagem à memória dos mortos e desaparecidos políticos de Pernambuco.

Figura 2 – Antimonumento *Tortura, nunca mais* (1993) – Recife (PE)



Fonte: Acervo do autor

Com as recomendações do Relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV), estabelecida pela Lei n.º 12.258 (Brasil, 2011), temos assistido à construção de outros antimonumentos em algumas cidades brasileiras. A referida Comissão sugeriu também que se promova a alteração da denominação de logradouros, ruas e avenidas que se refiram a agentes públicos ou particulares que praticaram graves violações aos direitos humanos durante o regime civil-militar. Essas mudanças, bem como o reconhecimento de “lugares de memória” do regime de exceção, têm sido objeto de polêmicas por parte de alguns setores da sociedade e do governo, que querem omitir o passado de censura, repressão e tortura na história recente do país.

No tempo presente, em meio aos discursos de negacionismo histórico por parte de segmentos da sociedade acerca do período da ditadura militar, o passado é novamente alvo de disputas simbólicas que, muitas vezes, se materializam na discussão sobre o que deve ser preservado ou não para a posteridade. Assim, consideramos que a presença de antimonumentos pode servir para contrapor a esse discurso negacionista, permeado de *fake news*, de que não houve um regime de exceção, mas sim um “movimento revolucionário” contra o avanço do comunismo internacional. O que houve, de fato, bem sabemos, foi uma ditadura, marcada pela constante e sistemática violação aos direitos humanos.

Patrimônios difíceis ou traumáticos: a memória da dor

Os conflitos mundiais, o genocídio de populações e, principalmente, o Holocausto, representado pelo extermínio de mais de 5 milhões de judeus, levaram a outra mudança no próprio conceito de patrimônio cultural. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco)¹ passou a adotar a expressão “patrimônios sombrios, marginais ou da dor” ao eleger determinados sítios históricos com o objetivo de denunciar as violações aos direitos humanos e os genocídios praticados na História contra as minorias étnicas e determinados grupos sociais. Segundo Meneguello (2020, p. 245),

¹ Exemplos de sítios históricos, também denominados “sítios de consciência”, reconhecidos como Patrimônio da Humanidade pela Unesco, desde a década de 1970, são a *Ilha de Goré*, no Senegal, considerado o maior centro de tráfico de negros escravizados; os *campos de concentração de Auschwitz-Birkenau*, na Polônia, em alusão a um dos principais lugares de memória do Holocausto judeu; o *Memorial da Paz*, em Hiroshima, no Japão, que relembra o lançamento da bomba atômica nessa cidade japonesa; e a *Robben Island*, local onde o líder sul-africano Nelson Mandela permaneceu preso por sua luta contra o *apartheid*.

os patrimônios difíceis remetem a locais de intricada fruição e estão associados ao sofrimento, à exceção, ao encarceramento, à segregação, à punição e à morte. Tais patrimônios podem reunir a função de memorial ou de local de peregrinação com a finalidade de rememoração coletiva e do reconhecimento de direitos e de reparação.

Em 2017, no Brasil, tivemos o reconhecimento do *Cais do Valongo* (figura 3), na cidade do Rio de Janeiro, como Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco, uma vez que esse sítio histórico foi um dos principais portos de desembarque dos negros escravizados que chegavam ao território brasileiro, durante a vigência do regime de escravidão no país.

Outros exemplos de patrimônios difíceis ou sombrios podem estar relacionados aos regimes de exceção promovidos pelo próprio Estado. Na Argentina, no Chile e no Uruguai, como forma de denunciar a violação aos direitos humanos, que provocou o desaparecimento e a morte de perseguidos por esses regimes ditatoriais, temos presenciado a constituição de memoriais e de museus da memória e dos direitos humanos.

Figura 3 – Cais do Valongo, Rio de Janeiro (RJ)



Fonte: IPHAN (s.d.)

No Brasil, podemos citar alguns exemplos de patrimonialização da dor, cujo objetivo foi promover o tombamento de alguns edifícios que serviram como prisões e centros de tortura aos presos políticos. Um deles é o *Memorial da Resistência*, na cidade de São Paulo, antigo prédio do Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (DEOPS-SP) e que se transformou, desde 2008, em um espaço musealizado e que promove ações educativas, visando levar ao conhecimento da população esse passado sombrio de nossa história.

Com os lemas *Lembrar para não esquecer!* e *Para que nunca mais aconteça!*, tal espaço museológico realiza, além de mostras e exposições, cursos, palestras e oficinas pedagógicas direcionados sobretudo aos professores da educação básica, com o intuito de que eles levem para a sala de aula o conhecimento de nosso passado traumático.

Para além de constituir um direito ao passado, a criação desses lugares de memória possui uma dimensão cidadã e pedagógica, ligada à questão da promoção e valorização dos direitos humanos. Eles passam a ser reconhecidos

como bens culturais porque a intenção é que os passados que eles evocam sejam lembrados pelas atuais e futuras gerações para que não mais se repitam. É a lembrança contra o esquecimento! É a expressão do direito à memória e ao passado como direitos culturais, indispensáveis ao fortalecimento da democracia. Trata-se também de uma forma de contrapor ao negacionismo de grupos de extrema-direita da sociedade, que tentam omitir ou até mesmo construir outras narrativas acerca desses passados sensíveis de nossa História. Podemos também afirmar que esses patrimônios, ao trazerem a lembrança da dor e do sofrimento, lidam com questões relacionadas ao luto e ao trauma, razão por que são chamados de *patrimônios traumáticos*.

Por força do Relatório Final da CNV (2014), presenciamos ações locais de estados e municípios brasileiros que querem tornar espaços de tortura como patrimônios difíceis do período da ditadura civil-militar. O próprio Ministério Público Federal (Brasil, 2024) emitiu uma nota técnica referente a imóveis com potencial para serem transformados em espaços de memória, exigindo dos órgãos de preservação uma maior atenção quanto a essa questão e sugerindo a possibilidade de que os locais possam ser tombados. A ação se faz extremamente necessária, a fim de evitar que esses imóveis sejam descaracterizados ou até mesmo venham a ser destruídos, apagando-se, assim, a memória de repressão. Outro dado importante em relação à política de memória no espaço urbano é que, passados 40 anos do fim do regime militar (1985), ainda persistem homenagens a ditadores e torturadores nas denominações de logradouros públicos.

Mais recentemente, na esteira do sucesso de bilheteria do filme nacional *Ainda estou aqui*, baseado no livro homônimo de Marcelo Rubens Paiva, com sua indicação para concorrer ao maior prêmio da Academia de Artes e

Ciências Cinematográficas de Hollywood em três categorias, tem suscitado um debate acerca dos lugares de memória traumática da ditadura civil-militar. No Rio de Janeiro ocorreu uma mobilização de segmentos da sociedade carioca, solicitando ao poder público o tombamento do antigo prédio do Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI), onde esteve preso e foi brutalmente assassinado o ex-deputado federal Rubens Paiva (PTB-SP), um dos personagens do referido filme. Além da patrimonialização do espaço, a população em marcha queria a sua transformação em um *Museu de Direitos Humanos*, a exemplo do que já existe em vários países da América do Sul.

Concluindo...: os patrimônios contestados

Nos últimos anos, temos verificado, de forma mais intensa, ações de iconoclastia em relação a determinados monumentos tradicionais e a patrimônios históricos consagrados, em diversos países. Exemplo mais contundente se deu no ano de 2020, em plena pandemia da covid-19, quando moradores da cidade inglesa de Bristol derrubaram a estátua de Sir Edward Colston e a lançaram no Rio Avon, em protesto ao fato de que, no passado, ele fora traficante de escravos. Esse protesto de iconoclastia política se deu no contexto das lutas antirraciais, depois do trágico assassinato do afro-americano George Floyd por um policial militar. O assassinato de Floyd viralizou nas redes sociais e plataformas digitais e, nesse contexto, a derrubada de estátuas foi uma reação a esse ato, adquirindo uma maior repercussão em vários países da Europa e, sobretudo, nos Estados Unidos, onde estátuas de Cristóvão Colombo tiveram suas cabeças decepadas.

As manifestações de protesto, no contexto do movimento Black Lives Matter (Vidas Negras Importam), iniciaram-se nos Estados Unidos, todavia tomaram conta de diversos países contra a permanência de monumentos que evocam figuras relacionadas à colonialidade e à escravidão, inclusive no Brasil. Ao questionar os monumentos tradicionais, os movimentos sociais contemporâneos, geralmente ligados à questão étnica e identitária, promovem uma discussão acerca da importância de descolonizar o patrimônio histórico. Há diferentes posturas em relação ao tema. Alguns setores mais conservadores, ligados meramente à questão estética, defendem a manutenção de estátuas e esculturas no espaço público, mesmo que elas evoquem personagens e fatos relacionados a passados sensíveis de nossa história. Alegam que muitas delas são tombadas pelo poder público e não se pode alterá-las, pois isso constituiria crime ambiental, previsto na legislação brasileira.

Outros defendem que as peças sejam retiradas do espaço público e levadas aos museus, onde poderiam ser expostas e mais bem contextualizadas. Foi o que ocorreu com a referida estátua de Edward Colston, que havia sido alvo da manifestação dos habitantes de Bristol e passou a ter um novo destino. Hoje ela está no museu municipal, exposta à visitação pública. O interessante é que ela foi colocada na posição horizontal e contém os pichos de tinta lançados pelos manifestantes. Mesmo se tornando um objeto museológico, sua exposição no museu passou a ter uma nova narrativa. Não se trata mais do suposto herói, exaltado em praça pública sob um pedestal. Na expografia do museu, ao conter a pichação e uma linha do tempo que mostra os principais fatos a ela relacionados, ocorre uma ressignificação do monumento, que, ao exaltar um personagem histórico controverso, retratava implicitamente um passado sensível da História da

civilização ocidental, marcado pelo tráfico de vidas humanas (Rea, 2021). Há ainda os que defendem a imediata retirada dos monumentos e aqueles que, usando de intervenções e *performances*, fazem uma ressignificação deles para denunciar seu caráter colonial, elitista e excludente.

As ações de pichação e destruição são geralmente vistas por parte do poder público e de setores da sociedade como ato de vandalismo². Na verdade, o que há é um processo, que não é de hoje, e que se faz presente na História desde tempos mais remotos e que denominamos de iconoclastia³, que pode ser de cunho religioso ou motivado por questões de ordem político-ideológica.

No Brasil, o caso mais emblemático de monumento histórico contestado e que já foi objeto de várias pichações é o famoso Monumento às Bandeiras (figura 4), de Victor Brecheret. Ele está localizado no Parque Ibirapuera, na área da Praça Armando de Salles Oliveira, e representa os bandeirantes que desbravaram o país no período colonial. Na escultura, podem-se observar portugueses, negros, mamelucos e índios puxando uma canoa de monções. Encomendada pelo governo de São Paulo em 1921, como parte das comemorações do centenário da Independência do Brasil, a obra de Brecheret só foi inaugurada em 1953, já no contexto de outra importante efeméride, o IV Centenário da cidade de São Paulo.

² “O termo vandalismo surgiu no século XVIII, em França, e foi criado pelo abade Henri Grégoire, bispo de Blois, ao criticar a atitude destrutiva duma parte da armada republicana de então, que destruía o patrimônio artístico do Antigo Regime” (Correia, 2019, p. 19-20).

³ Sobre o conceito de iconoclastia, consultar o excelente trabalho de Santiago Júnior (2021).

Figura 4 – Pichação no Monumento às Bandeiras – São Paulo, 2013



Fonte: Monumento [...] (2013)

No ano de 2021, ocorreram também duas importantes ações de iconoclastia: a primeira delas se deu com a Estátua de Borba Gato (1963), de autoria do artista plástico Júlio Guerra, na cidade de São Paulo (figura 5). O grupo intitulado Revolução Periférica ateou fogo na base do monumento para denunciar novamente o fato de que a homenagem ao bandeirante Borba Gato constitui um acinte à memória de indígenas e negros que foram massacrados e exterminados no processo de conquista do território paulista. Na cidade do Rio de Janeiro, mais precisamente no dia 24/8/2021, ocorreu a segunda manifestação quando o grupo Uruçu-Mirim ateou fogo na base do Monumento ao Descobrimento do Brasil (1900) para protestar contra a proposta de marco temporal para a demarcação de terras indígenas, que tramitava no Congresso Nacional.

Figura 5 – Manifestação iconoclasta na Estátua de Borba Gato – São Paulo, 2021



Fonte: *in* Fernandes (2023)

O que importa aqui registrar é o fato de que as contestações aos monumentos históricos tradicionais revelam o quanto o espaço público de nossas cidades constitui um campo de disputas simbólicas. Elas não são o que meramente os meios de comunicação colocam como “ação de vândalos”. São atos de iconoclastia em que esses movimentos sociais contestam o patrimônio histórico consagrado e reivindicam o direito à memória, ou seja, o direito de ter também reconhecidos em praças e parques seus heróis, seus lugares de luta e resistência cultural (Fernandes, 2023).

Em última instância, a luta pelo direito à memória, como interesse difuso e expressão maior da cidadania cultural, representa também o direito à cidade e o seu exercício aponta para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. O que se quer é a configuração de um patrimônio cultural mais plural e diverso, para além dos bens representativos da identidade do Estado-nação.

Que, no âmbito das políticas de memória, haja espaço para a inclusão de outros itens ligados às matrizes étnicas de nossa diversidade cultural. E que os bens culturais ligados aos passados sensíveis da história possam ser preservados e estudados em sala de aula com o intuito de que estes não mais se repitam. Afinal de contas, defendemos uma política de preservação do patrimônio cultural que seja instrumento para o fortalecimento da democracia em nosso país.

Referências

AGULHON, Maurice. **Histoire Vagabonde, v. I: ethnologie et politique dans la France contemporaine**. Paris: Galimard, 1988.

BRASIL. **Constituição de República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-25-30-novembro-1937-351814-norma-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.258, de 18 de novembro de 2011**. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12528-18-novembro-2011-611803-norma-pl.html>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Nota técnica sobre lugares de memória: diretrizes para identificação e destinação de imóveis com potencial memorial**. Brasília, DF, 2024.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CORREIA, Victor. **A censura e o vandalismo na arte**. Lisboa: Página a Página-Divulgação do Livro S.A, 2019.

CYMBALISTA, Renato (org.). **Guia dos lugares difíceis de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2019.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Vandalismo, iconoclastia ou luta pelo direito à memória? O caso da Estatuária dos Bandeirantes em São Paulo. **Politika**, 27 jun. 2023. Disponível em: <https://www.politika.io/fr/article/vandalismo-iconoclastia-ou-luta-pelo-direito-a-memoria-o-caso-da-estatuaria-dos>. Acesso em: 31 jan. 2025.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo:** trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MinC-IPHAN, 1997.

HOBSBAWN, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

IPHAN – INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Cais do Valongo – Rio de Janeiro (RJ).** Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1605/>.

MENEGUELLO, Cristina. Patrimônios difíceis (sombrios). *In:* CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (org.). **Dicionário temático de patrimônio:** debates contemporâneos. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

MONUMENTO às Bandeiras é pichado e sujo por tintas. **Uol**, 3 out. 2013. Disponível em: www.uol.com.br.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **História e Cultura**, São Paulo, n. 10, 1993.

NORA, Pierre. Memória: da liberdade à tirania. **Musas – Revista Brasileira de Museus e Museologia**, Rio de Janeiro, n. 4, 2009.

REA, Naomi. A year after it was toppled, a statue of slave trader Edward Colston is being temporarily displayed in a English Museum. **Artnet**, 4 jun. 2021. Disponível em: <https://news.artnet.com/art-world/edward-colston-statue-bristol-museum-1976541>. Acesso em: 30 jan. 2025.

RIBEIRO, Maria Eurydice de Barros. Memória em bronze – estátua equestre de D. Pedro I. *In:* KNAUSS, Paulo (coord.). **Cidade vaidosa:** imagens urbanas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

RIEGLH, Alois. **O culto moderno dos monumentos:** sua essência e sua gênese. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2006.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas F. De São Paulo a Charlottesville: derrubada e questionamento de monumentos como casos de iconoclastia política da história pública. *In*: RODRIGUES, Rogério R.; BORGES, Viviane (ed.). **História pública e História do tempo presente**. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Antimonumentos: a memória possível após as catástrofes. *In*: SOARES, Inês Prado; CUREAU, Sandra (org.). **Bens culturais e direitos humanos**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

Frevo Patrimônio Imaterial: A 2.^a experiência Pibid na Escola de Referência em Ensino Médio Santos Dumont – 2022-2024

Luciana Xavier Viana

Introdução

Este trabalho presta-se a apresentar uma experiência em educação patrimonial feita com a parceria da Escola de Referência em Ensino Médio (Erem) Santos Dumont e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio do projeto Frevo Patrimônio Imaterial, iniciado em outubro de 2022 e finalizado em abril de 2024.

O projeto foi desenvolvido no componente curricular História da Cultura de Pernambuco com os alunos do 2.º ano do ensino médio. Os estudantes, com participação ativa dos pibidianos, ficaram empenhados em apresentar o histórico dos blocos estudados, seus hinos, estandartes e/ou flabelo. Foram analisadas as representações de clubes de frevo, troças, clubes de bonecos e blocos de pau e corda que transformam o carnaval das cidades de Olinda e Recife em um atrativo entretenimento e investimento que movimenta a economia local.

Posteriormente foi feita uma análise dos lugares e personagens relacionados ao frevo, o que resultou na realização de duas Semanas de Educação Patrimonial, na culminância do ciclo junino, em uma caminhada pelo Centro do Recife e na elaboração de aulas voltadas aos patrimônios materiais, imateriais e vivos de Pernambuco. Além disso, elaboraram-se roteiros históricos para apresentar aos alunos parte dos monumentos exibidos em sala de aula existentes no Centro do Recife. O trabalho gerou o *podcast* Frevo

Patrimônio Imaterial¹. O projeto proporcionou uma inovação no aprendizado da História por meio da educação patrimonial tanto para alunos quanto para os pibidianos.

Primeiros contatos – conhecendo a equipe

A Erem Santos Dumont, em sua segunda experiência no âmbito do Pibid, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, por meio do Edital de Seleção n.º 08/2022 – Capes/Pibid/UFPE, desenvolvido pelo Departamento de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), realizou o projeto Frevo Patrimônio Imaterial. A iniciativa teve como objetivo o estudo da educação patrimonial como tema transversal às aulas de História dos alunos do 2.º ano do ensino médio.

A nossa proposta consistiu em apropriar-nos dos temas apresentados no componente curricular eletivo História da Cultura de Pernambuco, com vistas a ampliar os conhecimentos referentes ao nosso estado, bem como os temas relacionados ao patrimônio material, imaterial e vivos. Consta também no nosso subprojeto apresentado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a intenção de trabalharmos com estímulo ao uso de tecnologias para o ensino de História com o conceito de *mobile learning*, que é uma modalidade de ensino e aprendizagem relativamente recente, a qual permite a alunos e professores criarem ambientes de aprendizagem por meio de dispositivos móveis com acesso à internet.

Como objetivo específico, tem-se o intuito de executar um trabalho que articule o ensino de História às concepções da educação patrimonial, por intermédio de ações que

¹ Disponível em: <https://open.spotify.com/show/2DhQ38MDryMsB8bVZE9toj?si=6f5c705a6f7449b3>. Acesso em: 6 fev. 2025.

estimulem os alunos a um aprendizado diferenciado, no qual a apresentação dos conteúdos esteja voltada à descoberta de espaços da cidade, tornando acessíveis aos estudantes o estudo, a análise do contexto histórico e a funcionalidade desses locais.

Entre os meses de outubro de 2022 e janeiro de 2023, os pibidianos dedicaram-se à compreensão do funcionamento da escola, por meio do estudo do Plano Político-pedagógico (PPP), bem como à estruturação do projeto, considerando o perfil dos estudantes. As leituras e os estudos sobre o tema da educação patrimonial também se mostraram fundamentais no processo.

A primeira leitura realizada foi do artigo “Ensino, patrimônio cultural e sociedade”, dos autores Pinheiro, Moura e Souza (2013). O texto faz um balanço histórico desde a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 13 de janeiro de 1937, regulado pela Lei n.º 378, durante o governo de Getúlio Vargas, sob o regime do Estado Novo, com a anuência de intelectuais que participaram da Semana de Arte Moderna em 1922, tendo à frente do empreendimento a figura de Mário de Andrade. Além disso, o artigo traça um panorama do desenvolvimento das políticas de preservação do patrimônio, bem como das legislações que amparam a educação patrimonial e o ensino de História.

Em novembro de 2022 estudamos o texto das professoras Iamara Viana e Juçara de Mello (2013), intitulado “Educação patrimonial e ensino de História: diálogos”. As autoras tecem uma reflexão sobre como a educação patrimonial, como tema transversal, pode auxiliar as aulas do componente curricular História, ao tomar os patrimônios culturais como estratégia de aproximação entre os conteúdos históricos e a vida prática. Nesse sentido,

destacam também a reflexão acerca das disputas nas relações de poder estabelecidas, ao definirem o que pode ser patrimônio ou não (e isso é um ato político). O texto lançou luz sobre temas importantes ao entendermos o papel da educação patrimonial, assim como sobre o modo pelo qual o processo de patrimonialização de um bem cultural pode sofrer influências diversas para alcançar ou não seu tombamento. Dessa forma, podemos compreender que cada pessoa tem a sua própria história e a sua visão de cultura perpassa pelas suas vivências (ou ausências). Afinal de contas, somos a construção das nossas experiências e, portanto, passíveis de influências múltiplas.

Em dezembro de 2022 firmamos acordo para coletivizar as bibliografias que pudessem enriquecer nosso trabalho, com a indicação dos temas referentes à educação patrimonial.

Em janeiro de 2023 fizemos o levantamento das agremiações passíveis de pesquisa, com vistas à viabilização do projeto Frevo Patrimônio Imaterial. As turmas de 1.^{os} anos ficaram responsáveis pelos clubes de frevo e clubes de bonecos gigantes, em razão da maior facilidade de organização e levantamento de dados para apresentação. Os 2.^{os} anos dedicaram-se às troças e aos clubes mistos, por conta da característica satírica das troças e do tradicionalismo dos clubes mistos. Já as turmas dos 3.^{os} anos foram apresentadas aos blocos líricos.

Metodologia do projeto e desenvolvimento das ações

O projeto de carnaval 2023 – Frevo Patrimônio Imaterial – envolveu as disciplinas de História, Educação Física e Arte. Com o início das aulas em fevereiro, dividimos as 18 turmas para pesquisa sobre as agremiações que foram apresentadas na culminância do carnaval. Fizemos um breve histórico sobre cada categoria e, em seguida, as turmas expuseram suas pesquisas sobre as agremiações obedecendo à seguinte ordem:

- Clubes de frevo e troças: no fim do século XVIII surgiram os primeiros clubes de frevo, compostos por trabalhadores urbanos, com orquestra formada por saxofones, clarinetes, pistões, trombones, tubas, taróis, surdos e bombardinos, tocando o tradicional frevo de rua. As troças carnavalescas são pequenas agremiações que desfilam pela manhã ou à tarde de forma improvisada e descontraída. São criadas por meio de brincadeiras entre amigos motivadas por um fato que os une. O termo “mista”, originalmente, significa que são formadas por homens e mulheres (Coutinho, 2012).
- Clubes de bonecos gigantes: muito comuns no carnaval de Olinda, animam os foliões com apresentações frenéticas das orquestras, também executando o chamado frevo de rua. Os desfiles incluem bonecos gigantes, construídos com papel machê e tecido, com estrutura de madeira, pesando cerca de 35 quilos. Essas figuras levam alegria por onde passam, como ocorre nos desfiles mais tradicionais do Homem da Meia-Noite e da Mulher do Dia (Coutinho, 2012).

As turmas dos 1.^{os} e parte dos 2.^{os} anos foram distribuídas entre os clubes carnavalescos e as troças da seguinte forma:

- ◇ Clubes de bonecos gigantes e clubes carnavalescos: 1.^o A – Clube das Máscaras O Galo da Madrugada; 1.^o B – Bloco Carnavalesco Bacalhau do Batata; 1.^o C – Clube Carnavalesco Misto Elefante de Olinda; 1.^o D – Clube Carnavalesco de Alegoria e Crítica O Homem da Meia-Noite; 1.^o E – Clube Carnavalesco Misto Vassourinhas;
- ◇ Troças carnavalescas: 1.^o F – Grêmio Líteo Recreativo Cultural Misto Carnavalesco Eu Acho; 2.^o A – Troça Carnavalesca Ceroula de Olinda; 2.^o B – Troça Carnavalesca Mista Pitombeira dos Quatro Cantos; 2.^o C – Troça Cariri de Olinda (ou Cariri Olindense).
- Blocos carnavalescos mistos: surgiram das reuniões familiares dos bairros de São José, Santo Antônio e Boa Vista. Formados originalmente por grupos de moças e senhoras de classe média, protegidas por um cordão composto por seus respectivos maridos, filhos e/ou gente de sua família e estima. O primeiro a surgir nesses moldes foi o Bloco das Flores Brancas, em 1921, com orquestra formada por violões, violinos, cavaquinho, banjos, bandolins, flautas, clarinetes, contrabaixo, gaitas de boca, pandeiros e percussão. A representação de cada bloco está em seu flabelo, alegoria que faz menção ao nome e à proposta (símbolo) do bloco (Lima, 2003).

Nesta parte as turmas apresentaram as seguintes agremiações:

- ◇ Blocos carnavalescos mistos: 2.^o D – Blocos Carnavalescos Mistos Batutas de São José; 2.^o E – Bloco Lírico Banhistas do Pina; 2.^o F – Bloco Carnavalesco Misto Madeira do Rosarinho; 3.^o A – Bloco das Flores.

- Blocos líricos: são agremiações que exaltam os antigos carnavais. Seus encontros para os ensaios de carnaval são conhecidos como Acertos de Marchas. Sua representação também é um flabelo, que simboliza o nome, a data de sua fundação e a essência de cada grupo. Compostos por desfilantes, sua diretoria, um coral feminino e uma orquestra de pau de corda, os blocos desfilam pelas ruas de Recife, levando lirismo e celebrando a tradição dos velhos carnavais (Coutinho, 2012).

Para finalizar, listamos os últimos blocos:

- ◇ Blocos líricos: 3.º B – Bloco de Pau e Corda Boêmios da Boa Vista; 3.º C – Bloco Lírico Cordas e Retalhos; 3.º D – Bloco Eu Quero é Mais; 3.º E – Bloco das Ilusões; 3.º F – Bloco da Saudade.

Passadas as apresentações de carnaval, iniciamos a organização das Semanas de Educação Patrimonial, para aprofundarmos os conhecimentos adquiridos, dando ênfase às apresentações dos patrimônios materiais das cidades de Recife e Olinda, destacando locais próximos às agremiações estudadas. Por sugestão de uma das pibidianas, fizemos o estudo dos textos contidos no livro *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos* (Abreu; Chagas, 2009).

A 1.ª Semana de Educação Patrimonial, apresentada pelos pibidianos aos alunos dos 2.ºs anos da Erem Santos Dumont, ocorreu entre os dias 24 e 28 de abril de 2023 e contou com adesão espontânea. As atividades concentraram-se nos seguintes locais: Mercado de São José (Recife), em 24/4/2023; Igreja de São Pedro dos Clérigos (Recife), em 25/4/2023; Largo do Amparo (Olinda), em 26/4/2023; Igreja de Nossa Senhora do Carmo (Recife), em 27/4/2023; e Convento de Santo Antônio (Recife), em 28/4/2023. As referências bibliográficas utilizadas nas apresentações foram

de livre escolha dos pibidianos, que também abordaram, em todas as atividades, os conceitos de patrimônio material e imaterial como introdução aos trabalhos.

Concomitantemente estavam ocorrendo as aulas do componente curricular História da Cultura de Pernambuco, de forma eletiva, para os estudantes do 2.º ano do ensino médio que optaram por aprofundar seus conhecimentos sobre a cultura do nosso estado.

Em todas as apresentações da 1.ª Semana de Educação Patrimonial, foram recorrentes comentários como: *"Eu não sei onde fica este local"*; *"Eu nunca fui ao centro do Recife"*; *"Quando a senhora vai levar a gente lá, professora?"*. Diante das indagações, sentimos a necessidade de montar roteiros pelo Centro de Recife que possibilitassem abordar os conteúdos de História, bem como apresentar os patrimônios culturais de nossa cidade.

A 2.ª Semana de Educação Patrimonial ocorreu entre os dias 22 e 26 de maio de 2023, tendo como foco os museus, em consonância com o fato de o mês de maio concentrar iniciativas voltadas a esse segmento. Adotou-se como estratégia a escolha de espaços próximos aos locais abordados na 1.ª Semana ou inseridos no contexto geral do projeto. Desse modo, foram trabalhados os seguintes lugares: Paço do Frevo, em 22/5/2023; Forte das Cinco Pontas, em 23/5/2023; Museu Regional de Olinda, em 24/5/2023; Museu do Homem do Nordeste, em 25/5/2023; e Museu Franciscano de Arte Sacra, em 26/5/2023.

O componente curricular eletivo História da Cultura de Pernambuco foi desenvolvido ao longo dos dois primeiros bimestres de 2023, com foco no estudo dos conceitos de patrimônio material e imaterial, bem como na análise de alguns bens do patrimônio material e do circuito museológico das cidades de Recife e Olinda. Em junho,

optou-se pela investigação das regiões de Pernambuco: Região Metropolitana do Recife, Agreste, Sertão, Mata Norte e Mata Sul. Cada grupo ficou responsável pelo estudo de uma cidade de uma das regiões escolhidas, abordando as características do ciclo junino, suas tradições culturais, as comidas típicas desse período e os santos de devoção locais. Foram estudadas as cidades de Olinda, Vitória, Tracunhaém e Arcoverde. A culminância das atividades ocorreu na quadra da escola, com a socialização das pesquisas e a partilha das comidas típicas.

Em julho, decidimos aproveitar o recesso escolar para um momento de estudo sobre o processo de patrimonialização dos bens culturais e como eles adquiriam *status* de importância para determinadas comunidades. Utilizamos para tal reflexão o texto “Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil”, de Regina Abreu (2015).

No começo do mês de agosto de 2023, realizou-se a primeira caminhada cultural, a fim de sintetizar todo o aprendizado adquirido ao longo do semestre. O roteiro foi focado nos conteúdos abordados nas aulas de História, direcionando o olhar dos estudantes para os patrimônios históricos dos bairros de Santo Antônio e São José no Centro do Recife. Percorremos por lugares que foram abordados nas Semanas de Educação Patrimonial e aqueles mencionados durante as aulas de História. Assim, tivemos a oportunidade de entrar no Palácio do Campo das Princesas (sede do atual governo do estado de Pernambuco), Mercado de São José, Forte de Cinco Pontas, Praça Joaquim Nabuco, Ponte Maurício de Nassau, Museu de Arte Sacra do Convento de Santo Antônio, bem como na Capela Dourada, Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, Basílica do Carmo do Recife e Basílica da Penha.

O olhar de cada estudante, cada registro feito, os comentários sobre cada local e a oportunidade de proporcionar essa experiência não têm preço. Saímos daquela manhã cheios de esperança de que a educação muda as pessoas. A educação patrimonial favorece esse pertencimento, que é tão importante na vida e na construção de uma sociedade por e para todos.

No mês de agosto concentramos os estudos com os pibidianos nos patrimônios imateriais e vivos. No processo, destacou-se o texto sobre a *Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial* (Unesco, 2003), fundamental para a compreensão dos procedimentos de patrimonialização dessa categoria.

Outra referência significativa para a compreensão do processo de tombamento é a análise desenvolvida por Maria Laura Viveiros de Castro e Maria Cecília Londres Fonseca. As autoras destacam que, desde a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, a política de preservação esteve inicialmente voltada à salvaguarda dos chamados monumentos de “pedra e cal”, hoje reconhecidos como patrimônios materiais, tais como monumentos, praças e logradouros, ou seja, bens construídos dotados de relevância histórica. Porém ressaltam também a importância da atuação de Mário de Andrade no alargamento desse entendimento, ao conferir destaque aos processos de catalogação e investigação dos modos de fazer, das danças, das músicas e das demais manifestações culturais, ampliando o conceito de patrimônio (Castro; Fonseca, 2008).

O Decreto n.º 3.551, de 4 de agosto de 2000, instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem o patrimônio cultural brasileiro, criando também o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, entre outras disposições. Em seu artigo 1.º, o documento estabelece: “Fica

instituído o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro”. Esses bens são inscritos nos respectivos Livros de Registro dos Saberes, das Celebrações, das Formas de Expressão e dos Lugares.

Uma das potências de Pernambuco é a cultura popular, aquela produzida por seu povo, passada de geração em geração e presente nas diversas regiões geográficas do nosso estado. Nesse sentido, buscou-se apresentar aos estudantes a diversidade do patrimônio cultural imaterial pernambucano. A visibilidade dessas manifestações e de seus agentes foi possibilitada pela Lei n.º 12.196, de 2 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Estadual, o Registro do Patrimônio Vivo do Estado de Pernambuco (RPV-PE), além de estabelecer outras providências (Pernambuco, 2002).

O componente curricular História da Cultura de Pernambuco apresentou os conceitos sobre os patrimônios imateriais e vivos. Os pibidianos, de forma alternada, abordaram os temas frevo, ciranda, maracatu, afoxé e cavalo marinho, compreendidos como dança e ritmos musicais. Logo depois vieram as apresentações sobre os patrimônios vivos relacionados aos ritmos vistos. Figuras como Lia de Itamaracá, Alafim Oyó, Mestre Zé de Bibi do Cavalo Marinho da cidade de Glória do Goitá, o Maracatu Cambinda Brasileira e Mãe Beth de Oxum foram mostrados aos alunos, evidenciando a grandeza e a diversidade da nossa cultura.

No mês de novembro de 2023 aconteceu a culminância das apresentações sobre o patrimônio vivo de Pernambuco. Tivemos a oportunidade de entender quais são os critérios adotados para o reconhecimento desses patrimônios no estado, mediante atividades direcionadas aos estudantes que participaram das aulas de História da Cultura de Pernambuco. O objetivo das apresentações foi socializar com a comunidade

escolar o trabalho desenvolvido durante o 2.º semestre de 2023 acerca dos patrimônios imaterial e vivo, demonstrando a sua relevância nos aspectos sociais, culturais e históricos.

Entre os meses de dezembro de 2023 e fevereiro de 2024 estávamos novamente debruçados no produto final do projeto Frevo Patrimônio Imaterial. As turmas produziram áudios para a exposição na quadra, e a professora de Educação Física Andressa Fochesatto sugeriu montarmos um *podcast* com esse material.

Os pibidianos, juntamente com os monitores de História da Erem Santos Dumont, ficaram responsáveis por juntar o material, melhorar os áudios, selecionar as fotografias e montar os *cards* para o *podcast*. As professoras Andressa Fochesatto (Educação Física), Eduarda Franco (Artes) e Luciana Xavier Viana (História) abrem o *podcast* lendo os textos sobre os conceitos dos tipos de agremiações. Em seguida, seguem os áudios das turmas. Conseguimos publicar o *podcast*, que se encontra na plataforma digital no endereço já citado na introdução deste texto.

Considerações finais

“Existimos: A que será que se destina?”
Caetano Veloso² (1979)

Assim como no trecho da canção de Caetano Veloso, surge a indagação: Para que estudamos História? Quais são os critérios para tornar alguns acontecimentos relevantes para uma sociedade, enquanto outros se tornam invisíveis?

O território do patrimônio é de disputa. A invisibilidade de grupos sociais é algo constante em nossa história. Dito

² Cantor e compositor baiano.

isso, cabe ao professor da escola pública promover o debate sobre esses espaços de memória e refletir acerca de sua importância para a sociedade.

É impossível valorizar aquilo que não se conhece nem tampouco lhe pertence. Trabalhar com a História significa que é necessário estarmos atentos às transformações sociais e como elas conduzem as nossas escolhas para uma realidade em que possamos ampliar o acesso ao conhecimento para todos.

Ao dar visibilidade a espaços de memória de nossa cidade, como o Mercado de São José, por exemplo, estamos mostrando uma Recife que vai além do *glamour* arquitetônico, das suas pontes ou igrejas coloniais (Guillen, 2009). É preciso entender que há lugares portadores de significados diversos e de importâncias múltiplas para diferentes grupos sociais, em que cada peça dessa grande engrenagem patrimonial precisa ser reconhecida e, em algumas situações, ressignificada.

Cabe também uma crítica acerca de como o patrimônio cultural das cidades é tratado, principalmente os materiais, visto que precisamos entender quais monumentos ou espaços são de fato valorizados, para quem e para que há essa valorização. Corremos o risco de estarmos olhando apenas para um amontoado de pedra e cal, já que quem atribui juízo de valor a determinado lugar são as pessoas que ocupam aquele espaço (Chuva, 2008).

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desde 1996, trouxe ao debate a necessidade de alinhamento com os conhecimentos da Antropologia, da Ciência Política, do Direito, da Economia e da Psicologia. Ao defenderem a noção de cidadania cultural, com ênfase no direito à memória e no acesso aos patrimônios culturais, os PCN destacam, sobretudo, a importância de ampliar os espaços de aprendizagem, ressaltando que “retirar os

alunos da sala de aula e proporcionar-lhes o contato ativo e crítico com as ruas, praças, edifícios públicos e monumentos constitui excelente oportunidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa” (Brasil, 2023, p. 27). Isso fará a diferença para uma educação inclusiva, voltada para a construção de uma cidadania focada na defesa da nossa cultura.

A formação dos pibidianos ao longo dos 18 meses de desenvolvimento do projeto pôde ser observada por meio do amadurecimento de suas práticas pedagógicas. O comprometimento das duplas organizadas para contemplar as 18 turmas da escola no projeto Frevo Patrimônio Imaterial, bem como a posterior integração dessas ações ao componente curricular eletivo História da Cultura de Pernambuco, evidenciou a construção de um trabalho coletivo e articulado. Essa dinâmica exigiu o planejamento conjunto de ações que garantissem a abordagem contínua da educação patrimonial como tema transversal ao longo de cada bimestre, ao mesmo tempo em que revelou a relevância do chão da escola, com suas dificuldades cotidianas e as resistências ainda presentes nas práticas de ensino.

A sala de aula, em alguns casos, pode se tornar um ambiente hostil. Porém, quando se trata de componente curricular eletivo, a demanda espontânea é a característica do público, portanto, há a possibilidade de trabalhar com quem de fato quer estar ali naquele momento.

Houve uma diferença de empenho dos estudantes quando estabelecemos o projeto Frevo Patrimônio Imaterial. A princípio as turmas dos 3.^{os} anos demonstraram resistência quanto ao ritmo dos blocos líricos, porque diziam que era “música de velho”, em função da cadência mais lenta característica desse tipo de frevo. Contudo, à medida que passaram a perceber a beleza das letras, a se envolver

no processo de construção dos flabelos³ e na escolha da flabelista responsável por conduzir o estandarte à frente da turma, a empolgação passou a predominar. Os estudantes não estavam habituados a ouvir esse gênero musical, tampouco a apreciar a beleza de suas letras, que exaltam os carnavais de outrora.

Durante as aulas sobre patrimônio vivo, quando foi apresentada a biografia da Mãe Beth de Oxum, a Ialorixá, comunicadora, ativista, artista, mestra da cultura popular que foi alçada ao título de Patrimônio Vivo de Pernambuco em 12 de agosto de 2021 e que se encontra até hoje à frente do terreiro Ilê Axé Oxum Karê e do Coco de Umbigada (Mãe Beth [...], 2022), houve um momento de especial beleza para o pibidiano que expôs o trabalho e alguns alunos praticantes do Candomblé e da Umbanda, ao refletirem que estavam em sala de aula podendo falar de uma mulher, ativista, praticante de uma religião de matriz africana e com reconhecimento público de suas atividades e importância para o cenário da cultura periférica de Pernambuco. A liberdade de poder comentar sobre a sua fé, sem que houvesse um olhar de crítica, fez daquele momento um instante único para todos os participantes.

Mas o papel da escola não é justamente oportunizar esse tipo de atividade? O espaço de sala de aula pode ser diverso. A diversidade é válida quando estamos dispostos a trazer aos nossos estudantes uma aula diferenciada e atrativa no sentido de aproximar (de forma palpável) os nossos conteúdos e a nossa riqueza cultural (Gil; Pacievitch, 2015).

³ Representação do bloco lírico, espécie de estandarte ou abre-alas que simboliza a representação da agremiação, bem como suas cores. Feito de materiais diversificados, podendo ser de madeira, tecido, flores e bonecos. É geralmente conduzido por uma flabelista, que representa a beleza e a graciosidade da agremiação.

Digo sempre que a escola tem papel atuante na construção de saberes. A sala de aula constitui um espaço de troca de conhecimentos. E por conta disso, sinto que é nosso dever divulgar a cultura em suas mais diversas manifestações, compreendendo a educação como um processo transformador de oportunidades. Tal perspectiva possibilita a abertura de um leque mais amplo para debates qualificados e críticos sobre a nossa história e nossa gente.

Referências

ABREU, Regina. Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil. *In*: TARDY, Cécile; DODEBEI, Vera (org.). **Memória e novos patrimônios**. 1. ed. Marseille: OpenEdition Press, 2015. v. 1, p. 67-93.

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário de Souza. **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. v. 1. 316 p.

BRASIL. **Decreto n.º 3.551, de 4 de agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais** – ensino médio: parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

CAJUÍNA. Intérprete e compositor: Caetano Veloso. *In*: CINEMA transcendental. 1979.

CASTRO, Maria Laura Viveiros de; FONSECA, Maria Cecília Londres. **Patrimônio imaterial no Brasil**: legislações e políticas estaduais. Brasília: Unesco; Educarte, 2008. 199 p.

CHUVA, Márcia. Sobre a invenção do patrimônio histórico e artístico nacional no Brasil: alguns aspectos metodológicos para a pesquisa. *In*: CORREIA, Maria Rosa (org.). **Oficina de estudos da preservação**. Rio de Janeiro: IPHAN-Rio, 2008. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/2%20-%20CHUVA.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

COUTINHO, Katherine. Bloco, troça, urso, maracatu... Saiba quem é quem no carnaval de PE. **G1**, 8 jan. 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/pernambuco/carnaval/2012/noticia/2012/01/bloco-troca-urso-maracatu-saiba-quem-e-quem-no-carnaval-de-pe.html>. Acesso em: 9 jul. 2024.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio cultural e ensino de História: experiências na formação de professores. **OP SIS**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 28-42, 2015. DOI: 10.5216/o.v15i1.34720. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/Opsis/article/view/34720>. Acesso em: 3 jul. 2024.

GUILLEN, Isabel C. M. Mercado de São José: contando histórias em um lugar de memória. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 25., 2009. **Anais [...]**.

LIMA, Cláudia M. de Assis Rocha. Blocos carnavalescos. **Pesquisa Escolar**, 2003 (atualizado em 1.º jun. 2022). Disponível em: <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/blocos-carnavalescos>. Acesso em: 9 jul. 2024.

MÃE BETH de Oxum: a primeira ialorixá eleita Patrimônio Vivo de Pernambuco. **Notícias Cultura.PE**, 21 jun. 2022. Disponível em: <https://www.cultura.pe.gov.br/canal/patrimonio/mae-beth-de-oxum-a-primeira-ialorixa-eleita-patrimonio-vivo-de-pernambuco/>. Acesso em: 13 jul. 2024.

PERNAMBUCO. **Lei n.º 12.196, de 2 de maio de 2002**. Institui, no âmbito da Administração Pública Estadual, o Registro do Patrimônio Vivo do Estado de Pernambuco – RPV-PE, e dá outras providências. Recife, 2002.

PINHEIRO, Áurea; MOURA, Cássia; SOUZA, Francisca M. C. de. Ensino, patrimônio cultural e sociedade. **Historiæ**, v. 3, n. 3, p. 85-112, 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3263>.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial**. Paris, 2003.

VIANA, Iamara da Silva; MELLO, Juçara da S. B. de. Educação patrimonial e ensino de História: diálogos. **Encontros**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 20, p. 49-62, 2013.

Nos trilhos da memória: resgate da iconografia urbana da Estrada de Ferro Therezópolis, em Guapimirim (RJ)

Carolina Alves Teixeira

Introdução

A cidade de Guapimirim, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, está encrustada no início da Serra Verde Imperial. Seus primeiros habitantes foram os povos originários Tamoios e Timbiras, que recebem o crédito por serem os responsáveis por encontrar o Rio Aguapehy-mirim (Santos, 1957). Esses povos teriam subido a serra, após o início da colonização portuguesa na região, atingindo as margens do rio que, posteriormente, nomearia a cidade.

A construção de uma capela, fundada em 1647, perto do Rio Sernambetiba, marca os primeiros traços da colonização portuguesa na região. Na condição de capela, recebeu o nome de Nossa Senhora D'Ajuda de Sambaetiba ou de Aguapehy-mirim. Somente em 1696 a capela passou a ser sede de uma freguesia, a Freguesia de Nossa Senhora D'Ajuda de Aguapehy-mirim. O templo original foi demolido no século XVIII e, em seu lugar, foi posteriormente construído outro, hoje tombado, mas que não conservou as características prévias.

O povoado que surgiu tinha como principal atividade econômica a produção agrícola voltada a atender às necessidades do Rio de Janeiro. O desenvolvimento dessa região está intimamente ligado ao crescimento e à elevação do Rio de Janeiro à capital da Colônia, do Império e da República. Assim, no fim do século XIX, em meio ao processo de modernização dos meios de transporte, centrado à época na expansão da malha ferroviária no Brasil, foi inaugurada,

em 1890, a Companhia da Estrada de Ferro Therezópolis. O trecho da subida da Serra dos Órgãos foi concluído apenas em 1909, com a chegada dos trilhos à cidade de Teresópolis, com várias pontes e áreas de aclave (Rodriguez, 2004).

A construção da Estrada de Ferro Therezópolis promoveu o crescimento do núcleo urbano nas áreas que cercavam as estações do trem, como foi o caso de Guapimirim, além de uma maior ligação entre as áreas urbanizadas da região, e dessas com a capital Rio de Janeiro (Almeida, 2018). É justamente aqui que a importância do trabalho ora proposto reside, ao buscar articular a Estrada de Ferro Therezópolis e o consequente processo de urbanização e ampliação da ocupação do município de Guapimirim à construção da memória local entre os estudantes.

Com a crise da Estrada de Ferro Therezópolis e a concomitante construção da BR-116, em 1957 a linha da subida da serra foi desativada, permanecendo apenas o ramal que liga as cidades de Guapimirim, Magé e Duque de Caxias (Saracuruna). Com isso, “perderam-se” as memórias ligadas à expansão da cidade com base na malha ferroviária que singrava a Serra do Mar em direção a Teresópolis. Junto com o mato, o esquecimento tomou conta da linha férrea, e nela os estudantes de Guapimirim não mais se reconhecem.

Metodologia

O trabalho aqui apresentado é parte do projeto de pesquisa elaborado no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). O projeto tem como objeto de estudo o patrimônio ferroviário como tema para o ensino de História e o estudo da História local do município de Guapimirim (RJ).

Para tanto, utilizamos como referência de patrimônio ferroviário a Lei n.º 11.483, de 31 de maio de 2007, e demais normativas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) sobre o espólio da Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA). Nelas fica estabelecido que o patrimônio ferroviário engloba todos os bens materiais e imateriais relacionados às ferrovias, como estações, trens e documentos.

Recorremos ao conceito de educação patrimonial elaborado por Mattozzi (2008), de que o estudo do patrimônio possibilita uma educação histórica, em que os estudantes podem perceber e experimentar o espaço em que vivem, descobrindo novos sentidos/significados para o patrimônio da cidade na qual habitam.

A educação patrimonial por meio de uma metodologia ativa, como a apresentada na sugestão da sequência didática supracitada, justifica-se em Mattozzi (2008, p. 137):

Os processos de ensino e de aprendizagem que incluem bens culturais são relativos ao território e o devem incluir na atividade formativa. Esses produzem conhecimentos históricos com escala local e dão aos alunos a possibilidade de melhor compreender o cenário da sua vida.

Por intermédio da educação patrimonial, voltada para a problematização do patrimônio histórico, e por meio da criação de um inventário colaborativo, acredito que conseguimos vislumbrar aquilo que Choay (2011) conclui como uma das frentes de luta a serem travadas: “a da participação coletiva na produção de um patrimônio vivo” (Choay, 2011, p. 39).

Propõe-se a formulação de uma sequência didática de educação patrimonial em que a História local seja problematizada por/com estudantes do município de Guapimirim, em uma primeira etapa, com base na análise

da iconografia da Estrada de Ferro. A seguir estão algumas imagens que serão ponto de partida para a pesquisa e a análise iconográfica.

Figura 1 – Estação de Guapy



Fonte: Cartão-postal da viagem da Família Real belga ao Brasil, 1920

Figura 2 – Estrada de Ferro de Teresópolis



Fonte: Jorge Kfuri. Instituto Moreira Sales, 1921

Figura 3 – Estrada de Ferro de Teresópolis



Fonte: Serviço de Geologia e Mineralogia. CMT (coleção) – Casa Rui Barbosa, década de 1920

Em uma segunda etapa, será proposta aos alunos a atividade de Inventário Participativo (IPHAN, 2016), com a visita a algumas áreas da cidade. Isso permitiria aos discentes repensar sua relação com lugares que, muitas vezes, são apenas cenário dos seus percursos pela cidade. Além da discussão sobre patrimônio histórico e memória, a questão do esquecimento é posta em discussão, visto que muitos desses espaços e reminiscências não constituem, entre os munícipes, locais de memória.

Cidade e patrimônio histórico

Com base na premissa de que a História ensinada é um “recorte” temporal, histórico e espacial, justifica-se a opção de abordagem da história local do município de Guapimirim a partir das trilhas deixadas pelo passado e pelo presente ferroviário da cidade. Esta, entendida como espaço de vivência em que os indivíduos promovem trocas, disputas, rupturas etc., conforma-se em objeto de estudo para produção de conhecimento histórico. O estudo da cidade e de sua cultura material cria possibilidades para entender o desenrolar das ações sociais naquele espaço ao longo do tempo. Ou seja, por meio do patrimônio histórico podemos conhecer, preservar e reconhecer nossa própria história.

Podemos então pensar a história da cidade como campo de tensões entre mudança e permanência, entre mobilidade e imobilidade, entre diferença e identidade, entre passado e futuro, entre memória e esquecimento, entre poder e resistência. Portanto, as questões que envolvem o patrimônio histórico-cultural de uma cidade e suas ações de preservação se inserem neste movimento que é histórico e permeado pelas relações de poder (Fortuna; Simon, 2009, p. 3).

Algumas considerações podem ser feitas com base em tal afirmação sobre a história da cidade como um campo de estudo: Por que alguns bens culturais não são entendidos como patrimônio histórico? O que faz com que o passado ferroviário da cidade de Guapimirim não seja salvaguardado? Por que esses vestígios, os que ainda existem, não são preservados, ou até mesmo identificados, como parte do patrimônio histórico da cidade?

Ao entendermos a cidade como um patrimônio cultural (Choay, 2001), identificamos que existe uma seleção de alguns bens culturais a serem considerados patrimônio, em

detrimento de outros. A seleção se dá por caráter político, por aceitação social da relevância histórica daquele bem cultural. Tão ou mais importante do que saber a relevância histórica de um bem cultural é descobrir o que motiva o seu esquecimento.

O movimento de valorizar e de construir memórias locais pressupõe envolvimento com a coletividade e diálogo com as múltiplas e diferentes experiências vividas, e é dentro deste espaço de criação e interação que podemos pensar em novas práticas no ensino de história. Pela produção de memórias locais, é possível trazer à tona, pela rememoração e pelas narrativas, os elementos esquecidos de outras histórias e pensar a educação patrimonial dentro de critérios teóricos mais precisos (Fortuna; Simon, 2009, p. 2).

Considerações finais

Nas aulas de História, ao abordarmos os conceitos de memória e patrimônio histórico, os alunos demonstram desconhecimento e interesse pela antiga ferrovia, que passava pela cidade e que tinha como destino Teresópolis, expressando surpresa e curiosidade sobre seu passado, sobre as causas que levaram a sua extinção e os motivos pelos quais ela atualmente não atende mais a outras cidades.

Paralelamente, as obras de revitalização das áreas centrais da cidade, com destaque para o entorno da estação principal, evidenciam a importância de discutir o papel do patrimônio ferroviário no atual contexto urbano. A revitalização/reúso desses espaços pode ser uma oportunidade para resgatar a memória ferroviária e promover a valorização desse patrimônio como elemento identitário da cidade.

Entendendo a importância de um currículo escolar em que os alunos encontrem sentido(s) e significado(s), que utilize instrumentos, objetos e meios para a construção

de conhecimento de forma autônoma (Mattozzi, 2008), propomos a utilização de registros sobre a estrada de ferro que ligava a cidade de Guapimirim a Teresópolis pelos estudantes do município, como forma de estudo de História local e de valorização do patrimônio. Propôs-se a criação colaborativa de um inventário de registros, em que sejam mapeados vestígios da presença da estrada de ferro na urbe atual, bem como fotos e outros documentos sobre o trem que outrora subia, lentamente, a serra.

Como afirmam Silva e Fonseca (2010, p. 31), é

[...] nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são, de fato, reconstruídos. Assim, devemos valorizar, permanentemente, na ação curricular, as vozes dos diferentes sujeitos, o diálogo, o respeito à diferença, o combate à desigualdade e o exercício da cidadania. Professores e alunos fazem história!

O estudo do patrimônio abarca a interpretação histórica e a memória, neste caso, coletiva, acerca desse mesmo patrimônio, ou sobre aquilo que o constituiu. Assim, o estudo também implica escolhas analíticas e interpretativas, o que geralmente selecionará aquilo que “merece” ser lembrado. Por conseguinte, haverá aquilo que permanecerá no esquecimento – ou passará a ele. Ao escolher a Estrada de Ferro Teresópolis como patrimônio, efetuando um recorte acerca de sua relação com o município de Guapimirim, não apenas realizamos uma seleção do patrimônio a trabalhar, como também daqueles aspectos que não virão a lume. Por certo, a seleção será (re)definida ao longo do trabalho de pesquisa, especialmente aquele realizado pelos discentes.

Isso posto, ao empreender uma proposta de pesquisa com participação do alunado, pensamos que os holofotes e as sombras que incidirão sobre o patrimônio local não serão impostos pela docente-pesquisadora, mas direcionados

também por eles. Esse é um aspecto que entendemos como de valorização tanto da comunidade quanto do estudante como sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem de História. Ao promover o contato de estudantes com o fazer histórico, não pretendemos que eles se tornem “historiadores mirins”, mas que se percebam como impactantes na construção da História do município em que residem e estudam; como partícipes de sua memória. Trata-se também de uma questão identitária.

Interpretar uma construção identitária (patrimonial) é um processo composto de etapas que se iniciam em um inventário de práticas, ações, saberes e valores, seguida de uma busca documental para fundamentar os fatos [...], leitura crítica desses documentos, interpretação dessa leitura e, por fim, narrativa compreensiva do evento. No centro do problema investigado está a memória coletiva acerca dele. Está a vivência de pessoas e de categorias ou de grupos sociais que vivem algo construído no tempo e que buscamos compreender. [...] A valorização da vivência e a incorporação dos viventes no processo interpretativo é *[sic]* uma tentativa de instrumentalizar metodologicamente a nossa capacidade de intérpretes (Meneses, 2018, p. 28).

Referências

ALMEIDA, Daniel Athias de. **Estrada de Ferro Teresópolis em Guapimirim – RJ: projeto de um percurso patrimonial**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU, 2018.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Unesco, 2001.

CHOAY, Françoise. **O patrimônio em questão: antologia para um combate**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim *et al.* **Educação patrimonial: inventários participativos**. Manual de aplicação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília, DF, 2016.

FORTUNA, Claudia Prado; SIMON, Cristiano. Memória, patrimônio e ensino de História. *In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: Ensino de História, Cidadania e Consciência Histórica*, 7., 2009, Uberlândia. **Anais [...]**.

HADLER, Maria Silvia Duarte. Modernização urbana, patrimônio e História: algumas considerações. *In: ALMEIDA, Juniele R. de; MENESES, Sônia (org.). História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

IPHAN – INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação patrimonial: inventários participativos**. Brasília, DF, 2016.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e educação para o patrimônio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008.

MENESES, José Newton Coelho. O patrimônio e a compreensão do passado. Experiência intelectual e diálogo público. *In: ALMEIDA, Juniele R. de; MENESES, Sônia (org.). História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

PERES, Wanderley. **A Estrada de Ferro Therezopolis**. Editorial Casa, 2009.

RODRIGUEZ, Hélio Suevo. **A formação das estradas de ferro no Rio de Janeiro: o resgate de sua memória.** Rio de Janeiro: Memória do Trem, 2004.

SANTOS, Renato P. dos. **Magé: a terra do dedo de Deus.** Ed. do Autor, 1957.

SEDLACEK, Guilherme B. **Companhia Estrada de Ferro Therezopolis: uma empresa do encilhamento em meio à política republicana fluminense (1890-1895).** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História** – Dossiê: História, Educação e Interdisciplinaridade, São Paulo, v. 30, n. 60, 2010.

WANDERLEY, Sonia. Produzindo sentido para o passado: aprender História como caixa de ferramentas para a vida. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (org.). **Em defesa do ensino de História: a democracia como valor.** Rio de Janeiro: FGV/Faperj, 2022. p. 129-152.

Ferrovia para além de Mauá: entre ensino, pesquisa e imagens

Marcelo Braga Fernandes

Introdução

A utilização da História local para o ensino de História na educação básica, ainda que presente nos documentos que orientam e organizam nos níveis nacional e estadual a educação brasileira, apresenta desafios. Um exemplo disso é a falta de material de apoio didático disponível para professores e professoras se enveredarem por seus caminhos na prática docente.

A guinada pela qual a historiografia passou nos últimos anos abre espaço para a multiplicidade e diversidade de narrativas, espaços e personagens históricos possíveis de serem pesquisados e terem suas construções e contextos históricos colocados em foco. Pensar na ampliação de fontes de pesquisa também como possibilidade de ensino, para além de humanizar o ensino de História, provoca fissuras que dialogam sobremaneira com a perspectiva contemporânea de se pensar a construção da História pela ação conjunta, e em diferentes lugares, de sujeitos históricos no plural.

Comumente abordada nos anos finais do ensino fundamental com base na perspectiva do Barão de Mauá e no interesse de uma suposta elite cafeeira, a ferrovia¹ na História nacional parece ainda sofrer com os resquícios da “velha História” e seu olhar universal. Mesmo contando com

¹ Melhor seria dizer “as ferrovias”, uma vez que nas diferentes malhas e trechos ferroviários implantados no Brasil é possível perceber distanciamentos e aproximações por meio da leitura dos autores que pesquisaram e pesquisam sobre elas. Adiante alguns deles serão citados.

vasta bibliografia historiográfica acerca dos trabalhadores assalariados e escravizados² que corroboraram para sua implantação e consolidação enquanto perspectiva de progresso para o Brasil oitocentista, a abordagem ferroviária nos bancos escolares se dá a contracorrente. Além de relativizada e apresentada em poucas páginas, o que desperdiça o seu potencial pedagógico para se compreender diferentes contextos da História nacional, privilegia uma história ainda contada por grandes heróis nacionais, que devem ser lembrados ao se tratar de ferrovia no Brasil, mas se encontram longe de tê-la executado sozinhos.

Aliar as possibilidades de pesquisar a história ferroviária ao ensino de História na educação básica se apresenta, nesse cenário, como uma alternativa para pensar com alunos e alunas a ferrovia que atravessa o município mineiro de Conselheiro Lafaiete, levando em conta as suas várias facetas. Para tanto, a utilização da iconografia como fonte histórica e material didático torna-se um elo entre pesquisa e ensino. Serão elas que possibilitarão a abordagem inicial de parte significativa da História municipal em diferentes temporalidades para estudantes que têm seu fazer cotidiano entrelaçado aos trilhos dos trens ainda presentes na história lafaietense.

Com a pesquisa-ação em andamento, o presente texto não constrói conclusões definitivas sobre a abordagem da temática em sala de aula, nem ousa concluir antecipadamente a pesquisa que se desdobra no âmbito do mestrado em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), sob a orientação da professora

² Maia (2009), Segnini (1982), El-Kareh (1982), Lima (2015) e Souza (2013) são pesquisadores que se debruçaram sobre as ferrovias e suas vicissitudes, no sentido econômico e político e também social.

Dra. Vera Lúcia Bogéa Borges. Aqui, teço caminhos para pensar a dinâmica ferroviária local com base na perspectiva do ensino de História. Organizo-me tendo em mente a ideia de professor pesquisador, como propõe Garcia (2009). Além disso, anoro-me no uso de imagens fotográficas como fontes históricas, pelo que propõe Kossoy (2020), e sua perspectiva pedagógica, como sugerido por Monti (2021). Por fim, faço apontamentos sobre os caminhos para a utilização metodológica da História local como perspectiva para o ensino de História com base nos pesquisadores Costa (2019), Reznik (2008), Schmidt (2007) e Silva Júnior e Oliveira (2022).

O local nas tramas entre ensino e pesquisa: perspectiva e obrigatoriedade em debate

As pesquisas em História local, assim como em outras abordagens historiográficas, ampliaram seu escopo na segunda metade do século XX. Essa manobra se deu, em certa medida, em virtude da saturação das abordagens universais que tratavam a história desde uma perspectiva ampla, deixando de lado as realidades e dinâmicas distintas que se organizavam e regiam o fazer cotidiano a partir da localidade e da regionalidade. Tal mudança historiográfica com a ampliação das fontes históricas e das possibilidades de abordagens históricas propõe um novo olhar para esse campo científico. A abertura aos detalhes coloca a História em diálogo com o olhar inclusivo e atento às peculiaridades presentes nos mais distintos espaços e tempos históricos (Silva Júnior; Oliveira, 2022).

De acordo com Costa (2019), a utilização da História local no ensino de História deve ser observada por meio de duas ópticas: a primeira delas é o valor que as narrativas locais possuem como campo de conhecimento a ser estudado pelos historiadores. Corroborar com essa perspectiva Reznik (2008, p. 51), ao afirmar que a

abordagem sob o recorte da história local é um campo privilegiado de investigação para os mais diversos níveis em que se traçam e constituem as relações de poder entre indivíduos, grupos e instituições. Campo privilegiado para a análise dos imbricados processos de sedimentação das identidades sociais, em particular dos sentimentos de pertencimento e dos vínculos afetivos que agregam homens, mulheres e crianças na partilha de valores comuns, no gosto de se sentir ligado a um grupo.

Pensar a localidade considerando essa percepção não apenas a põe como capaz de atuar na ampliação de fontes históricas disponíveis para o trabalho historiográfico, como também se ampliam as possibilidades analíticas dos espaços a serem investigados.

A segunda perspectiva destacada, e esta em diálogo com o ensino, se dá na medida em que a localidade se apresenta como o *start* para proposições pedagógicas capazes de desenvolver habilidades que contribuam para a ampliação do conhecimento histórico efetivo. Alinha-se a esse escopo a observação posta por Schmidt (2007, p. 190); para a autora, a História local como estratégia de aprendizagem “pode garantir controles epistemológicos do conhecimento histórico, a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento”.

Presentes no documento orientador da educação estadual mineira, os estudos sobre o local se encontram como habilidade a ser alcançada no 3.º e 5.º ano do ensino

fundamental nos anos iniciais³. Já na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador que define as aprendizagens essenciais de estudantes da educação básica e serve como norte para a elaboração dos currículos estaduais e municipais, o termo é citado como habilidade para o 3.º ano nas séries iniciais e para o 9.º ano durante os anos finais⁴. É possível afirmar, portanto, que apesar de tímida, a presença do local nos currículos de História indicia e põe como obrigatória sua utilização nas salas de aula no ensino primário, o que nos leva a refletir na presença de materiais didáticos que sirvam de suporte para professores e professoras durante suas aulas de História e que deem conta de abordar as peculiaridades locais.

Ainda que os currículos mereçam ser investigados, discutidos, revistos e até mesmo criticados, como tem acontecido nos últimos anos, é importante tomá-los como caminho auxiliar e orientador da prática docente. Nesse sentido, a oferta de materiais de apoio didáticos para a abordagem da História local nos mais diversos espaços escolares enfrenta problemas. De acordo com Costa (2019, p. 134), a História local, embora presente nas diretrizes curriculares, esbarra no empecilho de que

³ Em busca por *história local*, *local* e *localidade*, e filtrando contextualmente com base na perspectiva que cabe a este estudo, o termo se apresenta como habilidade para os referidos anos citados no texto. Porém as peculiaridades locais são consideradas no currículo durante a apresentação da área de ciências humanas (Minas Gerais, 2018).

⁴ Critérios de pesquisa vide Minas Gerais (2018) e Brasil (2018).

difícilmente o material base com que trabalhamos em sala de aula, ou seja, os livros didáticos e apostilas, conseguirá dar conta das nossas especificidades locais. Como são produzidos para atender professores e alunos de norte a sul do país, esses materiais costumam trazer uma abordagem mais “universal” da história, a que pessoas possam se relacionar e não têm como aprofundar equanimemente em orientações para trabalhos referentes aos estados do Amazonas, da Paraíba, do Mato Grosso ou de Santa Catarina, por exemplo. Muito menos de cidades ou regiões diferentes dentro dos estados.

Levando essa problemática em conta, considerar o local na abordagem didática da História requer muitas das vezes que a atuação docente aconteça concomitantemente ou posteriormente a processos de pesquisa. Ou seja, a ação do professor de História precisa estar alinhada ao que Garcia (2009) vai denominar professor pesquisador.

No entendimento da autora, há uma distinção entre a pesquisa do professor e a pesquisa acadêmica. Não se trata de afirmar que ambas não possam caminhar juntas, mas de reconhecer que possuem finalidades distintas: enquanto a pesquisa científica busca a inovação, o ineditismo e a validação pelos pares, a pesquisa do professor – voltada à reflexão sobre sua prática docente – tem por finalidade o “conhecimento da realidade, para transformá-la, visando à melhoria das práticas pedagógicas e à autonomia do professor” (Garcia, 2009, p. 177). Outra distinção refere-se aos objetivos: na primeira, o caráter social e político se apresenta de forma mais acentuada, enquanto, na segunda, predominam o utilitarismo e a instrumentalidade. É esse caráter analítico voltado à própria realidade, em consonância com as demandas de alunos e alunas e com as exigências

curriculares, que permite associar, de modo significativo, a pesquisa e a utilização da História local para fins pedagógicos na educação básica, configurando-se como condição *sine qua non* ao exercício docente, com base nos preceitos do professor pesquisador.

Ferrovia em Conselheiro Lafaiete e sua iconografia

Consolidada como polo regional na prestação de serviços e comércio (Souza, 2010), Conselheiro Lafaiete tem sua história conectada a ferrovia há 142 anos. Atualmente recortado pelos trilhos que recebem o nome de Linha do Centro – uma das principais rotas da antiga Estrada de Ferro Central do Brasil –, o município de médio porte tem suas origens ainda no período colonial brasileiro. As primeiras notícias da formação de um núcleo populacional onde se originaria a atual cidade são de 1694.

Inicialmente identificada como arraial do Campo Alegre dos Carijós, o lugarejo era um entreposto comercial localizado às margens do Caminho Novo – caminho utilizado para conectar a região das minas de ouro ao Rio de Janeiro – e servia principalmente para o reabastecimento e descanso dos que se embrenhavam pelo caminho que levava à região mineradora. O título de cidade vem acompanhado da criação da Comarca de Queluz, em 1872 (Conselheiro Lafaiete, 2018), período no qual as ferrovias já se faziam presentes em solo nacional e nos debates travados pelo governo imperial e, principalmente, fazendeiros produtores de café.

Contextualizada em um período em que a compreensão do homem em relação ao tempo ainda se estruturava com base em uma ideia de progresso universal, o surgimento da ferrovia no século XIX significava, para alguns, a prova indelével da capacidade evolutiva da espécie humana rumo

à civilização. Para os que ainda não se encontravam nos padrões civilizacionais previstos para a época – etnocêntricos, por sinal –, a ferrovia significava a possibilidade de alcançar esse patamar pulando etapas. É nesse segundo grupo que se encontra a relação brasileira com a história ferroviária. Para além de aquecer os laços imperiais estremecidos a partir principalmente da segunda metade do século XIX, a implantação da ferrovia poderia, no imaginário da época, remediar a atrasada população interiorana do Brasil com doses de civilização. Para tal, era necessário “consolidar rotas de comunicação e comércio entre interior e o litoral, mais dinâmicas e eficientes”, o que “permitiria o transporte de valores da civilização presentes na Corte para os sertões remotos do império” (Lima, 2015, p. 16).

Com suas contradições e problemáticas, a Companhia da Estrada de Ferro Dom Pedro II chega à atual Conselheiro Lafaiete no ano de 1883 (Figueira, 1908). Concebida pelo Decreto n.º 1.599, de 9 de maio de 1855, com o objetivo inicial de interligar a Corte aos estados de São Paulo e Minas Gerais, a malha ferroviária da Dom Pedro II deveria atender aos interesses dos fazendeiros, sobretudo dos produtores de café no Vale do Paraíba, e de capitalistas que objetivavam levar a ferrovia para demais áreas produtoras a fim de aumentar sua lucratividade (El-Kareh, 1982).

De autor indefinido, a fotografia a seguir ilustra a Estação de Lafayette em sua primeira versão. Nela é possível perceber as contradições do espaço ferroviário em solo brasileiro. Contracenando ou talvez disputando espaço com a locomotiva, é possível observar na imagem uma junta de bois parada bem em frente à porta principal da estação ferroviária. Com duas plataformas de embarque e desembarque, a estação de tamanho considerável ocupa a centralidade na paisagem lafaietense nos anos finais do

século XIX. Na legenda, Figueira (1908) faz referência ao estreitamento de bitolas⁵, que acontecia no município. A distância mais curta entre os trilhos que se dava a partir do trecho municipal tornava os custos para construção e implantação da ferrovia mais acessíveis (Lima, 2015). Os dormentes de sustentação dos trilhos poderiam ser mais curtos, assim como o eixo dos equipamentos móveis, o que significava menos material metálico sendo gasto em um país onde a siderurgia ainda engatinhava, logo, a ferrovia foi produzida à base da importação, o que aumentava seus valores consideravelmente.

⁵ Distância entre as faces internas da parte superior (cabeça) dos trilhos.

Figura 1⁶ – Estação de Conselheiro Lafaiete em sua primeira versão



Fonte: Figueira (1908)

Situada no que é popularmente chamada de *parte baixa da cidade*, a estação ferroviária, assim como o trecho ferroviário em sua origem, ficava à margem do atual município. Atualmente essa situação mudou. Com as dinâmicas sociais subsequentes, muitas delas em decorrência da própria chegada da ferrovia, a sua localização atual se dá em área central na cidade⁷.

⁶ Esta figura, assim como as demais, encontra-se disponível em domínio público. A primeira pode ser acessada pelo *site* do Congresso Nacional, referenciado ao fim deste trabalho, e as demais no Arquivo Público Municipal de Conselheiro Lafaiete.

⁷ Ghirardello (2002) analisa as motivações e as transformações desencadeadas pela implantação e operação das ferrovias em diversos municípios brasileiros, sobretudo os que foram perpassados e desenvolvidos ao longo da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. Com suas devidas proporções, as implicações da ferrovia se dão nos lugares pelos quais ela se fez presente, uma vez que, minimamente, ela provocou transformações paisagísticas e sociais.

Não mais em operação ferroviária, a antiga Estação de Lafayette abriga um modesto museu ferroviário, serve como centro cultural administrado pela Prefeitura e preserva parte significativa de seu arquivo público. Da estrutura ferroviária municipal, talvez seja ela o bem ferroviário mais bem preservado, ainda que tenha sofrido alterações estéticas com o passar dos anos e já não se encontre mais em versão original. Foi e é nesse espaço que inúmeras relações sociais se deram e se dão, mesmo que timidamente, na contemporaneidade.

Assim como outras estações ferroviárias, a antiga Estação de Lafayette pode ser observada por diversas lentes, sendo uma delas o seu caráter agregador. Nela, o espaço hermético do trabalho, com seus horários e atribuições bem definidos e organizados pela métrica da cronologia, encontra-se com os sabores da vida cotidiana. Na imagem a seguir, disponível no Arquivo Público Municipal de Conselheiro Lafaiete, a estação ferroviária se apresenta provavelmente com diferentes significados para seus personagens.

Figura 2 – Bar da Estação Lafayette, 1912

Fonte: Arquivo Público Municipal de Conselheiro Lafaiete

Sem autor definido, a fotografia é datada em seu verso pelo ano de 1912 e descrita como *Bar da Estação Lafayette*. Nela, a arquitetura ferroviária ganha novas possibilidades. Conjecturar sobre esse espaço, em alguma medida, leva-nos a refletir quem são os personagens ali retratados e quais as suas relações com o espaço ferroviário. Armazéns e bares não eram incomuns nas estações ferroviárias de maior porte, mas a sua presença nesse espaço laboral certamente o coloca como sendo algo para além disso. Mercadorias, correspondências, conversas e olhares, são todas possibilidades possíveis de serem trocadas nesses espaços de convivência. Talvez seja neles o lugar onde a ferrovia cumpria um de seus papéis mais interessantes: trocas culturais e relações interpessoais. É nessa perspectiva que a imagem a seguir também permite atribuir novos olhares ao espaço ferroviário.

Figura 3 – Bilhete para passeio de trem em comemoração ao centenário da ferrovia em Conselheiro Lafaiete



Fonte: Arquivo Público Municipal de Conselheiro Lafaiete

Imagem que fala por si, o convite para o passeio de trem em comemoração ao centenário da ferrovia em Conselheiro Lafaiete, ocorrido em 1983, revela, desde o léxico empregado até o desenho escolhido para a representação do maior símbolo ferroviário, uma ideia de amenidade. O convite ao passeio soa como um alento para o período da história brasileira em que o evento acontecia. A festividade dá, assim como o bar da estação, outra roupagem para o espaço do trabalho ferroviário. Nessa viagem não haveria desencontros; o trem voltaria para o ponto de partida. Uma pausa no meio da tarde para passear de trem, sob um olhar poético, poderia ser compreendida como “a cereja do bolo” dessa comemoração.

Amalgamar essas imagens traz à baila personagens que se conectavam de diferentes formas com o espaço ferroviário em Conselheiro Lafaiete. Analisar e pensá-las com alunos e alunas da educação básica, apesar das certezas que as fontes históricas nos trazem em determinados aspectos, é um exercício imaginativo, assim como a própria ferrovia um dia o foi. Desenvolver essa abordagem considerando um espaço

que ainda se mantém presente na vida cotidiana de alunos e alunas faz com que o ensino de História contemporâneo dialogue com uma de suas premissas mais importantes: a relação entre passado e presente, tão importante para a formação crítica dos estudantes.

Conexões entre o ensino e o uso de fontes históricas na sala de aula

Com base em uma abordagem interdisciplinar, Kossoy (2020) analisa nas entrelinhas o documento fotográfico e suas especificidades. Ao realizar um apanhado histórico sobre a origem das fotografias, ele condiciona todas elas como guardiãs de resquícios de outrora e portadoras de informações valiosas tanto no sentido pessoal e afetivo como no campo de estudo científico. Dessa maneira, a materialidade e a expressividade da fotografia como produção humana a tornam uma fonte histórica.

Concebê-las como fontes históricas leva, portanto, o olhar de estudiosos e cientistas para a tentativa de compreender as intenções e possibilidades que delas reverberam a partir do que está nelas consolidado.

Toda fotografia foi produzida com uma certa finalidade. Se um fotógrafo desejou ou foi incumbido de retratar determinado personagem, documentar o andamento das obras de implantação de uma estrada de ferro, ou os diferentes aspectos de uma cidade, ou qualquer um dos infinitos assuntos que por uma razão ou outra demandaram sua atuação, esses registros – *que foram produzidos com uma finalidade documental* – representarão sempre um meio de informação, um meio de conhecimento, e conterão sempre seu valor documental, iconográfico (Kossoy, 2020, p. 51).

Levar essa relação entre imagens iconográficas e fontes históricas para as salas de aula da educação básica torna-se uma possibilidade. Ao problematizar tal prática, Monti escreve (2021, p. 6):

O uso de fontes históricas em sala de aula pode auxiliar os estudantes em uma postura de leituras sobre os acontecimentos e processos históricos que permita a construção de conexões, reflexões e interpretações, para além de uma única verdade e/ou interpretação, escapando aos negacionismos e relativismos rasos, em uma construção complexa a partir da reflexão e do questionamento como fios condutores do conhecimento histórico.

Para além disso, acredito que as fontes podem trazer outra perspectiva de ensino, uma vez que apresentam a história *in natura* como espaço de análise e discussão, o que tende a complementar os conteúdos apresentados pelos livros didáticos e contribuir para a compreensão de uma história factível, aproximando o saber histórico acadêmico do saber histórico escolar.

O desenvolvimento de um novo olhar sobre algo que está posto é um dos trunfos do trabalho historiográfico, ao perceber a minúcia e fazer o questionamento que ainda não foi inquirido, trazendo à margem outras possibilidades de narração. Dialoga com essa possibilidade a ideia de que trabalhar com fontes como recurso didático pode contribuir para que alunos e alunas tenham uma percepção da História como saber inacabado, sempre em construção. Abrir espaço para o uso analítico das fontes em sala de aula na educação básica é, certamente, contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes (Monti *et al.*, 2021).

Cabe salientar que o objetivo aqui não é a formação historiográfica de alunos e alunas da educação básica. Ainda que o fosse, as dificuldades impostas pela educação básica e pública brasileira e, mais especificamente, a realidade enfrentada pelas dimensões do estado de Minas Gérias não poderiam ser abarcadas em sua totalidade com este trabalho. O que apresento são possibilidades de diálogo na realidade em que se vive desde outros olhares,

perspectivas e temporalidades. Acredito – em proximidade a autores e autoras supracitados – que isso possa contribuir sobremaneira para a formação crítica dos educandos e para a construção do conhecimento histórico escolar significativo e enriquecedor que extrapole as limitações impostas pelas conjecturas que cercam a educação básica.

Considerações finais

Os autores, as reflexões e as problemáticas aqui apresentados são frutos de uma pesquisa em andamento e certamente reverberarão em trabalhos posteriores com resultados mais objetivos e conclusivos. De maneira preliminar, ao estudar por meio da iconografia local a atual Linha do Centro e antiga Companhia da Estrada de Ferro Dom Pedro II (em seu trecho que abrange os limites municipais de Conselheiro Lafaiete), posso afirmar e talvez contribuir com os estudos ferroviários e historiográficos contemporâneos ao atestar os inúmeros personagens que compõem a história do “chão de fábrica” e cotidiano ferroviário. Esses personagens ainda possibilitam o desenvolvimento de investigações que requerem e merecem o olhar atento de pesquisadores e pesquisadoras.

Além disso, atesto o Arquivo Público Municipal, mesmo carecendo de certos cuidados arquivísticos, como potencial manancial de pesquisa. Em caráter pedagógico, verdadeiro achado para a relação de ensino e aprendizagem histórico.

Pensar em possibilidades para o ensino de História na educação básica mediado por tais encontros tem como pretensão desconstruir a concepção, ainda enraizada entre alunos e alunas, de que a História se dá por grandes feitos e personagens. Sem desconsiderar a importância desses elementos, a construção da História vai além deles e conta com personagens e momentos singulares que, em igual medida, corroboram para o desenrolar das ações cotidianas para além do caráter político ou econômico, comumente associado como o único motor do fazer histórico.

Acredito na importância de um ensino de História crítico e voltado ao desenvolvimento de olhares autônomos para lidar com as problemáticas do mundo contemporâneo. Muitas questões ainda carecem de análise nas relações de ensino de História, estudos sobre a ferrovia e metodologias de ensino. Ao fim desta pesquisa, pretendo me aprofundar um pouco mais nelas, ainda que a lacuna continue, afinal o tema é instigante e infindável.

Por fim, a discussão aqui feita, associando o trabalho com História local à ação do professor pesquisador, me leva a pontuar as atuais condições de trabalho, carreira e pesquisa de professores e professoras, principalmente da educação básica e pública brasileira. O ensino de qualidade no espaço onde efetivamente a diversidade se faz presente, como na escola pública, requer tempo, formação e pesquisa. Espero, ao fim deste trabalho, contribuir com colegas professores e pesquisadores da História, na mesma medida em que anseio dias melhores para a educação pública brasileira.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

CONSELHEIRO LAFAIETE. **História da cidade**. Conselheiro Lafaiete, 2018. Disponível em: <https://www.conselheirolafaiete.mg.leg.br/institucional/historia-da-cidade/historia-da-cidade>. Acesso em: 17 jan. 2025.

COSTA, Aryana. História local. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

EL-KAREH, Almir. **Filha branca de mãe preta** – a Companhia Estrada de Ferro D. Pedro II, 1855-1865. Petrópolis: Vozes, 1982.

FIGUEIRA, Manuel Fernandes (org.). **Memória histórica da Estrada de Ferro Central do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1908. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/items/09ed1018-7fc6-4b2f-a358-cefe2ece8c71>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GARCIA, Vera Clotilde Vanzetto. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende? **Educação**, v. 32, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5516>. Acesso em: 17 jan. 2025.

GHIRARDELLO, Nilson. **À beira da linha**: formações urbanas da Noroeste Paulista. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 5. ed., 2. reimp. Cotia: Ateliê Editorial, 2020.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. **Ferrovia, sociedade e cultura**: 1850-1930. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

MINAS GERAIS. **Currículo referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1MWIv4JKcei5_OMhpMFF10ENdhgpsH0FW/view. Acesso em: 16 jan. 2025.

MONTI, Carlo Guimarães (org.). **Ensinar e aprender usos de fontes e o ensino de História**. Marabá: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

MONTI, Carlo Guimarães *et al.* Compêndio didático: fontes históricas como suporte para o ensino de História. *In*: MONTI, Carlo Guimarães (org.). **Ensinar e aprender usos de fontes e o ensino de História**. Marabá: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

REZNIK, Luís. História local: pesquisa, ensino e narrativa. *In*: ENCONTRO DE HISTÓRIA DO VALE DO PARAÍBA FLUMINENSE, 1., 2008, Vassouras. **Relatório** [...]. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Cidade Viva / Instituto Cultural Light, 2008. p. 49-53.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História local e os desafios da formação da consciência histórica. *In*: MONTEIRA, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História: sujeitos saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2007.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo F. da; OLIVEIRA, Paula M. F. O ensino de história regional e local na educação básica: propostas de problematização da história oficial de Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 209-229, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-62346. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/62346>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SOUZA, Leandro de A. Processos regionais, instrumentos urbanísticos municipais: uma abordagem da chamada rede urbana do Alto do Paraopeba, Minas Gerais. **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**, v. 17, n. 21, 2. sem. 2010.

Sussurros do tempo: o patrimônio histórico para a criança – uma jornada entre Brasil e Itália

Karina Jacob Monteiro
Sandra Regina Ferreira Oliveira

Introdução

A educação histórica e a preservação do patrimônio desempenham papéis cruciais no desenvolvimento infantil, fornecendo às crianças uma compreensão profunda de sua identidade cultural, de modo a promover tolerância e respeito à diversidade, além de fortalecerem o senso de pertencimento. No entanto é importante ressaltar que empiricamente as abordagens educacionais podem variar de modo significativo entre diferentes contextos culturais e sistemas educacionais. Nesse sentido, o presente estudo busca investigar tais variações, com foco nas práticas pedagógicas adotadas por professores no Brasil e na Itália durante a primeira infância.

Ater-nos-emos a compreender como as múltiplas formas de conhecer, de reconhecer, ao passar pelo viés cultural e de patrimônio histórico, se apresentam como uma gama de possibilidades para manter viva a história local por meio do ambiente escolar, que é umas das redes de socialização com as quais a criança mais tem contato durante a sua infância. Sob tal perspectiva, observamos ser imprescindível estudar como esses processos acontecem e como as relações entrecruzadas entre cultura e educação abrem um campo de diálogo e de mútuo crescimento.

Será empregada uma metodologia que consiste na aplicação de questionários de cunho qualitativo a professores e professoras, com o objetivo de compreender de que forma

as abordagens adotadas no processo de aprendizagem geram impactos, bem como de que maneira a longevidade das localidades incide sobre os saberes, observando-se, ainda, a importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Os depoimentos serão analisados conforme a metodologia de Bardin (1977), que é utilizada em diferentes áreas de pesquisa para analisar e interpretar dados qualitativos, permitindo uma abordagem sistemática e rigorosa da análise de conteúdo. Também consideraremos os procedimentos éticos de manuseio e tratamento das fontes orais, visando sempre à cientificidade da investigação, de modo a fortalecer a sua relevância acadêmica, uma vez que poderá ser usada em outros estudos. Também serão considerados teóricos que versam sobre os conceitos centrais e adjacentes da presente pesquisa, trazendo abordagens já realizadas e que serviram de base no que se refere à discussão bibliográfica.

Esperamos que os resultados obtidos sirvam de base para ações que possam favorecer políticas públicas, bem como dinamizar os currículos escolares. Para isso, devemos enfatizar a originalidade da presente pesquisa, pois se trata de uma análise comparativa inédita ao relacionar de maneira intercultural a educação infantil entre Brasil e Itália.

O patrimônio histórico para a criança

É de interesse desta pesquisa, além de se debruçar sobre os fatores sociais e empíricos, compreender como acontecem os mecanismos de aprendizagem cognitiva nas crianças, haja vista ser um processo ativo que os envolvidos devem conhecer para que ajam concomitantemente à luz da importância de cada etapa. Jean Piaget (1975), grande pesquisador que ajudou a superar considerações tradicionais

sobre a aprendizagem, avançou nos estudos de epistemologia genética e psicologia evolutiva. Suas abordagens sobre o conhecimento cognitivo nas crianças tiveram um impacto significativo na psicologia e na educação.

Piaget propõe que a construção do conhecimento por meio da interação com o ambiente acontece ativamente, em que o indivíduo assimila novas informações e acomoda seus esquemas mentais. Em sua obra *A construção do real da criança* (1975), sugere uma análise na qual as crianças assimilam novas informações ao incorporá-las em seus traçados mentais existentes, calhando informações contrárias. Nesse sentido, a *equilibração*¹ apresenta-se como um processo mental, por meio do qual as atividades cognitivas contribuem para um maior entendimento do mundo ao redor, sendo incorporada nesta pesquisa como uma ótica de análise dos processos cognitivos, considerados indispensáveis ao estudo.

Vamos pontuar abordagens feitas pela pesquisadora Maria Helena Mendes Nabais Faria Pinto (2011), que realizou em sua tese de doutorado uma investigação com o objetivo de aprofundar o estudo de uma temática de interesse cultural e científico, dando sequência ao trabalho iniciado em sua dissertação de mestrado, sobre educação histórica e patrimonial. A relevância incide nos domínios da educação histórica e da educação patrimonial; a autora

¹ Piaget ressalta o processo de *equilibração* como aquele que se constitui na dinâmica cognitiva da criança, compreendendo as seguintes etapas: *assimilação*, *acomodação* e *equilibração*. Esta última, segundo o autor, é alcançada por meio de movimentos contínuos de *desequilíbrio* e *reequilíbrio*, que ocorrem ao longo do tempo e dos diferentes ciclos de desenvolvimento, favorecendo o aprimoramento da compreensão de mundo pela criança.

afirma ser necessário problematizar os “Usos”² da História e do patrimônio, de forma a promover competências históricas e sociais nos jovens.

A autora pontua que o patrimônio é fundamental como fonte histórica para interpretar o passado e que as atividades de sensibilização podem promover sentimentos de responsabilidade e de pertencimento. Além disso, destaca a importância de um enquadramento teórico, especialmente no campo da epistemologia da História, conceito-chave para a sistematização da investigação. Nesse sentido, a pesquisa propõe refletir sobre a seguinte indagação: De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico? Maria Helena Pinto (2011, p. 380) ressalta:

Se a análise das concepções de alunos e professores acerca da evidência histórica exige um enquadramento teórico ancorado na Epistemologia da História e na investigação já existente em educação histórica, mostra também a necessidade de aprofundar a pesquisa na área específica da evidência histórica, numa perspectiva transversal, em termos de anos de escolaridade, com propostas de tarefas adequadas, atendendo a formulação de questões, a duração de atividades e a avaliação dos materiais, permitindo experiências educativas com significado, dirigidas a participantes de níveis de escolaridades diferentes, em contextos diversos.

² O termo é usado pela autora para refletir sobre as diferentes abordagens e perspectivas por meio das quais o patrimônio e a História são compreendidos, no que concerne aos aspectos educacionais e epistemológicos. A autora destaca, ainda, a importância de uma leitura sistemática voltada a uma investigação crítica, com o objetivo de problematizar os termos conceituais com base em suas aplicações, ou seja, nos modos distintos que direcionam os olhares e as percepções que estão conectados com determinada apropriação.

Sob esse viés, observam-se os indicativos que se constituem como fatores contribuintes e que oferecem margens de complexificação das temáticas envolvidas, mostrando a importância de novas pesquisas que possam contribuir e alcançar outros resultados para o direcionamento da perspectiva educacional aqui debatida.

Euzélia Teresinha Voronhuh (2014), em uma unidade didática, propõe investigar e analisar a história do bairro Vila São João, na cidade de Irati (PR). Para isso, a autora faz uso de diversas fontes históricas e metodologias, como leituras, análise de imagens, entrevistas, para que os alunos investiguem a história do local onde vivem. Percebe-se aí a aplicação da metodologia da História oral, com a realização de entrevistas com moradores antigos para conhecer seus relatos e memórias. A autora faz um compilado de materiais e fontes para tornar as atividades interativas e aproximar os conteúdos da realidade dos alunos. Voronhuh não somente trabalha com o conhecimento local, como também busca despertar nos alunos o interesse pela História.

É relevante observar que, nesse processo de globalização que a sociedade contemporânea vive, é cada vez mais difícil construir a identidade das populações, comunidades, dos indivíduos, pois costumes criam padrões culturais únicos, normalmente incentivados pela grande mídia, onde não se permite refletir sobre a realidade, o espaço, a cultura local, levando os jovens a realmente não se interessar pelo meio em que vivem. Portanto, ao estudar história local, esse resgate pode acontecer, visto que estarão pesquisando, analisando e refletindo acerca de acontecimentos do próprio local em que vivem [...] levando-os a um estado de pertencimento a esse lugar, a essa história não relatada nos livros didáticos (Voronhuh, 2014. p. 10).

De acordo com as estratégias de ensino, percebemos como a História oral em diálogo com outras metodologias desempenha papel fundamental, o que exalta o poder da sua interdisciplinaridade.

No estudo intitulado “O protagonismo infantil e adulto em uma creche”, publicado em 2021, desenvolvido no âmbito de um programa de extensão universitária, buscou-se apresente e analisar situações que evidenciam o protagonismo de crianças e adultos no processo de aprendizagem cultural em uma creche. As atividades realizadas foram descritas e analisadas à luz da teoria histórico-cultural e da abordagem de Reggio Emilia³, por meio de planejamento, intervenções e avaliação em parceria entre professores, coordenação e extensionistas. Os resultados evidenciaram a importância da autonomia, do tempo, do espaço e do encorajamento para o desenvolvimento e o protagonismo infantil, bem como a identificação de momentos em que esse protagonismo foi assumido por crianças, professoras e pela equipe de extensão ao longo das atividades desenvolvidas na creche (Valiengo *et al.*, 2021).

Isso demonstrou a importância do protagonismo de todos os envolvidos nos processos educativos, associada à percepção de que atividades como brincadeiras musicais e contação de histórias, realizadas pelas próprias crianças, propiciaram o exercício do protagonismo infantil, por meio da participação, da criação e do compartilhamento. Ademais, constatou-se que a organização flexível dos espaços e dos

³ Na abordagem de Reggio Emilia, busca-se compreender a criança de maneira ativa no seu processo de aprendizagem, norteando atividades lúdicas e interativas, atrelado a um bom planejamento de ações direcionadas em que o professor se vê como um agente importante nesse processo, reconhecendo o valor do seu papel não somente para a educação, como também para a sociedade de modo geral.

materiais pelas professoras contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo das crianças. Um exemplo disso foi a disposição da sala para a atividade de contação de histórias, que permitiu observar a capacidade das crianças de tomar decisões e de organizar grupos de forma autônoma, como ocorreu no circuito de atividades sobre a Iara. Tais experiências revelaram a importância da liberdade para o desenvolvimento infantil, em que as crianças souberam ressignificar e explorar os materiais oferecidos, como no caso do uso do giz, demonstrando sua capacidade criativa e de protagonismo na experiência proposta.

O historiador Frances Roger Chartier (1990) introduz, em suas abordagens, a noção de práticas e representações, ampliando seu escopo analítico, ao considerar os costumes do cotidiano como objetos de investigação. Essa perspectiva se afasta de análises centradas na reprodução de condicionantes estruturais, reconhecendo que cada indivíduo atribui para determinada ação significados construídos. Ao complexificar as formas de pensar o ser humano e suas experiências, tal abordagem evidencia a abrangência da problematização histórica, que passa a atribuir relevância àquilo que é ordinário como objeto de reflexão histórica. Nesse sentido, observamos que o fator cultural que aqui analisamos está ligado ao modo de fazer e ao modo de ver a pluralidade na “nova história cultural” e suas dimensões nas relações do ser humano com o meio.

Como caráter analítico e favorável para a presente pesquisa, as percepções de identidade são lócus de investigação para Sandra Jataly Pesavento (2005). A autora discute as categorias de espaço e tempo no contexto da memória e do patrimônio urbano, propondo a categoria de cronotopo (espaço-tempo) para analisar essas questões. Recorre à filosofia de Paul Ricoeur como referencial teórico

para pensar as relações entre espaço, tempo, narrativa e hermenêutica, bem como para discutir as relações entre memória e História. Entende a História como forma de inscrição do passado que tenta atribuir permanências e significado aos acontecimentos, analisando como o processo de urbanização pode apagar as marcas do passado nas cidades, o que dificultaria a evocação da memória.

Pesavento (2005) traça um esforço deliberado de apreensão do passado, discutindo autores como Ricoeur, Halbwachs e Durkheim. A autora mostra como a memória individual se transfere para as esferas sociais e é apropriada, institucionalmente, sobretudo pela História. Conclui dizendo que proteger o passado urbano demanda patrimonização, educação do olhar sensível e abordagens conjuntas entre historiadores e arquitetos. Logo, observam-se os resultados de maneira conceitual e teórica, para pensar em como recuperar as diferentes temporalidades depositadas nas cidades, o que traz enfoques importantes para pensar as dinâmicas de permanências dentro do contexto de cidade. Trata-se de uma vertente do campo historiográfico que, por meio de novas abordagens e metodologias associadas à História-Problema, possibilitou o diálogo interdisciplinar entre a História e as ciências sociais, especialmente a Antropologia e a Ciência Política. Esse movimento contribuiu para a incorporação de novas realidades e percepções, ampliando a compreensão dos processos de constituição do campo social, sobretudo com a Escola dos Annales e suas diferentes gerações de historiadores.

Para dialogarmos sobre o polissêmico termo *memória*, Michael Pollack (1992) estabelece em suas abordagens as formas de analisá-la. Ele cria o conceito de memória “vívda por tabela”; o indivíduo não precisa necessariamente ter presenciado determinado fato ou contexto histórico, contudo,

ao passo que essa memória é transmitida pela tradição oral da narrativa, ela se torna algo relevante e lhe é atribuído determinado sentido, que se faz presente na vida do indivíduo e que tem implicações na forma de se ver, por meio do viés do pertencimento, portanto, de identidade, o que consideramos ser imprescindível para a proposta da presente pesquisa.

É lícito postular que, para obter resultados expressivos, se faz necessária a participação ativa dos pais das crianças, uma vez que o engajamento entre a escola e a comunidade, voltado ao diálogo e à aproximação das famílias, viabiliza a cooperação e resulta em ganhos mútuos. Alto Fortunati (2009), importante educador italiano, compartilha em seu livro *A educação infantil como projeto de comunidade* a sua experiência na implementação de um projeto educacional na cidade de San Miniato, na Itália, explorando justamente a importância da participação da comunidade na educação infantil e como isso pode impactar positivamente o desenvolvimento das crianças.

Fortunati (2009) destaca a necessidade de uma abordagem colaborativa entre pais, educadores e membros da comunidade para a criação de um ambiente educacional enriquecedor. O autor propõe um modelo de educação infantil baseado na participação ativa da comunidade e descreve os desafios enfrentados, os sucessos alcançados e as lições apreendidas ao longo do processo. A iniciativa nos faz perceber como a ação integrada no desenvolvimento das crianças contribui para uma educação de qualidade, em que a escola se fortalece e a família também se consolida.

O autor salienta ainda a realidade das escolas na Itália, assim como na cidade de San Miniato, de uma forma crítica e reflexiva. Aponta a necessidade de repensar e transformar o sistema educacional, buscando uma abordagem mais participativa e contextualizada. Ele mostra que na Itália ainda

predomina um modelo de educação tradicional, que muitas vezes é baseado em métodos de ensino unidirecionais e desvinculados. Traz como exemplo a cidade de San Miniato, para percebermos esses elementos e propor uma educação inclusiva e que esteja alinhada com os valores de cultura e identidade. Tal proposta pode ser aplicada não somente nas cidades italianas, como também em outros países. Nas palavras do autor:

A renovação pedagógica é acompanhada pela curiosidade e pelo desejo de aprender com os outros, com as ideias, suas experiências, seus projetos, com a vontade de estabelecer um diálogo. A renovação pedagógica sempre está associada a democracia, principalmente quando esta não existe formalmente em um país [...]. Então, a democracia real, aquela de que as pessoas livres necessitam para viver e agir entra em funcionamento (Fortunati, 2009. p. 17).

Consoante os pressupostos norteadores deste trabalho e as possibilidades de diálogo transdisciplinar, o professor e pesquisador Ivo Mattozzi (2008) apresenta uma proposta de currículo progressivo estruturado em diferentes fases, que vão desde a formação inicial de habilidades até estudos mais aprofundados sobre problemas e interpretações históricas. O autor defende que os bens culturais devem ser integrados a cada etapa do currículo, de modo a promover o contato direto das crianças com o patrimônio. Nesse sentido, Mattozzi propõe uma reflexão sobre “os conhecimentos prévios sobre o passado do mundo”, ao pontuar que,

no momento da primeira aproximação ao estudo dos conhecimentos disciplinares, é necessário levar em consideração aquilo que os estudantes aprenderam fora da escola sobre o passado do mundo: informações, conceitos, imagens mentais, inferências mais ou menos válidas, ou concepções devem ser consideradas em

uma conversa e devem transformar-se em objeto de reflexão. [...] essas atividades são úteis para que se possa compreender como as crianças pensam sobre as informações recebidas, quais operações cognitivas e práticas sabem fazer, e para que elas se sintam curiosas, em relação a novos conhecimentos que devem ultrapassar e corrigir aqueles que constituem o estado cognitivo, anterior aos processos de ensino e aprendizado em relação “a história” (Mattozzi, 2008, p. 144).

Sob tal perspectiva, infere-se que o autor traz uma proposta com estratégias didáticas considerando que a educação para o patrimônio é alcançada quando os estudantes percebem a relação entre bens culturais estudados e o patrimônio como um todo, entendendo também as instituições relacionadas. As contribuições de Ivo Mattozzi têm ajudado a avançar o entendimento sobre a educação infantil na Itália, na medida em que oferece subsídios teóricos e práticos para aperfeiçoar as políticas e práticas educacionais voltadas para as crianças. Oliveira (2013) também aborda aspectos relativos aos conhecimentos prévios das crianças. Em uma pesquisa realizada com 26 alunos em uma escola de Londrina (PR), apontou que os saberes históricos da criança são transformados com a sistematização dos estudos de História na escola. Muitas relataram ter aprendido com os familiares, de forma muito limitada, em função de os pais não terem tido esse conhecimento quando estudantes. Com base nas respostas, Oliveira faz seus apontamentos e propõe uma reflexão (2013, p. 113):

Essas respostas nos fizeram inferir que, na terceira série, quando o conteúdo é sobre a História de Londrina e não mais sobre as histórias de vida ou histórias familiares, o estudo passa a ser a História sobre os outros, contexto do qual as crianças e seus familiares não se sentem parte. Entender por que essas crianças não se sentem parte da História de Londrina é objeto para outras reflexões, mas cabe aos pesquisadores do ensino de História desenvolver pesquisas que indiquem caminhos: como estabelecer uma ponte, se é que podemos falar em ponte, entre o trabalho com o passado do aluno e de seus familiares e os conteúdos propostos a partir da terceira série, como é o caso desta pesquisa, para que o aluno se sinta parte integrante de todo e qualquer processo histórico?

Ao tratar de dois países distintos, é necessário considerar o processo histórico não apenas com base nos fatores políticos, como também na lógica educacional que se constitui em cada contexto, bem como em seus valores e princípios. Esses elementos devem ser analisados em diálogo com a cultura do país e, sobretudo, com o público a que se destinam, no caso, as crianças. Assim, torna-se possível compreender como tais aspectos contribuem para a decodificação, ressignificação, reinterpretação e construção de sentidos de pertencimento entre os sujeitos e o grupo social ao qual pertencem. As formas de interação dos alunos/cidadãos com o seu meio compreendem, como já indicado nesta seção, vários fatores que influenciam e que evidenciam o perigo de generalizar ou homogeneizar a educação. Esses elementos nos fazem refletir sobre a seguinte indagação: Por que o que se projeta para educação precisa estar na lógica vinda de cima? Será que as especificidades regionais de hábitos, linguagem e geografia são levadas em conta no momento de propor um modelo pedagógico a ser seguido? Segundo o historiador Edward Thompson (1998), ao abordar

o que denominou de “História vista de baixo”⁴, as relações sociais não devem ser analisadas pela lupa da economia, mas sim pela experiência dos indivíduos. Aí destacam-se a transmissão oral, os costumes e as práticas de indivíduos ou grupos sociais, compreendidos em seus significados, atitudes e valores.

Encontramos uma herança importante de definições e expectativas marcadas pelo costume, o aprendizado, como iniciação em habitações dos adultos, não restringe a sua expressão formal na manufatura, mas também serve como mecanismo de transmissão entre gerações (Thompson, 1998, p. 17).

Os estudos de Thompson, e de intelectuais de outras áreas das ciências humanas que influenciaram no processo, visaram inserir os aspectos, os costumes e as culturas das populações historicamente marginalizadas como categoria a ser considerada para compreender as relações sociais. A análise do conceito de “experiência” possibilita perceber as especificidades das relações sociais, considerando que os costumes ou culturas se distinguem uns dos outros no que diz respeito à classe em determinadas sociedades.

Em nossa abordagem, é interessante destacar as discussões em torno da educação patrimonial. Isso porque, segundo Monteiro (2022), o patrimônio não deve ser utilizado apenas como símbolo ou representação, e sim como intermediário entre o passado e o presente. A autora acredita que as sociedades democráticas devem criar condições para que todos tenham acesso aos produtos culturais, tanto

⁴ A chamada “História vista de baixo”, no campo historiográfico, constitui uma abordagem distinta da concepção tradicional de análise das relações sociais, ao deslocar o foco da História oficial – centrada nos grandes feitos, nos heróis e nas elites – para os sujeitos historicamente silenciados. Essa perspectiva amplia o campo da investigação histórica ao considerar as experiências cotidianas como objetos legítimos de análise, permitindo compreender as dinâmicas sociais por meio do alargamento das fontes e das metodologias historiográficas.

materialmente quanto aos recursos para absorvê-los. Esses projetos trabalham na interface entre memória, patrimônio e educação patrimonial, por exemplo: oficinas, palestras e eventos. Eles são importantes porque trazem reflexões sobre a reinterpretação dos “lugares de memória”⁵, propostos por Pierre Nora (1993). Monteiro enfatiza (2022, p. 67):

Os patrimônios (materiais e imateriais) são elementos/objetos da memória; da história, da sociedade local, da geografia regional, carregando em si as marcas do tempo, e oferecem uma identidade urbana; são testemunhos de todos os processos de transformação que ocorreram e ocorrem na cidade e sua preservação construiu uma crescente ligação com outra área importante do campo do patrimônio cultural, a educação. A Educação patrimonial surge como mais uma maneira de contribuição de uma função social aos locais de memória, com o objetivo de passar o conhecimento à comunidade, para que ela possa ajudar na preservação de sua memória.

A pesquisa comparativa no campo da educação patrimonial entre Brasil e Itália é de suma importância, posto que ajuda no conhecimento profundo das políticas, do quadro jurídico e das práticas adotadas por ambos os países. Este estudo pode fornecer resultados promissores relativamente aos métodos utilizados para avaliar o que está a funcionar, bem como às dificuldades que podem ser abordadas, refinando ainda mais essas políticas. Cassier (2010) afirma que os contextos culturais apontam formas pedagógicas e que as articulações em diferentes instâncias também constituem desafios para a educação patrimonial.

⁵ Pierre Nora (1993) discorre sobre as reinterpretações do que constitui um lugar de memória, enfatizando a importância de considerar o processo de construção social, em que a transmissão e os pilares de identidade, atribuídos a determinado espaço, possuem uma representação coletiva que se reflete no indivíduo e desse modo se perpetuam por meio da sua narrativa, da tradição oral, dos valores que representam para o coletivo local.

Alvim *et al.* (2019) trazem uma análise comparativa da legislação e de organizações institucionais da Itália e do Brasil, suscitando reflexões sobre os marcos conceituais que orientam os pressupostos de cada contexto. Carvalho, Migliavacca e Cunha (2021) tratam sobre categorias de pensamento por meio das quais as influências culturais incidem sobre as percepções, produzindo semelhanças e diferenças nas práticas pedagógicas. A compreensão articulada dos fatores socioculturais permite ampliar o olhar para além da sala de aula, por intermédio de uma análise qualitativa da realidade, em consonância com os objetivos desta investigação. Nesse sentido, os autores contribuem para uma discussão comparativa e atualizada no diálogo entre educação e patrimônio histórico.

O Decreto-Lei n.º 25/1937 estabeleceu uma definição adequada sobre preservação do patrimônio cultural no Brasil. A lei prevê o tombamento como uma das formas de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional (Brasil, 2018). Da mesma forma, a Constituição Federal de 1988 também especifica a responsabilidade do Estado na conservação do patrimônio cultural brasileiro. O § 1.º do artigo 216 prevê:

O poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, de outras formas de acautelamento e preservação (Brasil, 1988).

De acordo com Alvim *et al.* (2019), na Itália, a proteção do patrimônio cultural é assegurada por legislações específicas, como o Código dos Bens Culturais e do Paisagismo, que estabelece diretrizes para a salvaguarda do patrimônio cultural italiano. Além disso, a Itália é reconhecida

mundialmente pela sua riqueza histórica e cultural, com diversos sítios considerados Patrimônio Mundial pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

No que diz respeito à educação patrimonial, tanto Brasil quanto Itália têm como objetivo promover a valorização e a conscientização sobre o patrimônio cultural. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018) inclui a educação patrimonial como um dos temas transversais, destacando a importância de desenvolver nos estudantes o respeito e o cuidado com o patrimônio cultural. Já na Itália a educação patrimonial é abordada no currículo escolar, com o objetivo de transmitir conhecimentos sobre a história, a arte e a cultura do país.

Ainda segundo Alvim *et al.* (2019), o investimento do poder público na preservação do patrimônio cultural é menor no Brasil. Em 2019, o país destinou apenas 0,3% do Produto Interno Bruto (PIB)⁶ ao setor cultural, enquanto a Itália investiu 0,4%. Em termos *per capita*, esses valores correspondem a R\$ 37,80 no Brasil e € 51 na Itália. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)⁷, no Brasil, e o Ministero per i Beni e le Attività Culturali e per il Turismo (MiBACT)⁸, na Itália, correspondem aos principais órgãos responsáveis pela gestão do patrimônio cultural em

⁶ O PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade geralmente em um ano. Todos os países calculam o seu PIB nas suas respectivas moedas.

⁷ IPHAN é a designação atual da instituição brasileira de preservação do patrimônio cultural criada em 1937 como Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

⁸ O Ministério da Cultura, ou o antigo MiBACT, é um departamento do governo italiano. Trata da proteção e gestão da esfera cultural em geral e da paisagem. A sua longa história merece ser conhecida, tal como a sua organização e funcionamento. O artigo de Alvim *et al.* esclarece esses aspectos.

seus respectivos países. Em 2017, o IPHAN registrou cerca de 65 milhões de visitas em espaços culturais, enquanto o MiBACT contabilizou aproximadamente 240 milhões no mesmo período. Já em 2018, o IPHAN contava com cerca de 1.050 trabalhadores, ao passo que o MiBACT dispunha de aproximadamente 4 mil funcionários.

Tanto no Brasil quanto na Itália a educação patrimonial é abordada no currículo escolar como uma forma de transmitir conhecimentos sobre a História, a cultura e o patrimônio cultural dos respectivos países. No entanto existem algumas diferenças na maneira como essa abordagem é realizada em cada contexto.

No Brasil, a BNCC inclui a educação patrimonial como um dos temas transversais, que são trabalhados de forma integrada às disciplinas tradicionais. Isso significa que a educação patrimonial não é uma disciplina específica, e sim um tema que deve ser abordado de maneira interdisciplinar em diferentes áreas do conhecimento. Nas “competências gerais da educação básica”, a BNCC prega ser relevante “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 9).

No currículo escolar da Itália, existem diferenças com relação ao praticado no Brasil. Isso porque o país possui um currículo nacional que inclui a educação patrimonial como uma disciplina específica, denominada Educação Artística e do Patrimônio Cultural, enquanto no Brasil o assunto é tratado de forma transversal, aliado a outras disciplinas. Alvim *et al.* (2019) destacam que essa disciplina italiana abrange o estudo da história, da arte e da cultura italiana, com foco na compreensão e valorização do patrimônio cultural do

país. Além da disciplina específica, a educação patrimonial também é abordada de maneira interdisciplinar em outras disciplinas, como História, Geografia, Língua Italiana e Artes Visuais.

O objetivo é proporcionar às crianças uma compreensão mais ampla e aprofundada do patrimônio cultural italiano, estimulando o conhecimento, a apreciação e a proteção desse patrimônio. Além disso, é possível identificar diferenças na abordagem da educação patrimonial nos currículos escolares do Brasil e da Itália. De acordo com Cassier (2010), no contexto brasileiro enfatiza-se a reflexão sobre a diversidade cultural e a identidade nacional por meio do estudo do patrimônio cultural brasileiro. Na Itália, por sua vez, o enfoque recai sobre a apreensão da importância do patrimônio cultural italiano, buscando fortalecer a identificação com a cultura do país. Essas abordagens consideram as políticas educacionais próprias de cada região, tanto no território italiano quanto no brasileiro.

De acordo com Alvim *et al.* (2019), apesar das diferenças, no Brasil e na Itália a educação patrimonial é considerada uma ferramenta importante para promover a valorização e a preservação do patrimônio cultural, fortalecer a identidade cultural e estimular o conhecimento e a apreciação da história e da cultura do país; no Brasil de forma mais descentralizada, na Itália de maneira mais centralizada. No entanto em ambos os contextos a educação patrimonial é tida como uma ferramenta importante para fortalecer e promover a cidadania e preservar a memória coletiva. Nessa perspectiva, estudos comparativos entre Brasil e Itália na área da educação patrimonial são fundamentais para promover a troca de experiências e melhorar políticas públicas dos dois países. Mediante essas análises, torna-se possível contribuir para a valorização e a conscientização dos

diferentes sujeitos sociais quanto à preservação do que se entende por patrimônio, em benefício das gerações presentes e futuras.

A abordagem e os métodos de Piaget sobre o processo de aprendizagem, discutidos nesta seção, embasaram a pesquisa aqui realizada, em articulação com as contribuições dos autores e autoras mencionados no texto. Com base nesse diálogo teórico, construiu-se a perspectiva norteadora da investigação, que pode ser sintetizada nos seguintes princípios: (a) a alteridade como elemento fundamental para a compreensão de culturas diferentes; (b) a importância do reconhecimento dos conhecimentos prévios das crianças; (c) a necessidade de não generalizar as concepções de crianças e professores; e (d) a adoção de abordagens inclusivas, sensíveis às subjetividades envolvidas nos processos educativos.

Referências

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

ALVIM, Ana Tereza *et al.* Políticas culturais comparadas: Brasil e Itália. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 53, p. 723-744, 2019.

BARDIN, Laurence. **L'Analyse de contenu**. Presses Universitaires de France, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 abr. 2024.

CASSIER, Bruno. Educação patrimonial: políticas públicas e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de História da Educação**, Fortaleza, p. 11-26, 2010.

CHARTIER, Roger. **A história cultural** – entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CARVALHO, Mônica; MIGLIAVACCA, Tatiana; CUNHA, Marcelo. As representações sociais em torno do patrimônio cultural nas narrativas de crianças no Brasil e na Itália. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, n. 23, p. 1-15, 2021.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na educação infantil e anos iniciais: guia para professores**. Tradução de Rita de Cássia K. Jankdws, Maria Auxiliadora M. S. Schnidte e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família**. A experiência de San Miniato. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 204 p.

FOSSÁ, Maria Ivete T. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias**. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

GUIMARÃES, Selva F. **Fazer e ensinar História**. São Paulo: Moderna, 2009.

KOSSELCK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MALAGUZZI, Loris. **Cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e educação para o patrimônio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 135-155, jun. 2008.

MIRANDA, Sônia. **Educação histórica e ensino de História**: perspectivas didáticas. São Paulo: Cortez, 2014.

MIRANDA, Sônia. **Sob o signo da memória**. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTEIRO, Karina J. **Ensino de História e patrimônio histórico**: estudo sobre os saberes dos/as alunos/as sobre a Estação Ferroviária de Ourinhos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 181 p.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Entre o passado e a história: investigando os conhecimentos históricos de crianças dos anos iniciais em uma escola pública brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 99-118, dez. 2013.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. **Educação histórica e patrimônio**: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jutahy. Cidade, espaço e tempo: reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano. **Cadernos do LEPAARQ**, Pelotas, v. 2, n. 4, ago./dez. 2005.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

THOMPSON, Edward. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VALIENGO, Amanda *et al.* O protagonismo infantil e adulto em uma creche. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Brasil, v. 12, n. 3, p. 375-385, 2021. DOI: 10.36661/2358-0399.2021v12n3.11747. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/11747>.

VORONHUH, Euzélia Teresinha. **História local como forma de desenvolver a consciência histórica em alunos de 6.º ano**. Unidade Didática apresentada para a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, como requisito parcial do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, na área de História. Irati, 2014.

O patrimônio alimentar em sala de aula: diálogos entre pesquisa e ensino de História

Gabriel Henrique de Oliveira Furlanetto

Introdução

Este trabalho é fruto de uma formação em licenciatura e em iniciação científica; neste caso, uma dupla formação: para o ensino e para a pesquisa. A formação em licenciatura, que contou com a obrigatoriedade dos componentes curriculares (incluindo o estágio curricular supervisionado), e a formação opcional no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e no Programa de Residência Pedagógica tornaram-me alguém disposto a converter resultados de pesquisa em conteúdo voltado para a educação básica. A formação em iniciação científica, por sua vez, colaborou para a integração na pesquisa e o cotidiano correspondente, que inclui participação em grupos de pesquisa e as burocracias atinentes. No intuito de unir ensino e pesquisa, comunico aqui parte da discussão e das reflexões que criei em dois projetos de iniciação científica – “Empadas Jerke: práticas alimentares, historicidades e patrimonialidade” e “As narrativas alimentares e gastronômicas das Empadas Jerke: dos familiares aos operários (Joinville/SC, 1980-2023)” –, ambos com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esses recortes da discussão e das reflexões foram “convertidos” em ideias para o ensino médio, especificamente para escolas do sistema estadual de ensino de Santa Catarina.

O motivo de eu escolher voltar as discussões e reflexões para essa etapa de ensino e rede é que o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC)

viabiliza transformá-las em conteúdo de ensino, algo não tão exequível e coerente, ao menos no que diz respeito ao âmbito curricular (em perspectiva e em dados concretos), no ensino fundamental e em outras redes de ensino. Nesse assunto, o CBEMTC é o documento normativo que estabelece as diretrizes para as escolas de ensino médio da rede pública catarinense. Possui três cadernos e um portfólio de componentes curriculares eletivos, ancorados nas demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo assim, será contemplada uma proposta educacional para o ensino médio.

Contextualização da pesquisa

A pesquisa em questão foi iniciada em setembro de 2022, por meio do projeto “Empadas Jerke: práticas alimentares, historicidades e patrimonialidade”, que teve por objetivo discutir as práticas alimentares e gastronômicas relacionadas ao principal produto de um estabelecimento gastronômico intitulado Empadas Jerke, que está localizado no Centro do município de Joinville. O principal produto é empada de massa (semi)folhada de diversos sabores, o que faz jus ao título do próprio estabelecimento, que foi o segundo objeto de pesquisa. Os métodos utilizados foram revisão de literatura, aplicação de entrevistas de História oral, pesquisa documental e produção de fotografias. O projeto, finalizado em agosto de 2023, contou com a produção de três entrevistas de História oral: Ronaldo Eduardo Jerke, Paulo Roberto Jerke e Carlos Eduardo Jerke. Todos eles integram o núcleo familiar que regeu e ainda rege o comércio mencionado.

Antes mesmo de o projeto finalizar, perspectivou-se dar continuidade à pesquisa, o que resultou em um segundo projeto, com o mesmo objetivo geral e os mesmos

métodos aplicados. Para o segundo projeto, intitulado “As narrativas alimentares e gastronômicas das Empadas Jerke: dos familiares aos operários (Joinville/SC, 1980-2023)”, entrevistaram-se operários: Valmir Petry e Valdecir Machado Bueno. O primeiro trabalha no setor de produção, enquanto o segundo atua no balcão. Buscou-se conhecer as memórias que não se caracterizavam na consanguinidade daqueles que gestaram o comércio, assim como visibilizar as próprias reminiscências operárias. Além disso, Ronaldo Jerke foi entrevistado pela segunda vez. O segundo projeto começou em setembro de 2023 e finalizou-se em julho de 2024, também com três entrevistas de História oral. No total, considerando os dois projetos, houve a criação de seis entrevistas, seis transcrições (todas textualizadas e transcritas)¹, oito fichamentos de citação e análise completos, um fichamento de citação e análise incompleto, várias matérias de jornais catalogadas e fotografias produzidas.

Todo o percurso dos projetos esteve sob a temática do patrimônio alimentar, porque a empresa Empadas Jerke e as suas empadas estão relacionadas à memória afetiva do município para pessoas que as usufruíam na época em que os comércios alimentares não eram tão vigentes na localidade como nos dias de hoje. Da primeira metade do século XX até o início da segunda metade, vários estabelecimentos comerciais (incluindo os alimentares) consolidaram-se como referências para os residentes. Apesar disso, o surgimento dos *shoppings* e a globalização do município trouxeram outras expressões econômicas, resultando no fechamento da maioria desses comércios. A Empadas Jerke é quase o

¹ De maneira simplificada, textualização é transformar a lógica do oralizado na lógica do escrito, enquanto transcrição é uma elaboração criativa feita com base na transcrição (Meihy; Seawright, 2021).

único comércio daquele tempo que conseguiu se manter na atualidade, na circunstância de que edifícios dos comércios há muito encerrados foram patrimonializados.

Em sua trajetória, a empresa passou por diversas alterações, tanto em seu ambiente quanto no cardápio. As empadas de massa (semi)folhadas, muito atribuídas ao estabelecimento em pauta, antigamente tinham como sabores apenas palmito e camarão. No decorrer do tempo, foram criados os sabores de frango, queijo, maçã, banana, pizza, entre outros. A cerveja, o chope e o refrigerante de sabor laranjinha eram as bebidas mais apreciadas. Os pratos prontos logo foram servidos, além de outros tipos de salgados, como coxinha, rissole, folhado e kibe, por exemplo. A sua trajetória no tempo e na memória contribuiu para se tornar um potencial patrimônio cultural de Joinville.

Desse modo, ao se falar em Empadas Jerke, fala-se também da afetividade que ela causou em residentes. Tais questões foram contempladas pelas narrativas apresentadas, que convergem por outras narrativas informalmente contempladas por mim. Dito isso, crio a seguinte problemática: Como transformar as Empadas Jerke em objeto de estudo para estudantes do ensino médio? Observando o contexto atual da educação brasileira, os documentos normativos são imprescindíveis para responder a essa problemática.

Sobre o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense e a Lei Complementar n.º 363, de 19 de dezembro de 2011

No Caderno 2 do CBEMTC, uma das categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é “Patrimônio”, que oferece cinco objetos de conhecimento, julgados por mim como genéricos. Os objetos de conhecimento mais pertinentes à problemática são o primeiro e o terceiro:

“Patrimônio e memórias” (Santa Catarina, 2020, p. 80) e “Educação patrimonial” (Santa Catarina, 2020, p. 80), porque as habilidades visadas se adequam parcialmente à proposta. Uma das habilidades (aproveitadas da própria BNCC) é “EM13CHS104 – Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço” (Santa Catarina, 2020, p. 80), enquanto a outra é “Compreender os debates acerca das constituições patrimoniais de objetos, arquiteturas e monumentos no âmbito da educação patrimonial” (Santa Catarina, 2020, p. 80).

O revés dessa primeira habilidade reside no fato de que o patrimônio cultural, do ponto de vista conceitual, é tratado de forma ampla e diversa nas diferentes sociedades, porém, em uma mesma sociedade, nem todos concordam com as mesmas representações e símbolos e os usufruem. Com base nessa problematização, digo que a empresa Empadas Jerke – como potencial patrimônio cultural e, por isso, alimentar e gastronômico – não representa uma “sociedade joinvilense”, mas sim apenas parte dela. Ainda assim, um dos méritos dessa primeira habilidade é justamente não recensear a análise de objetos da cultura material e imaterial como restritos aos patrimonializados. Em outros termos, isso pode ser aplicado a objetos não patrimonializados, tendo em vista que o conceito de patrimônio cultural não necessariamente abrange aqueles que foram cancelados pelo Estado.

Quanto à outra habilidade, ela possibilita trabalhar a maquinaria patrimonial ao mencionar os “debates acerca das constituições patrimoniais”, sem, no entanto, explicitamente levar em consideração a imaterialidade do patrimônio. Até o momento, não há projeto da Comissão do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Natural do Município

(COMPHAAN) de Joinville para patrimonializar as Empadas Jerke (material-arquitetônico) e o seu principal produto (imaterial). Contudo é viável utilizar a Lei Complementar n.º 363, de 19 de dezembro de 2011, para debater com alunos a possibilidade de as Empadas Jerke e o seu principal produto serem patrimonializados, visto que a referida lei instituiu o Inventário do Patrimônio Cultural de Joinville para bens materiais e para bens imateriais, resultando em dois inventários diferentes.

A lei estabeleceu que o Inventário do Patrimônio Cultural Material de Joinville (IPCM) seja constituído por dois livros: (1) Livro de Registro dos Bens Móveis; (2) Livro de Registro dos Bens Imóveis. O estabelecimento das Empadas Jerke pode se enquadrar no Livro de Registro dos Bens Imóveis. Para a inclusão de bens nesse inventário, é necessário possuir, no mínimo, um dos seguintes critérios de valoração: (1) valor urbanístico; (2) valor arquitetônico; (3) valor histórico-cultural; (4) valor singular. Dada a minha formação como historiador, digo que o estabelecimento das Empadas Jerke pode se encaixar, ao menos, no critério de valoração de valor histórico-cultural. No que toca o Inventário do Patrimônio Cultural Imaterial de Joinville (IPCI), a lei estabelece que deverá ser efetuado em quatro livros: (1) Livro de Registro dos Saberes; (2) Livro de Registro das Celebrações; (3) Livro de Registro das Formas de Expressão; (4) Livro de Registro dos Lugares. Como a lei não explicita se um bem pode ser inscrito em mais de um desses livros, considero (de um total de dois que julgo pertinente) o Livro de Registro dos Lugares, porque as Empadas Jerke é um local onde se reproduziu e, ainda que com dissonâncias nas narrativas, se reproduz a prática de sociabilidade "*stammtisch*".

Portanto, eis o que o CBEMTC viabiliza para a problemática e o que pode servir de material de estudo (com os devidos recortes) para alunos do ensino médio. A Lei Complementar n.º 363 (Joinville, 2011) é uma fonte para estudar com os alunos como um potencial patrimônio cultural-alimentar, no caso, as Empadas Jerke, pode ser patrimonializado. No caso, não há apenas um bem cultural como objeto de estudo, como também um documento oficial, para contribuir com a discussão.

A proposta de ensino

Para trabalhar um bem cultural em sala de aula, é preciso, literalmente, sair da sala de aula quando for possível, tendo em mente o que rotineira e economicamente pode possibilitar uma visita técnica. É preciso que se estude, mesmo que de modo sucinto, com os alunos a paisagem geral patrimonial do município de Joinville, incluindo bens oficialmente patrimonializados, os monumentos e as questões sociais polêmicas que os circundam. Depois disso, pode-se pensar em discutir bens não patrimonializados para serem cancelados pelo poder do Estado. Tendo isso em perspectiva, é possível levar os alunos, por meio de uma visita técnica, às Empadas Jerke para abordar que tal espaço, ainda que não patrimonializado, é um patrimônio cultural.

Ao chegarem ao estabelecimento, um responsável pode apresentar aos alunos parte da trajetória gastronômica das Empadas Jerke, mas somente com consentimento institucional e pessoal realizado antecipadamente. Lá mesmo, o(a) professor(a) pode, após já tê-la exibida em aula, falar sobre a Lei Complementar n.º 363, para mostrar que a lista de bens patrimonializados por Joinville pode ser alargada para incluir outros bens. É interessante falar das mudanças

que houve no tempo e como as circunstâncias culturais, sociais, econômicas e políticas de Joinville influenciaram tais transformações, como, por exemplo, a migração, a diversificação étnico-cultural, o desenvolvimento comercial, tendo expressões maiores que a indústria e a globalização.

Após isso, os alunos poderão comer no estabelecimento; o(a) professor(a) pode recomendar escolherem por uma empada de massa (semi)folhada. Essa experiência alimentar poderá unir afetividade/degustação com sequência de aprendizagem, harmonizando o paladar com o desenvolvimento intelectual. Ademais, será expressamente proibido que os alunos comprem bebidas alcoólicas e que a eles sejam oferecidas. O(A) professor(a) jamais deve comprar bebida alcoólica para consumi-la em aula. Se a visita técnica ocorrer fora do horário regular de aula, sugere-se averiguar se algum dos alunos possui restrição religiosa ao horário estabelecido. Também deve-se consultar se há alunos com restrição médica/nutricional em relação aos alimentos que são ofertados na Empadas Jerke.

Assim sendo, com a finalização da visita técnica, o(a) professor(a) deverá interpelar os alunos em aula quanto às experiências emocionais, intelectuais e nutricionais que tiveram. O(A) professor(a) poderá propor, como atividade avaliativa, a elaboração de um desenho no qual os alunos representem um bem cultural do município de Joinville passível de patrimonialização. Os desenhos poderão ser colados e apresentados, com o devido consentimento da gestão escolar, em sala de aula e/ou ambiente externo a ela.

Considerações finais

A oralidade, o afetivo e o gastronômico são elementos que circundam o patrimônio alimentar. As empadas de massa (semi)folhadas das Empadas Jerke se caracterizam por isso, o que motivou a elaboração dos projetos de pesquisa mencionados. Com a proposta de ensino aqui mencionada, considera-se que a empresa Empadas Jerke é um viável objeto de estudo para o ensino médio, além da questão de que, de antemão, foi tornado objeto de pesquisa acadêmica, juntamente com seu principal produto. A proposta de ensino poderá ser transformada em sequência didática e reelaborada conforme as circunstâncias e necessidades.

Em vista disso, dialoga-se com a pesquisa e o ensino em prol da conexão entre experiência de pesquisa e experiência em docência. A visita técnica idealizada une campo de pesquisa e aula de campo. Além disso, a escuta das memórias de expressão oral pode ser exercitada, porque as Empadas Jerke não é meramente um local gastronômico; trata-se de um espaço histórico em que o antigo sobreviveu ao tempo e pode, por meio de seus contempladores, ser considerado um patrimônio de Joinville.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.

BUENO, Valdecir Machado. **Valdecir Machado Bueno**: entrevista de história oral [31 jul. 2024]. Entrevistador e transcritor: Gabriel Henrique de Oliveira Furlanetto. Joinville, 2024.

JERKE, Carlos Eduardo. **Carlos Eduardo Jerke**: entrevista de história oral [3 ago. 2023; 21 ago. 2023; 30 ago. 2023]. Entrevistador e transcritor: Gabriel Henrique de Oliveira Furlanetto. Joinville, 2023.

JERKE, Paulo Roberto. **Paulo Roberto Jerke**: entrevista de história oral [20 maio 2023]. Entrevistador e transcritor: Gabriel Henrique de Oliveira Furlanetto. Joinville, 2023.

JERKE, Ronaldo Eduardo. **Ronaldo Eduardo Jerke**: entrevista de história oral [23 mar. 2023]. Entrevistador e transcritor: Gabriel Henrique de Oliveira Furlanetto. Joinville, 2023.

JERKE, Ronaldo Eduardo. **Ronaldo Eduardo Jerke**: entrevista de história oral [21 ago. 2024]. Entrevistador e transcritor: Gabriel Henrique de Oliveira Furlanetto. Joinville, 2024.

JOINVILLE. **Lei complementar n.º 363, de 19 de dezembro de 2011**. Institui, no âmbito do município de Joinville, o Inventário do Patrimônio Cultural de Joinville – IPCJ, e dá outras providências. Joinville, 2011. Disponível em: leismunicipais.com.br/a/sc/j/joinville/lei-complementar/2011/37/363/lei-complementar-n-363-2011-institui-no-ambito-do-municipio-de-joinville-o-inventario-do-patrimonio-cultural-de-joinville-ipcj-e-da-outras-providencias. Acesso em: 30 jan. 2025.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas**: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2021.

PETRY, Valmir. **Valmir Petry**: entrevista de história oral [11 jun. 2024]. Entrevistador: e transcritor: Gabriel Henrique de Oliveira Furlanetto. Joinville, 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**: caderno 2 – formação geral básica. Florianópolis, 2020. Disponível em: cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2068-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-2/file. Acesso em: 30 jan. 2025.



ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA PÚBLICA E MÍDIAS



A aprendizagem histórica dos jovens no contexto das mídias digitais: desafios e possibilidades

Francielli Kariny Monteiro Machado

Introdução

As diferentes tecnologias exigem conhecimentos imediatos, sobretudo as tecnologias de comunicação e informação que emitem notícias e conteúdos novos constantemente. Neste trabalho, entende-se por mídia aquilo que Juvenal Zancheta define como um “[...] conjunto formado por televisão, rádio, cinema, jornais e revistas impressas e digitais entre outros MC que permite a difusão de informação noticiosa e de entretenimento no trabalho particular de cada veículo ou em rede” (Zancheta, 2017, p. 1.057).

Ou seja, mídia é uma ferramenta de comunicação, cada vez mais presente na sociedade, que transmite e possibilita interações no ambiente virtual. Se em um dado momento era possível apenas receber as informações, atualmente, com os avanços tecnológicos, é possível interagir de forma instantânea nos meios de comunicação.

A sociedade contemporânea interage cada vez mais com as mídias digitais. Os conteúdos anunciados por elas interferem direta e indiretamente nas escolhas e nos comportamentos dos indivíduos. Os diferentes interesses das mídias digitais levam as pessoas a construir e divulgar narrativas negacionistas e mentirosas, tornando-se um perigo para o conhecimento histórico construído nesse meio.

Porém a mídia faz parte do cotidiano dos estudantes, e eles interagem com elas. Tal situação foi observada durante a pesquisa realizada no Estágio Supervisionado IV com estudantes do 3.º ano do ensino médio de uma escola pública

na cidade de Cuiabá (MT), em 2019. Constatou-se, mediante questionário respondido pelos estudantes, que eles utilizam diferentes meios para a construção do conhecimento histórico, e o meio digital foi o mais mencionado, o que é compreensível, pois são ferramentas que fazem parte do seu convívio e cultura. Com base nas respostas do questionário e demais experiências em sala de aula, pretende-se refletir as possibilidades e os desafios para ensinar História em um contexto de uso intenso das mídias digitais e de compartilhamento de narrativas mentirosas e/ou negacionistas sobre o passado.

Inserir a mídia no ensino básico não aparenta ser uma questão fácil. Isso porque, em muitos casos, a sua não utilização não se dá por falta de interesse, mas sim por falta de recursos tanto materiais quanto de estrutura, ou até mesmo lacunas de formação para professores. Segundo Napolitano (2005, p. 235), os meios de comunicação são fenômenos seculares cada vez mais sofisticados: “Esse fenômeno, já secular, não pode passar despercebido pelos historiadores, principalmente para aqueles especializados em História do século XX”.

De modo geral, a disciplina de História no ensino básico tem como objetivo analisar e compreender as relações humanas em diferentes contextos e tempos. Para isso, podem-se utilizar diferentes recursos e fontes, além da lousa, giz e manuais didáticos, que auxiliem na compreensão dessas relações.

Percebemos durante as aulas no estágio realizado nas escolas públicas de Cuiabá, entre maio de 2018 e dezembro de 2019, que era frequente os adolescentes usarem aparelho celular de diferentes formas. Recorriam aos aparelhos para ouvir música enquanto copiavam o conteúdo da lousa, para acessar as redes sociais, para compartilhar uma determinada notícia com a turma ou para juntar os colegas e jogar uma

partida *online* durante a aula, muitas vezes até ignorando a presença do professor.

Percebe-se que os conhecimentos históricos adquiridos fora do ambiente escolar adentram em algum momento a sala de aula; alguns alunos levavam para a sala uma opinião já formada sobre um acontecimento histórico, com base em filmes e novelas, e questionavam o professor por apresentar o mesmo conteúdo de forma diferente do que haviam visto nos filmes ou nas novelas.

Circe Bittencourt (1998, p. 14) apresenta a ideia de que há uma nova geração: “A História oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas, desfiles carnavalescos”. Essa forma de compreender a História não é errada, todavia muitas vezes o que é apresentado em filmes e novelas busca uma romantização dos fatos, o que exige um posicionamento mais crítico por parte do espectador ao consumir a História por meio dessas produções, evitando compreendê-la apenas como algo bonito e admirável. É preciso despertar nos ouvintes, telespectadores e usuários de mídias digitais, especialmente os que estão na sala de aula, um senso crítico com relação ao que veem e ouvem.

Os trabalhos realizados por Maria da Graça Setton (2011), Jorge Luiz Zaluski (2013), Marcos Napolitano (2005) e Circe Bittencourt (1998) foram fundamentais para pensar as possibilidades e desafios da aprendizagem histórica por meio das mídias digitais.

Mídia e ensino de História

Aquilo que é consumindo por meio das mídias digitais influencia no modo como as pessoas enxergam o mundo, e isso exige repensar a formação dos cidadãos, de maneira

que sejam orientados sobre o uso dessa ferramenta, uma vez que “[...] as mídias falam com alguém, exprimem uma ideia, um conteúdo, têm a intenção de transmitir, divulgar conhecimentos, habilidades e competências” (Setton, 2011, p. 9).

A mídia age com diferentes intencionalidades, desde cultural, informativa, educativa e de socialização, porém com linguagens e símbolos próprios. Maria da Graça Setton (2011, p. 7) afirma:

Em síntese, conceber as mídias como matrizes de cultura é considerá-las um sistema de símbolos com linguagem própria, distinta das demais matrizes de cultura (imagem, som, textos, e a mistura de todos eles) que compõe o universo socializador do indivíduo contemporâneo.

É preciso lembrar também que a cultura passou a fazer parte de um sistema de mercadoria que, segundo Jorge Luiz Zaluski (2013), transforma o homem em consumidor compulsivo, seja com materiais físicos ou informativos. E as mídias digitais têm impulsionado cada vez mais esse consumo.

Um mesmo acontecimento histórico pode ser abordado de diferentes maneiras pelas mídias digitais a depender do seu impacto social e interesse da própria mídia. Conforme Marcos Napolitano (2005, p. 249-250), os interesses da mídia passam por três operações:

Na primeira delas (o registro do dado), o acontecimento é registrado e repassado ao público em suas informações básicas (o que, quando, onde, quanto etc.). Na segunda operação (a caracterização do fato), esse conjunto de informações brutas é inserido numa rede de causalidade e efeitos imediatos. Na terceira fase (a narrativa do evento), quase sempre reservada a acontecimentos de grande impacto social ou de importância estratégica para os interesses da mídia, os elos causais ganham a conotação narrativa e valorativa, adensados por um conjunto de implicações sociais de caráter ideológico mais amplo.

Considerando tal ideia, é possível entender que cada grupo midiático faz suas escolhas sobre como apresentar os fatos, escolhendo o que é interessante expor para seu público. Outro fato que precisa ser levado em conta é que nem sempre a informação será compreendida da forma como de fato foi anunciada.

Em uma sociedade que interage cada vez mais com as mídias digitais, essa ferramenta precisa fazer parte do ambiente educacional. Porém seu uso no ensino precisa ir além do que uma nova metodologia, como o ato de levar os discentes para o laboratório de informática e pedir para que façam pesquisas sobre um determinado assunto e ao fim da atividade apenas lhes atribuir notas. Isso não ajudará na formação crítica para leitores de conteúdos midiáticos, e sim contribuirá para a formação de jovens copistas.

Como já mencionado por Bittencourt (1998), os jovens contemporâneos são atraídos pela história do espetáculo, no entanto é necessário inserir um toque de criticidade em sua forma de consumo. Um caminho possível é de que, após pedir aos alunos para realizar uma pesquisa no laboratório de informática, o professor solicite que leiam o que pesquisaram, debatendo o assunto, com o intuito de

apresentar os diferentes contextos e narrativas encontrados na mídia digital a respeito do mesmo assunto. Assim, o estudante poderá compreender que nem sempre é confiável adotar as informações que encontrou na primeira busca.

A preocupação em tornar alunos críticos, construtores de conhecimento irá diminuir os problemas causados pelo desenvolvimento tecnológico exagerado, além de que o trabalho de forma correta, direciona-se como um dos pontos principais a “resistência” dos moldes de reprodução (Zaluski, 2013, p. 276).

Embora a existência do laboratório de informática não seja a realidade de todas as escolas brasileiras, a ideia de trabalhar com diferentes fontes e propor um debate sobre como cada uma delas apresenta o mesmo evento histórico é um caminho possível. São amplas as metodologias para serem utilizadas no ensino básico, entretanto os professores recorrem aos recursos disponíveis na escola e nem sempre há opções; mantêm-se os livros didáticos, a lousa e o giz. Algumas escolas contam com laboratório de informática, biblioteca, projetores e até algumas revistas e jornais.

É necessário considerar as diferentes singularidades dos espaços escolares, pois cada escola está inserida em um determinado contexto, em diferentes regiões, atendendo públicos diversificados, o que significa que um único método não terá o mesmo resultado em todas as escolas.

Os jovens e as mídias digitais

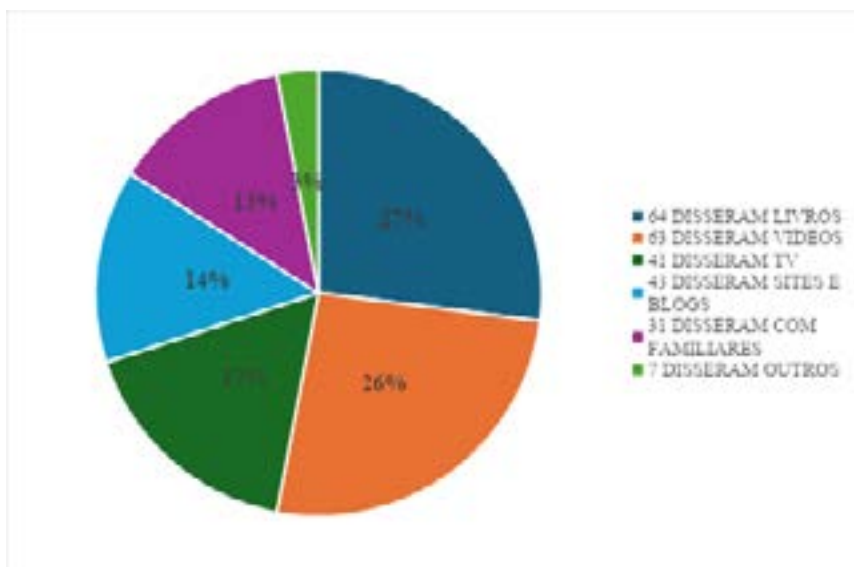
A pesquisa foi realizada com jovens entre 16 e 25, alunos do 3.º ano do ensino médio, dos períodos matutino e noturno, sendo quatro turmas no período diurno e duas no período noturno, resultando ao todo em seis turmas

que responderam ao questionário. Havia em média 105 jovens matriculados no ensino médio, mas ao todo foram 95 questionários respondidos.

A referida escola, situada em um bairro periférico da cidade, desenvolve suas atividades desde 1979, atendendo às demandas da região, em que novos bairros surgiam, gerando aumento do número de crianças e jovens. Atualmente, possui cerca de 1.183 alunos, de acordo com o Projeto Político-pedagógico disponibilizado pela escola.

Dos 95 alunos, apenas um disse não ter acesso a internet. A próxima pergunta buscou identificar em quais outros ambientes, fora o ambiente escolar, o aluno compreende que é possível aprender conteúdos históricos; obtiveram-se as seguintes respostas:

Figura 1 – Respostas à pergunta “Em quais ambientes é possível aprender conteúdos históricos?”



Fonte: Primária

Os que marcaram a alternativa “outros” apresentaram as seguintes possibilidades: *games*; teatro, filmes e séries; museus de história regional; cultura; no dia a dia; pontos turísticos; nas ruas. No gráfico é possível notar que a mídia aparece como uma das escolhas dos discentes.

A próxima pergunta visava entender o que os estudantes compreendem por mídia. As respostas mais recorrentes foram: um tipo de comunicação; meio e aprendizagem; meio de comunicação; algo para passar o tempo; meio de transmissão de notícias e informações; algo que dá notícia; entretenimento; algo bom e ruim; assuntos mais comentados; compartilhamento de informações; comunicação; propagandas e jornais; meio de informação; ferramenta tecnológica; redes sociais; conjunto de pessoas, como jornalistas e artistas; tudo que passa em uma telinha; um meio pelo qual as pessoas se expressam; não entendo nada. Dos participantes, 14 deixaram em branco a questão.

Em seguida, ao perguntar para os estudantes qual o papel da mídia na sociedade, as respostas foram: gerar informação e comunicação; manter a sociedade informada; mostrar acontecimentos; trazer variedades de assuntos; informar e entreter as pessoas; compartilhar informações; relatar fatos; fazer propagandas, influenciar, manipular e formar ideologias; ensinar e mostrar as mudanças; informar o que acontece no mundo e no dia a dia das pessoas; expor a vida das pessoas e dos artistas; discutir e transmitir assuntos; transmitir algo que aconteceu ou alertar para algo que poderá acontecer. Essas foram as respostas que mais apareceram no questionário. Ao observá-las, é possível notar que, embora os estudantes façam uso recorrente da mídia,

compreender o que ela representa na sociedade ainda é algo complexo para eles. De modo geral, a mídia é entendida de diferentes formas pelos estudantes, que nela encontram um campo vasto de informações.

Para isso, é bom não confundir informação com educação. Para informar aí estão, bem à mão, jornais e revistas, a televisão, o cinema e a internet. Sem dúvida que a informação chega pela mídia, mas só se transforma em conhecimento quando devidamente organizada. É confundir informação com conhecimento tem sido um dos grandes problemas de nossa educação (Pinsky; Pinsky, 2007, p. 22).

E diante do vasto campo de informações que cerca a sociedade de conteúdos novos constantemente, fica a missão dos educadores de orientar os jovens a respeito do consumo das informações. A escola não é o único espaço empenhado no processo educacional:

A escola é a instituição responsável pela formação educacional no Brasil, mas os demais agentes públicos devem contribuir para tanto. Entre eles, estão os canais oriundos de concessão pública, como os de televisão (aberta ou fechada), de rádios, e aqueles que se utilizam do espaço telefônico (sobre o qual se estabelece a internet) (Zancheta, 2017, p. 1.057).

Nas redes sociais, como um exemplo de mídia digital, as informações circulam de forma muito veloz. De acordo com Pierre Lévy (1998), as antigas mídias (correios, telefones, livros impressos...), quando adentraram o ciberespaço, tomaram novas formas. Ao mencionar essa questão, Lévy questiona a veracidade dos conteúdos a serem encontrados nas mídias digitais.

As mídias digitais proporcionam uma comunicação direta com o público, o que facilita a manipulação dos fatos por diferentes grupos e entidades.

Infelizmente, o ataque à verdade histórica não provém apenas de governos. Militantes organizados também se acham no direito (e, segundo suas convicções, na obrigação) de nos impingir sua versão sobre os fatos. Muitas vezes há choque frontal entre o que aconteceu e a “interpretação” que eles dão ao acontecimento (Pinsky; Pinsky, 2021, p. 10).

Conforme mencionado aqui, os estudantes têm contato com conteúdos históricos em diferentes meios. Desse modo, trabalhar a autonomia da aprendizagem é fundamental, para que dessa maneira eles sejam críticos em relação àquilo que aprendem, mesmo que a aprendizagem ocorra no ambiente familiar.

Por incrível que pareça, até aquela nossa tia, tão pacífica e gentil, até ela, que parecia tão discreta com suas convicções políticas, até ela, tão boazinha e tranquila, tão cordata, pode tornar-se uma ameaça quando reproduz, acriticamente, bobagens que “um amigo confiável” ou uma ex-colega da escola lhe enviou pelas redes sociais. São mensagens geradas e colocadas em circulação contando com a ingenuidade de muitos, cuidadosamente com objetivos políticos muito bem estudados (Pinsky; Pinsky, 2021, p. 10-11).

Ao compartilhar uma notícia sem fazer a checagem, os usuários podem estar contribuindo para a circulação de narrativas negacionistas e mentirosas, mesmo que não seja essa a intenção, o que se torna um perigo para a sociedade. Estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta a dificuldade dos brasileiros em identificar notícias falsas. A pesquisa avaliou a capacidade das pessoas de diferenciar informações verdadeiras e falsas no ambiente digital, tendo sido realizada com participantes de 21 países. Os resultados foram publicados em junho de 2024. O Brasil ficou em último lugar na lista, indicando que

em média apenas 54% dos brasileiros sabem identificar notícias falsas (Alves, 2024). Os diferentes interesses das mídias digitais levam as pessoas a elaborar e divulgar narrativas negacionistas e mentirosas, criando narrativas bem convincentes.

Luis Fernando Cerri (Bonete Jr.; Manke; Szlachta Junior, 2023), em entrevista publicada pela revista *Ponta de Lança*, defende a ideia de um ensino que priorize a autonomia da construção do conhecimento, ao ser interrogado sobre o que o professor de História pode fazer em relação à grande circulação de conteúdos negacionistas. Ele diz que escolheria ensinar como se constrói a história, ou seja, o trabalho de lidar com diferentes fontes. E essa ideia é pertinente diante do que foi exposto aqui, pois, considerando que os alunos aprendem em diferentes ambientes, é preciso que saibam analisar as diferentes informações que recebem.

Considerações finais

O presente trabalho visou apresentar uma breve reflexão a respeito dos diferentes meios utilizados por jovens para construir seus conhecimentos. Especificamente, procuramos coletar e descrever as opiniões de um grupo discente da rede pública de ensino da cidade de Cuiabá (MT). Para o desenvolvimento da pesquisa, aplicamos questionário e recorreremos à pesquisa bibliográfica.

A escola tem o dever de contribuir com a convivência do indivíduo em sociedade. A humanidade passa por constantes mudanças que alteram determinados hábitos. Isso é percebido ao longo de toda história, desde “a invenção do fogo, da cerâmica, da roda, do aqueduto, do uso do vapor, etc., que marcaram a vida de diferentes civilizações, mas foram alterando hábitos lentamente” (Theodoro, 2007, p.49).

Assim, o ensino não pode se limitar à mera repetição de conteúdos ou métodos, uma vez que a sociedade está em constante transformação. E a sociedade contemporânea tem interagido cada vez mais com as mídias, o que exige que elas estejam presentes na formação escolar, inclusive no ensino de História. Trata-se de algo necessário para formarmos leitores, telespectadores e internautas críticos e reflexivos.

Não se pode mais ignorar a importância da formação de um senso crítico e consciente a respeito do consumo de conteúdos midiáticos. O auxílio dos educadores no processo de formação e educação dos jovens é fundamental para despertar esse senso e contribuir para que os jovens sejam cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de consumir e também de questionar os conteúdos que a mídia lhes oferece.

Referências

ALVES, Tatiana. OCDE: brasileiros têm maior dificuldade em identificar notícias falsas. **Rádio Agência**, 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2024-07/ocde-brasileiros-tem-maior-dificuldade-em-identificar-noticias-falsas>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BONETE JR., Wilian; MANKE, Lisiane Sias; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Entrevista com Luis Fernando Cerri - ensino de História: disputas de narrativas, negacionismos e consciência histórica. **Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura**, São Cristóvão, v. 17, n. 32, p. 89-111, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/pontadelanca/article/view/19320>. Acesso em: 30 jun. 2024.

LÉVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. Tradução de Juremir Machado da Silva. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 9, dez 1998.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=IeNw_sOADVEC&pg=PA3&hl=pt-BR&source=gb_s_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 1.º abr. 2024.

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Brassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Brassanezi. A História contra-ataca. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Brassanezi (org.). **Novos combates pela História: desafios, ensino**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 9-24.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Brassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 17-36.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo de transformação. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 49-56.

ZALUSKI, Jorge Luiz. Ensinar História com as mídias: possibilidades de utilização da música para o ensino de História. **Diálogos Multidisciplinares**, v. 1, n. 3, p. 273-299, 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/resgate.v19i22.8645718>. Acesso em: 14 set. 2019.

ZANCHETA, Juvenal. Comunicação e educação na América Latina: desafios políticos educacionais. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 19, n. 2, p. 52-55, 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/resgate.v19i22.8645718>. Acesso em: 14 set. 2019.

ZANCHETA, Juvenal. O difícil diálogo entre escola e mídia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1055-1071, out./dez. 2017.

O fantasma do navegante: a invisibilidade da questão racial nas análises sobre a Revolta da Chibata no YouTube

Rafael Chaves Ferraz

Introdução

Um dos maiores desafios postos aos professores na atualidade é a competição com o aparelho de telefone celular. Não obstante, o celular também passou a ser usado pelos estudantes como meio para o estudo, até mesmo de História, por meio de conteúdos disponibilizados na internet. O uso da plataforma YouTube é bastante difundido entre estudantes, que se utilizam de vídeos como forma de aprendizado alternativa (mas não necessariamente concorrente) à sala de aula.

De acordo com a pesquisa Video Viewers, citada por Brito e Rodrigues Jr. (2021), nove em cada dez consumidores de vídeos *online* consultam o YouTube para estudar. Assim, torna-se pertinente uma pesquisa acerca das relações étnico-raciais na História do Brasil no ensino de História por meio de vídeos publicados no YouTube.

A presença, ou não, de elementos que dimensionem tais relações no contexto dos vídeos analisados é a temática deste trabalho, adstrita à figura do “Navegante Negro” João Cândido Felisberto, personagem da Revolta da Chibata de 1910, cuja memória e cujo esquecimento (ou apagamento) nos exemplificam o papel de protagonistas negros na História pátria. A figura complexa de João Cândido é o ponto de partida para a análise dos vídeos selecionados, em que se busca compreender se o(a) estudante que assiste a esses vídeos tem acesso ao debate sobre as questões étnico-

raciais envolvidas na Revolta da Chibata, tão importantes para a necessária construção de uma educação decolonial e antirracista.

As narrativas construídas sobre o tema nos vídeos do YouTube são evidências audiovisuais para a investigação sobre a percepção, interpretação e orientação dos estudantes acerca do saber histórico (Fronza, 2021). Cabe-nos utilizá-las como historiadores, pensando em sua produção e estabelecendo, junto com os estudantes, os critérios de validação que eles(as) devem adotar ao buscar tais fontes de informação para seus estudos.

Metodologia

A seleção dos vídeos a serem examinados teve por base dois critérios simples: número de acessos (ou visualizações) e não ser um canal especializado na temática étnico-racial. Assim, buscamos a análise de vídeos que estudantes da educação básica procuram e veem sem estabelecer critérios muito rígidos de seleção. Entendemo-los, de modo generalista, como majoritariamente desprovidos de letramento racial, o que a escolha de vídeo(s) de um canal especializado enviesaria.

O critério das visualizações é crucial porque são os primeiros vídeos a serem exibidos pelo mecanismo de buscas do YouTube, o que os torna mais facilmente assistidos pelos estudantes. Logicamente, isso leva a uma retroalimentação na sua popularização, provida pelos algoritmos da plataforma. Não abordaremos a lógica sociotécnica ou algorítmica das plataformas digitais, como o YouTube, mas não podemos deixar de reconhecê-la: os vídeos assistidos pelos alunos não o são por escolha totalmente espontânea ou livre de influência externa.

Há que se notar o impacto que o número de visualizações de um vídeo tem na escolha do estudante, que entende o índice como uma validação da qualidade do vídeo – conteúdo, estética, linguagem etc. seriam cancelados pelo grande número de espectadores, o que, a propósito, é uma lógica própria da internet. Assim, se a validação do vídeo depende de uma lógica alheia à autoridade científica ou ao reconhecimento dos saberes e das vivências do produtor ou emissor da mensagem, o que parametrizaria tal validação?

Uma resposta pode estar na pesquisa de Brito e Rodrigues Jr. (2021), em que estudantes foram instados a assistir a um vídeo sobre o fascismo produzido por um *youtuber* com grande “audiência digital”, Felipe Castanhari. Percentual considerável (51%) dos participantes apontou o canal de Castanhari como uma das fontes de pesquisa possíveis para estudarem História por meio do YouTube. Entre aqueles que viram o vídeo proposto, boa parte das respostas ao questionamento sobre o que lhes teria chamado mais atenção no vídeo traz a palavra “forma”.

As respostas que indicaram a forma e o verbo explicar permitem visualizar a relação estabelecida pelos estudantes com o *YouTuber*. A estudante 3 responde “A forma como ele explica o conteúdo”. A estudante 4 disse “a capacidade de o rapaz explicar o fascismo de uma forma compreensiva”. O estudante 5 afirmou “A forma em que ele apresenta o conteúdo, super descontraído, nada muito superficial, e ele explica de uma forma muito clara”. As respostas destacam a forma com que Felipe Castanhari explica o conteúdo proposto. Dessa maneira, foi possível construir a hipótese inicial de que a forma do audiovisual assistido pelos estudantes se sobrepôs ao conteúdo histórico trabalhado (Brito; Rodrigues Jr., 2021, p. 83).

A autoridade deslocou-se do conteúdo para a forma. Assim, o domínio da linguagem digital, muito mais próxima ao entretenimento, é assombroso sobre a figura do professor. Precisamos questionar onde está a autoridade do historiador na era digital e, de acordo com os dados apresentados e com a vivência em sala de aula, no chão da escola, podemos concluir que ela não necessariamente se perdeu, mas foi subsumida pela forma, pela apresentação. Assim, ferramentas digitais e de edição se sobrepõem em importância à pesquisa histórica e ao saber acadêmico para a validação dos vídeos pelos estudantes da educação básica (e talvez para o *infonauta* médio). O notório saber parece ter sido reduzido apenas ao primeiro termo.

O Almirante Negro invisibilizado

A Revolta da Chibata, ocorrida em novembro de 1910, caracterizou-se pela ameaça vinda dos marinheiros de bombardeiro à capital da República. A ação violenta seria uma retaliação à manutenção dos castigos corporais na Marinha de Guerra, além de outras reivindicações. Amplamente noticiada à época pela imprensa, que denominou o marinheiro João Cândido Felisberto, a principal liderança, de “Almirante Negro”.

A situação então impensável de um homem negro ser almirante talvez ainda seja atual. Não conseguimos encontrar dados raciais sobre o almirantado brasileiro, exceto a promoção a contra-almirante da médica Maria Cecília Barbosa da Silva Conceição, ocorrida em 2023 e noticiada na imprensa (Brasil, 2023). Questionada em entrevistas, abordou o quase ineditismo da promoção de uma mulher ao posto (é apenas a terceira), todavia, quando perguntada sobre o racismo, tratou de submergi-lo:

CORREIO BRASILIENSE – Existem questões delicadas não só na Marinha, no ambiente militar, que são o problema do assédio a mulheres e a questão do racismo. Como a Marinha trata disso?

ALM. MARIA CECÍLIA – A instituição repudia qualquer ato de discriminação, de racismo, qualquer coisa que se faça nessa esfera é considerada uma contravenção disciplinar, e o contraventor pode sofrer sanções. Passa primeiro por uma investigação, uma sindicância, para saber da ocorrência realmente daquele fato. Conforme o resultado da sindicância, o imputado pode sofrer sanção disciplinar militar e até mesmo, na esfera judicial, sofrer sanção criminal, porque é crime. Eu nunca observei nenhum fato desse na minha vida. Nunca testemunhei nem fui vítima de um ato desse. Se tivesse tido a oportunidade de presenciar ou de ser vítima de um ato desse, certamente teria a quem recorrer, e essa pessoa (o agressor) certamente seria punida.

CORREIO BRASILIENSE – Tanto em relação ao assédio quanto ao racismo?

ALM. MARIA CECÍLIA – Com certeza, mas nunca sofri nenhum tipo de discriminação na minha carreira (Dourado, 2023).

A persistência do marcador racial nos quadros das Forças Armadas, especialmente na Marinha, e a tentativa de sua invisibilização, como é perceptível na fala pública da almirante, marcam a importância da memória sobre a Revolta da Chibata e sobre João Cândido. Durante décadas tentou-se apagá-lo da História, e ante a simples citação de seu nome, a Marinha de Guerra reagia de imediato, tentando desqualificá-lo. Conforme relata Nascimento (2020), aconteceu em 1946, em 1948, em 1955, em 1959. E novamente em 2024, atestando a atualidade do tema, o comandante da Marinha emitiu uma nota oficial da Força como resposta à tramitação de projeto de lei para inscrição de João Cândido no Livro de Heróis da Pátria. Em suas palavras, o almirante Marcos Olsen classificou o velho marinheiro e seus companheiros como “abjetos”, “opróbrios” e sua ação como um “vexame”.

A posição oficial da Armada é, portanto, a mesma de 114 anos antes: é inaceitável que a História da instituição e

o heroísmo a ela relacionado sejam originários das patentes baixas, da gente comum e negra, realizando um movimento que escancarava as distinções raciais internas à Marinha. Santos (2024) nos brinda com um chamado à reflexão:

Não se trata de aceitar ou não que João Cândido seja um herói nacional, pois como bem disse seu filho Adalberto Cândido, ele já é um herói popular [...]. A questão é: por que, mais de 100 anos depois da Revolta de Chibata, a Marinha ainda tem medo de um homem negro, filho de ventre livre, que lutou pelo fim de chibatadas? O que mete medo, nos dias de hoje, nas lutas por liberdade feitas pelos dragões do mar de outrora? [...] com quem está a desonra pública e a degradação social nessa história toda? (Santos, 2024).

A atualidade da invisibilização de João Cândido e seus companheiros reflete a permanência, nas Forças Armadas e em outros setores da sociedade, de mentalidade sobre as relações étnico-raciais que visa negar as diferenciações. Os estudantes têm debatido essa mentalidade na educação básica, especialmente nas críticas ao mito da “democracia racial”, mas o caso em tela é emblemático tanto pelo momento em que acontece – a tentativa de construção de um “Brasil civilizado”, na expressão característica da Primeira República, o que seria também expresso na renovação da frota naval – quanto pela sua permanência, expressa na declaração recente do comandante da Marinha.

A invisibilização deve ser combatida com uma educação voltada à promoção do letramento racial e de práticas antirracistas, e isso também pode – e deve – ser feito por meio dos vídeos do YouTube. Essa preocupação não apenas pode trazer à lume personagens importantes para a História do Brasil, que deveriam ser de conhecimento dos estudantes, como também proporcionar debates acerca

das relações étnico-raciais na construção da cidadania e da própria nação. Sob tal prisma analisaremos alguns vídeos acerca da Revolta da Chibata (ou que a abordem) disponíveis na referida plataforma.

O Navegante Negro e o *infonauta*

A invisibilização de João Cândido e da Revolta da Chibata é enfrentada pelo livro de Edmar Morel, publicado em 1958. Como nos informa Nascimento (2020, p. 175), “Morel produziu uma ‘história vista de baixo’ conjugada ao seu compromisso biográfico com o ‘herói da ralé’”. Contudo, com o golpe de 1964 e a ditadura que se seguiu, a obra foi recolhida das livrarias e a figura de João Cândido voltou a ser invisibilizada e censurada. Com a anistia de 1979, obra de Edmar Morel teve uma reedição e, naquele mesmo ano, a Revolta da Chibata e o almirante negro foram parar nas páginas dos livros didáticos.

Falta uma pesquisa mais sistematizada sobre o retorno ou permanência de temas como revoltas populares nos livros didáticos, entre 1964 e 1990. Foi o livro de Francisco Alencar, Lúcia Carpi Ramalho e Marcus Venício Toledo Ribeiro, *História da Sociedade Brasileira*, de 1979, que trouxe novamente a Revolta da Chibata a estudantes do Ensino Médio.

De lá aos dias atuais, a Revolta e João Cândido estão nos livros didáticos de qualquer escola, exceção feita a raros compêndios da Educação Básica, tamanha a relevância que o tema traz à tona quando pensamos nos caminhos da expansão da democracia, em direitos humanos e no desenvolvimento crítico de estudantes (Nascimento, 2020, p. 194-195).

Se até 1979 João Cândido, falecido 10 anos antes em dificuldades financeiras e distante do Cais Pharoux, na Praça XV, onde descarregara peixes por quatro décadas após sua expulsão da Armada, era um fantasma, invisível, mas que quando surgia causava grande temor nas Forças Armadas, a

partir de então ele passou a estar mais materializado do que nunca. “Mestre-Sala dos Mares”, música de João Bosco e Aldir Blanc que escapara à censura em 1974 ao ter renomeado o “Almirante Negro” para “Navegante Negro”, já prenunciara que a abertura faria ressurgir a figura do velho marinheiro.

De lá para cá, João Cândido, a Revolta da Chibata e a canção de Bosco e Blanc têm presença constante nas aulas de História da educação básica. Assim, ante a larga utilização de vídeos – instrucionais ou não – pelos(as) estudantes, fazemo-nos a pergunta diante de vídeos sobre a Revolta da Chibata no YouTube, que é a plataforma mais acessada: Como são abordadas as relações étnico-raciais nos vídeos sobre a Revolta? Para responder à questão, selecionamos vídeos na referida plataforma usando como critério a quantidade de visualizações. Alguns vídeos têm comentários dignos de citação, que não utilizaremos de forma rigorosa para não desviar do texto que ora construímos, até porque não os analisaremos em profundidade.

Os dois vídeos com maior número de visualizações não são, a rigor, sobre a Revolta da Chibata ou sobre João Cândido. Trata-se de resumos sobre a República Oligárquica em que se aborda a temática por breves trechos. O primeiro desses, e mais assistido no YouTube, com 2,6 milhões de espectadores, é o resumo feito por Débora Aladim. Formada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ela começou a fazer vídeos ainda quando cursava o ensino médio, com resumos voltados a jovens da mesma faixa etária. A ação rendeu frutos, e ela é considerada uma das mais influentes *edutubers* (produtores de conteúdo educacional no YouTube) do país na atualidade (Pacheco, 2023).

Figura 1 – Canal Débora Aladim



Fonte: Débora Aladim (2016)

Nos 25min33seg de duração, o vídeo aborda a Revolta da Chibata e João Cândido entre 12min57seg e 15min33seg, apontando o motim como uma retaliação à Política das Salvações do governo Hermes da Fonseca. Há um corte e uma edição do vídeo, adicionando posteriormente trecho sobre a Revolta da Chibata, já que a autora, segundo ela própria, teria esquecido de gravar sobre o tema. No mesmo canal há vídeos dedicados exclusivamente a outros movimentos populares da Primeira República (Guerra de Canudos e do Contestado e Revolta da Vacina) e gravados no mesmo ano. À Revolta da Chibata coube, no entanto, apenas um trecho do vídeo ora em análise.

A abordagem da autora à Revolta foca nos castigos corporais, mas passa ao largo do debate sobre seu uso como permanência de mentalidade escravista duas décadas após a abolição. Transcrevemos de forma livre, porém fidedigna, o trecho a seguir:

Foi um movimento super-rápido; vai ser rapidinho de a gente resumir. Marujos fizeram revoltas contra castigos físicos que recebiam no Exército [*sic*]. Vários castigos corporais, principalmente com o uso da chibata... chibatadas, chicotadas, enfim! Os marujos eram muito castigados por qualquer coisa errada que eles faziam [...], *principalmente marujos negros, que recebiam mais castigos*, decidiram se revoltar (Débora Aladim, 2016, grifos meus).

Os minutos seguintes são destinados a descrever o desenrolar do movimento sem dar muitos detalhes. Um exemplo é o uso do termo “barco(s)” para se referir ao(s) encouraçado(s) envolvido(s) na Revolta, sem a devida contextualização. A questão étnico-racial não é debatida e só teve a menção surpradestacada. O inverso ocorre com o segundo vídeo mais assistido sobre o tema, que, do mesmo modo que o anterior, é um resumo sobre a República oligárquica.

O próximo vídeo foi produzido e disponibilizado pelo canal Historiar-te, que, em sua definição, é um projeto de uma estudante do ensino médio, iniciado em 2018, objetivando a democratização do conhecimento, de modo a promover o aprendizado por meio da arte, “para oferecer a estudantes não-tradicionais uma forma prática e inclusiva de aprender o passado para compreender o presente” (Historiar-te, s.d.). Segundo o mesmo texto, os roteiros são desenvolvidos com auxílio de professores de História, ainda que não indique quais.

A narradora dos vídeos, que se presume ser a autora, publicou o vídeo em análise em 2 de setembro de 2019, e ele consiste em um “resumo desenhado” com referências à cultura *pop*, demonstrando preocupação com conteúdo e forma. No vídeo de 14min53seg, a Revolta da Chibata está presente no trecho entre 6min55seg e 7min30seg e, nesse caso, há menção explícita à questão étnico-racial no pós-

abolição. “Muitos marujos tinham origem pobre e escrava, sofrendo muito com a desigualdade social e racial existente na Primeira República. Mesmo após o fim dos castigos, os rebelados foram altamente punidos e torturados” (Historiar-te, 2019).

Figura 2 – Canal Historiar-te



Fonte: Historiar-te (2019)

Os comentários ao vídeo contêm referências à quarentena durante a pandemia de covid-19, em que os estudantes de todo o país estudaram remotamente, muitas vezes com o uso de vídeos do YouTube recomendados pelos próprios professores, e comentários em que estudantes afirmam buscar informações em véspera (ou na própria data) de prova.

Analisando esses comentários, percebe-se que parte considerável do alunado utiliza vídeos do YouTube como fonte de estudo mesmo após o período de aulas remotas/híbridas, possivelmente pela facilidade de acesso àquela plataforma e pelo dinamismo dos vídeos, com recursos imagéticos e sonoros a que a imensa maioria dos professores não tem acesso, ou não consegue mobilizar, em virtude da elevada carga de trabalho. O já mencionado *youtuber* Castanhari aborda a mesma questão em entrevista citada por Brito e Rodrigues Jr. (2021, p. 76).

Não há como o professor competir com os vídeos, mas pode utilizá-los a seu favor, em colaboração à sua aula. Pode atuar também corrigindo equívocos e pontuando ausências que os estudantes demonstram ao estudar apenas pelos vídeos, indicando-lhes bibliografias e material de apoio. Nesse ponto, de modo curioso, tem se destacado com seus vídeos um jornalista que foi muito atacado pelos historiadores no fim dos anos 1990 e na década seguinte pela ausência de rigor histórico em suas análises: Eduardo Bueno.

Figura 3 – Canal Buenas Ideas



Fonte: Buenas Ideas (2017)

Migrando da escrita para a produção visual, o jornalista conhecido como “Peninha” faz questão de pontuar em seus vídeos as fontes de onde extraiu as informações que compartilha. Seus vídeos mostram preocupação com o conteúdo e com a forma, mesmo não sendo grandes produções (como os de Castanhari). Em seu canal Buenas Ideas, o jornalista publicou um vídeo sobre a Revolta da Chibata em 22 de novembro de 2017, aniversário do episódio, que já conta com mais de 726 mil visualizações e 1.500 comentários até janeiro de 2025. Além de narrar os passos da Revolta, até mesmo abordando o recrutamento muitas

vezes forçado e destacando a destreza de João Cândido no leme do Encouraçado “Minas Geraes”, Bueno aborda sua passagem pelo Hospício de Alienados e as dificuldades no fim da vida.

Talvez o mais interessante seja o destaque dado por Peninha ao valor que tem o personagem histórico João Cândido para a História do Brasil e sua menção explícita à chibata como resquício da escravidão. No entanto credita a importância do episódio ao fato de o país ser “vil, ímpio e infame” sem, contudo, abordar a questão da negritude de João Cândido e demais marujos e a relação disso com a referida revolta. Os comentários ao vídeo são muito diversos, com inúmeros tecendo breves análises sobre a importância da Revolta, do conhecimento da História pátria ou elogiando o canal. Um deles chamou a atenção ao informar que a temática havia caído no Enem (pela data, em 2019) e que havia acertado a questão. O usuário tem a palavra “professor” em sua identificação, o que nos faz pressupor que conseguiu a aprovação para o curso desejado. Assim, ainda que não seja o objetivo de Bueno, seu canal também cumpre uma função na educação escolar.

Figura 4 – Canal TV Senado



Fonte: TV Senado (2017)

O próximo vídeo, seguindo nosso critério, está disponível no canal da TV Senado desde 29 de novembro de 2017 e já conta com 273.500 visualizações. Trata-se de vídeo curto, de cerca de 5min e que, analisando os comentários, já foi utilizado por estudantes para preparação para exames. O vídeo tem um caráter institucional, porém é informativo e conciso, o que cremos ser a razão do seu grande número de acessos. Abordando o desenrolar da Revolta desde sua motivação, destaca a figura de João Cândido e sua luta, que classifica como sendo “pelos direitos humanos”, sendo o marinheiro admirado por isso à época. Ainda que soe anacrônico, pode-se considerá-lo como tal, carregando nas tintas. Ao final, o vídeo informa que João Cândido terminou seus dias como anônimo, o que Nascimento (2020) deixa claro ser equivocado.

Com pouco mais de 127 mil visualizações, o próximo vídeo em análise, disponibilizado em 23 de agosto de 2022 pelo Canal Nerdologia, é o mais completo de todos, apesar do tempo relativamente curto (8min6seg). Além de traçar um panorama da Revolta em si, destaca fortemente as motivações raciais do levante, desde a percepção dos marinheiros de

aspectos retrógrados e abusivos da Marinha, quando viajam à Inglaterra, até a verbalização de que as chibatadas como castigo eram consequência da escravidão. Da mesma forma, destaca a origem de João Cândido, nascido em 1880, “filho do ventre livre”.

Figura 5 – Canal Nerdologia



Fonte: Nerdologia (2022)

O vídeo aborda adequadamente que “Almirante Negro” foi a forma pela qual a imprensa denominou João Cândido por seu papel na Revolta e ressalta que isso resultou em caricaturas racistas. Aborda a permanência das questões escravistas no período pós-abolição, citando bibliografia a respeito, além da anistia concedida ao marinheiro em 2008. Encerra classificando o vídeo como um recorte, o que traz ao estudante uma noção de que não está contido ali todo o conhecimento a respeito do movimento, que pode ser trabalhado com base em outros aspectos. Muitos dos comentários abordam a necessidade de se dar o devido destaque à figura de João Cândido na História pátria; alguns citam a persistência de práticas preconceituosas nas Forças Armadas.

A discussão sobre as relações étnico-raciais nos vídeos sobre a Revolta da Chibata disponíveis no YouTube não é muito extensa. Como vimos, é pouco abordada, havendo uma concentração no desenrolar da Revolta ou na descrição superficial de eventos (mesmo nos vídeos que não são “resumos”). Não apenas da imensidão de conteúdos a abordar, essa ausência se relaciona à manutenção do *status quo* que a Revolta da Chibata não conseguiu romper. As declarações recentes do comandante da Marinha corroboram tal afirmação. Parece que, mesmo em tempos de liberdade de expressão e passados 50 anos de sua morte, a figura de João Cândido é um fantasma muito presente na sociedade.

Considerações finais (ou o fantasma do Navegante)

Indiscutível o uso cada vez maior de vídeos por estudantes com finalidade educacional, e isso ocorre também com vídeos não pensados para a educação escolar. É importante ao docente pesquisar tais fontes de informação, porque são elas que os estudantes vão utilizar. Os vídeos são ótimas ferramentas para fixação de conteúdo ou para começar a abordá-lo, aprofundando as discussões em sala. Assim, por mais que esteja em boa parte ausente o debate sobre as relações étnico-raciais, o docente pode estabelecê-lo a partir dos vídeos. Como se realizasse uma “curadoria” desses materiais audiovisuais disponíveis, o professor traria ao alunado fontes de informação adequadas e complementares àquilo que será abordado, esclarecido (e eventualmente corrigido) em sala de aula.

Se um vídeo traz um aspecto interessante e comete um equívoco histórico, o(a) docente pode trabalhar essas questões com os estudantes, dotando-os de crítica, um dos objetivos da ação educativa *per se*. A supracitada “curadoria”

enviesaria o acesso ao conteúdo pelo(a) estudante, mas fugiria da lógica algorítmica da plataforma.

Note-se que foi feita uma opção metodológica neste trabalho de não usar vídeos de canais especializados nas temáticas de negritude e relações étnico-raciais, pois os entendemos como voltados a um público específico que não corresponde à maioria dos estudantes. Isso não significa que não haja estudantes buscando informações nesses canais, mas eles são bem menos acessados do que aqueles aqui discutidos. Isso embasou as escolhas e, por conseguinte, as análises.

À guisa de conclusão, entendemos que uma educação efetivamente antirracista deve não apenas abordar personagens como João Cândido, como também debater com os alunos sua presença na sociedade brasileira atual. Quantos outros indivíduos se posicionam contra práticas racistas, manifestam orgulho de sua negritude, ensejam debates sobre os direitos humanos, ainda que sem a notoriedade das personagens tratadas?

Por isso, ainda que haja uma homenagem concreta da estátua a João Cândido na Praça XV, seu fantasma, tão ameaçador a uma ordem social da branquitude, viverá enquanto continuarmos na luta por educação e sociedade antirracistas; enquanto repisarmos as pedras do cais.

Referências

ABREU, Martha; DANTAS, Carolina V. É chegada “a ocasião da negrada bumar”: comemorações da Abolição, música e política na Primeira República. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 27, n. 45, p. 97-120, jan./jun. 2011.

ALMEIDA, Juniele R. de; ROVAI, Marta G. de O. (org.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. Presidente da República recebe oficiais-generais promovidos para cumprimentos. Entre eles, a primeira mulher negra Almirante. **Gov.br**, 6 abr. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/04/presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-recebe-oficiais-generais-promovidos-para-cumprimentos-entre-eles-a-primeira-mulher-negra-a-se-tornar-almirante>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRITO, Karina O.; RODRIGUES JR., Osvaldo. Entre forma e conteúdo: os estudantes do ensino médio diante das temáticas históricas no YouTube. In: FRONZA, Marcelo; RODRIGUES JR., Osvaldo. **Ensino de História e internet: aprendizagens conectadas**. São Paulo: Paruna Editora, 2021. p. 73-96.

BUENAS IDEIAS. A Revolta da Chibata. **YouTube**, 22 nov. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5Sv6HrN-Rt4&list=PLnJgBf9ZQZZ_u61gqV16KhGuIkwMnarwW&index=2. Acesso em: 11 dez. 2023.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2003.

DÉBORA ALADIM. Resumo de História: República oligárquica. **YouTube**, 21 set. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FmGVa7W--mg&list=PLnJgBf9ZQZZ_u61gqV16KhGuIkwMnarwW&index=4. Acesso em: 10 jul. 2024.

DOURADO, Isabel. Primeira almirante negra da Marinha: mulher tem que ser “protagonista”. **Correio Braziliense**, 12 jul. 2023. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/brasil/2023/07/5108404-primeira-almirante-negra-da-marinha-mulher-tem-que-ser-protagonista.html>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FRONZA, Marcelo. As evidências audiovisuais mobilizadas por vídeos de história no YouTube como possibilidade de aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses. In: FRONZA, Marcelo; RODRIGUES JR., Osvaldo. **Ensino de História e internet: aprendizagens conectadas**. São Paulo: Paruna Editora, 2021. p. 97-114.

HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de A. (ed.). **História pública e ensino de História**. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

HISTORIAR-TE. República oligárquica – resumo desenhado. **YouTube**, 2 set. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XT8KLGmjqaA&list=PLnJgBf9ZQZZ_u6lqV16KhGulkwMnarwW&index=8. Acesso em: 8 nov. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. **João Cândido: o mestre sala dos mares**. Niterói: Eduff, 2020.

NERDOLOGIA. A Revolta da Chibata e os encouraçados brasileiros. **YouTube**, 23 ago. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/2PBkCXnNaG8?si=R9XLk8zRGilbGk-j>. Acesso em: 22 nov. 2023.

PACHECO, Mariana. Como professora musa de 25 anos virou fenômeno com pílulas de história nas redes sociais. **R7**, 18 jun. 2023. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/como-professora-musa-de-25-anos-virou-fenomeno-com-pilulas-de-historia-nas-redes-sociais-18062023/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

ROSENZWEIG, Roy. **Clio conectada**: o futuro do passado na era digital. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

SANTOS, Cleberson. Olá, meus queridos amigos! Assim, Felipe Castanhari começa cada vídeo do canal Nostalgia que tem alcançado salas de aula por todo o país. **Uol**, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/causadores-felipe-castanhari/#cover>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SANTOS, Yanê Lopes dos. A Marinha e o medo dos dragões do mar. **DW**, 9 maio 2024. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/a-marinha-e-o-medo-dos-drag%C3%B5es-do-mar/a-69032443>. Acesso em: 11 jul. 2024.

TV SENADO. A Revolta da Chibata. **YouTube**, 29 nov. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rtfeS0WSXhY&list=PLnJgBf9ZQZZ_u61gqV16KhGulkwMnarwW&index=5. Acesso em: 22 nov. 2023.

História e imprensa: os arquivos locais e suas possibilidades para o ensino

Claudia Ferreira de Melo

Neste texto buscamos desenvolver algumas reflexões sobre as potencialidades pedagógicas dos acervos locais de periódicos para o ensino de História. Aqui consideramos a imprensa fonte primordial de investigação e, para desenvolvermos nossas análises, selecionamos algumas matérias, notas e notícias produzidas durante a ditadura civil militar nos jornais *Fronteira do Iguaçu*¹ e *O Paraná*². Em linhas gerais, podemos afirmar que se trata de duas diferentes empresas do ramo de comunicações e que competiram durante algum tempo pelo domínio do mercado do periodismo na cidade de Cascavel, interior no estado do Paraná. Todavia, no que concerne ao posicionamento político ante o governo ditatorial, podemos perceber certa convergência de discursos em seus editoriais.

Vale lembrar que eleger a imprensa como principal fonte requer considerar que os jornais, frequentemente, produzem um tipo próprio de escrita histórica. Não são

¹ O jornal *Fronteira do Iguaçu* fora publicado entre os anos de 1971 e 1981. Sob interesses político-ideológicos bastante específicos, o periódico trazia em seu título a vinculação ao movimento de criação do Estado do Iguaçu. Ainda em seu primeiro ano de funcionamento, passou a ser órgão oficial do município de Cascavel. Após ser vendido a diferentes grupos empresariais locais e regionais, o jornal passou por uma crise financeira, deixando de ser editado em 1981.

² O jornal *O Paraná* começou a ser editado em 1976 e funciona até os dias atuais. Foi de propriedade do ex-prefeito de Cascavel, empresário e agropecuarista Jacy Scanagatta, sendo no presente uma das empresas do ex-deputado federal Alfredo Kaefer. Portanto, há uma clara aproximação entre a atuação desses indivíduos no cenário político, seja local, regional ou nacional, e as suas inserções no campo das comunicações.

raras as edições que trazem diversos textos amparados em discursos memorialísticos ou mesmo que buscam instituir certos *acontecimentos* (Barbosa, 2004a; 2004b) e marcos temporais como elementos constitutivos da memória coletiva. Além dos historiadores, os jornalistas também fazem usos do passado, produzindo uma narrativa histórica publicizada para atender a uma demanda de consumo marcada pela efemeridade, já que diariamente notícias são produzidas.

A prerrogativa da imparcialidade e da neutralidade, características do discurso jornalístico, encontra nos fatos históricos, sejam eles pinçados dos acervos da memória coletiva nacional ou mesmo local, o substrato representacional para respaldar a sua forma de escrita histórica. Dito de outra forma, os acontecimentos do passado podem ser tomados como “verdades” incontestes por meio do discurso jornalístico, escamoteando o processo complexo de produção do próprio acontecimento. Ora, a imprensa não noticia tudo aquilo que realmente aconteceu, mas alguns eventos selecionados, reapresentados em uma determinada linguagem e tendo como destino públicos socialmente situados.

Por isso, os debates epistemológicos que emergem com base nas reflexões sobre a História pública muito têm a acrescentar em nossas análises. Para além das narrativas produzidas pelos historiadores, existem várias outras possibilidades de utilização do passado e do conhecimento histórico, ou seja, existe um conjunto vasto de formas de representação e de dizibilidade na História. Podemos afirmar a presença de uma multiplicidade de narrativas e de formas de apropriação do passado, que circulam em meios e suportes variados, desde as telenovelas, as séries televisivas, os *sites*, as redes sociais, entre outros, compondo uma verdadeira cultura histórica de nosso tempo.

A imprensa está inserida nesse processo de representação do passado, localizando-se, em geral, fora do circuito acadêmico historiográfico, mas com grande poder de elaboração de saberes históricos atinentes à cultura histórica. Ademais, para além do texto verbal, a imprensa é capaz de mobilizar imagens potentes do cotidiano, inscrevendo-as como ícones visuais de uma determinada época. Nas fontes que selecionamos as imagens cumpriam o importante papel de agenciar discursos de adesão aos ideais hegemônicos, bem como aos projetos capitaneados pelo governo ditatorial.

Portanto, defendemos a ideia de que as atividades pedagógicas com acervos documentais e visitas guiadas a arquivos públicos e hemerotecas sejam formas interessantes de tornar inteligíveis, aos alunos da educação básica, aspectos fundamentais que envolvem a própria produção do conhecimento histórico e historiográfico. Talvez seja justamente no processo de aproximação entre os estudantes, os arquivos e as mais variadas fontes históricas que possa estar parte importante da construção de um ensino de História mais significativo do ponto de vista da aprendizagem histórica.

Como professora da educação básica fui algumas vezes surpreendida por argumentos desconcertantes sobre o período da ditadura civil militar e que eram veementemente afirmados por meus alunos adolescentes. A presença de um discurso de desvalorização do conhecimento histórico acadêmico e a problemática da despolitização das aulas de História estão presentes de forma frequente no cotidiano das escolas brasileiras. Um cenário desafiador se apresenta, e debater sobre os diversos lugares de produção do conhecimento histórico se mostra fundamental.

A pesquisadora brasileira Sônia Wanderley teceu algumas importantes contribuições acerca da intersecção possível entre História pública e ensino de História:

O objetivo é discutir que, em uma conjuntura como a que vivemos nos dias atuais, principalmente no Brasil, de revisionismos negacionismos e posicionamentos político-sociais irracionais e anticientíficos, o aprendizado escolar de História potencializa-se como uma instância que, fazendo dialogar narratividades diversas presentes no ambiente escolar, a partir dos pressupostos da ciência histórica, e considerando as singularidades da cultura histórica escolar, facilita o desenvolvimento de identidades históricas coerentes e estáveis (Wanderley, 2020, p. 136).

A alegação de um de meus alunos de que “em Cascavel não teve ditadura” fez com que um processo intenso de reflexão fosse deflagrado. O comentário dele revelou a problemática envolvida nos circuitos de significação e de narratividade pelos quais meus alunos transitavam, e eu pude vislumbrar também as fragilidades na compreensão de alguns elementos fundamentais para que a aprendizagem sobre o período ditatorial fosse efetivada de forma satisfatória. Portanto, pensar no potencial pedagógico dos documentos da imprensa, resguardados na Biblioteca Pública Municipal de Cascavel, passou a ter centralidade.

Assim, por meio do acesso a tais fontes, seguido de sua análise, problematização e sistematização de novas narrativas sobre o período ditatorial, a capilaridade do autoritarismo naquele contexto tornar-se-ia evidente. Mesmo sem utilizar fontes que apresentam a violência de maneira explícita, como os arquivos de crimes perpetrados pelos militares, por exemplo, a arbitrariedade e a opressão estão presentes nos materiais que selecionamos para as reflexões propostas neste texto.

A seguir apresentamos uma nota de congratulações, publicada em referência ao aniversário da deflagração do golpe civil militar, assinada pelo prefeito da época, Sr. Otacílio Mion (Arena³):

A Revolução de 31 de março de 1964

Na oportunidade em que se comemora o 8º Aniversário da Revolução de 1964, cumpre o Prefeito de Cascavel a obrigação irrecusável de se dirigir ao Povo deste Município, para manifestar todo o seu entusiasmo e a sua crença indestrutível nos objetivos patrióticos do movimento que está fazendo a Redenção Nacional.

Passados os primeiros anos difíceis, com jurados os malefícios de uma galopante, agora sob controle, procedida a reforma fiscal, sufocada a agitação subversiva, inicia a Revolução a grande arrancada para colocar a Nação Brasileira no lugar de grande potência que lhe é predestinado.

Faz-se a integração nacional, abrindo-se estradas para a conquista de imensas regiões do Rio São Francisco; lança-se por igual, notável programa em favor da Região Centro-Oeste, para criar novas riquezas no Brasil Central; aumenta-se as vagas no Ensino Universitário e dá-se início a reforma do Ensino em todo o território nacional; cresceram as exportações, mormente de manufaturados.

Mas acima de todas as conquistas sociais e econômicas, o que vale ressaltar é que a Nação já encontrou os verdadeiros caminhos do progresso, em todos os setores de atividades humanas, obtendo reconhecimento e a confiança dos populares na grande Obra Revolucionária. Neste dia, faltáramos ao dever de justiça, se não recordássemos as figuras de Castelo Branco e Costa e Silva, que dirigiram o País em fases mais difíceis da Revolução, abrindo caminho e aplainando diversas arestas, para que o eminente presidente Médici pudesse cumprir outra etapa do processo revolucionário, realizando as metas e criando um novo estilo de comportamento sócio-político, que, hoje, merece encômios das demais Nações.

31 de Março de 1964, foi a Esperança.

31 de Março de 1972, a realidade indesmentível de uma nova Nação caminhando para o seu total desenvolvimento.

Otacílio Mion (Prefeito de Cascavel) (Fronteira do Iguaçu, 26 mar. 1972).

³ Durante a ditadura militar no Brasil houve a imposição da prática do bipartidarismo, ou seja, apenas o partido denominado Aliança Renovadora Nacional (Arena) e o seu opositor Movimento Democrático Brasileiro (MDB) tinham sua existência legalizada.

Um primeiro ponto que merece destaque na nota do prefeito é o termo “Revolução”. É preciso que a sua utilização seja debatida e o contexto de seu emprego na época seja muito bem esclarecido. Cabe ainda dizer que, nos discursos negacionistas que circulam na atualidade, é possível perceber a reutilização do conceito de “revolução” para abrandar a ilegalidade envolvida no golpe civil militar de 31 de março de 1964. Portanto, as problemáticas vividas no tempo presente, as questões socialmente vivas, podem ser trazidas à reflexão na sala de aula.

Outra questão primordial é o enfrentamento dos problemas econômicos, supostamente “sanados” por meio da fragilização dos programas sociais e do empobrecimento da população, nos governos de Castelo Branco e Costa Silva, ter sido representado como um conjunto de “soluções” unívocas e almeçadas para que o “progresso” pudesse ser alcançado. A crença em um futuro que estava sendo “prodigiosamente” construído pelos militares parecia inabalável. Mas seria esse futuro tão próspero assim?

Vejam os que existe uma alusão ao início do período do “milagre econômico brasileiro”, citado como “uma nova etapa do processo revolucionário”, prefigurado pelo presidente Médici. A crença na integração nacional, via abertura de estradas, os discursos ufanistas, a projeção de um futuro grandioso, que nunca se concretizou, entre outros, estão demarcando formas de representação discursiva e de dizibilidade muito peculiares. Além disso, não podemos deixar de mencionar que os conteúdos escolares elegidos pelos currículos estão inscritos de maneira clara nessa fonte.

Seguindo essa perspectiva, temos o seguinte anúncio:

Figura 1 – Fragmento do jornal *Fronteira do Iguaçu*



Fonte: *Fronteira do Iguaçu* (13 abr. 1971, ano I, n. 2)

Neste trecho retirado do jornal *Fronteira do Iguaçu*, é possível notarmos o agenciamento de referenciais canônicos de memória coletiva, como o “Descobrimento do Brasil”, para favorecer o apoio aos interesses e projetos do governo federal. O breve trecho é dotado de importantes pontos a serem analisados. Destacamos a reivindicação feita, por meio desse anúncio publicitário, de se atribuir ao “governo da revolução” o papel de “descobridores do Brasil”. Lembremos da frase “Mentira! A história falta com a verdade”, aqui numa projeção articulada pelo discurso, o tempo foi transposto por meio da noção de que “descobrir” significava “possibilitar o desenvolvimento daquela imensa região, aprovando projetos industriais, agropecuários e agroindustriais”. Trata-se de um anacronismo proposital, pois certamente os projetos de “desenvolvimento” da época do Rei Dom Manoel não eram os mesmos encabeçados pelo governo da ditadura civil militar.

Assim, as ações governamentais estariam “levando para o Norte e o Nordeste o homem de empresa”, juntamente

com o “esclarecimento”, “descobrimo”, dessa forma, o Brasil. Vejamos que há uma prescrição clara com relação aos agentes desse processo de “descobrimento”; o “homem de empresa” era o sujeito que se adequava às concepções e aos projetos promovidos no período. Portanto, cabe questionar: Quais recursos visuais e discursivos são utilizados no anúncio publicitário em questão? Quais as noções de “progresso” presentes no documento? Como as temáticas de memória coletiva são tratadas?

A seguinte capa do jornal também traz importantes questões para a nossa análise:

Figura 2 – Capa do jornal *Fronteira do Iguaçu*



Fonte: Fronteira do Iguaçu (31 dez. 1971, ano I, n. 71)

Na capa existe uma imagem muito eloquente dos fluxos de sentidos que estavam sendo estabelecidos entre o periódico e os referentes de poder nacional. A utilização do mapa do Brasil, em que há um importante destaque para a imagem do rosto do presidente militar Emílio Garrastazu Médici⁴, pode ser considerada um indício inegável da emergência da questão da “integração nacional” no período.

Podemos inferir, ainda, que as linhas diagonais que partem de um ponto em comum no centro do mapa cumpriam o papel de produção do significado de expansão, de crescimento. É uma imagem que sintetiza as perspectivas temporais e, principalmente, organiza as experiências daquele presente, confirmando o apoio ao governo ditatorial e projetando um futuro de “crescimento”, de “grandiosidade”, anunciado na esperança de um “*Ano nôvo, Brasil nôvo*”. Poderíamos iniciar os debates com nossos alunos com as perguntas: Quais recursos verbais e não verbais são utilizados nessas fontes? Como os “Anos de Chumbo” estão sendo tratados? Qual a noção de futuro empreendida? Passaremos, então, à análise de uma notícia publicada no jornal *O Paraná*:

⁴ Foi presidente do Brasil entre 1969 e 1974, período reconhecido como “Anos de Chumbo”.

Figura 3 – Fragmento do jornal *O Paraná*



Fonte: O Paraná (27 maio 1977, ano I, n. 60)

A passagem do presidente Ernesto Geisel, no mês de maio de 1977, por Cascavel foi mote para diversas matérias, nas quais, em linhas gerais, se afirmavam valores como patriotismo, religiosidade vinculada ao catolicismo, apreço à família patriarcal e monogâmica e ao conservadorismo político. Considerava-se o violento e antidemocrático governo militar uma “revolução” necessária para evitar o comunismo. Sobre tais aspectos do discurso veiculado, podemos refletir o que significava “o calor de brasilidade” atribuído à cidade. A referência ao “amor à pátria amada” pode ser entendida como um indício das prescrições autoritárias que impunham

uma adesão forçada ao governo ditatorial? O suposto ideal de tornar o país poderoso e “sublime no concerto das nações” seria um indício de que, nesse circuito de significações, não haveria um futuro sem o apoio à ditadura civil militar?

Enfim, consideramos que as potencialidades pedagógicas com os documentos componentes dos arquivos locais de imprensa são evidentes. Sobretudo por meio do acesso às variadas fontes históricas, os estudantes podem ser mobilizados para a elaboração de um primeiro e, importantíssimo, passo na feitura do conhecimento histórico: a formulação de perguntas feitas no tempo presente. Ora, são as questões socialmente vivas de nosso tempo que nos impulsionam à perscrutação do passado; por isso, o trabalho pedagógico com conteúdos escolares ligados ao período ditatorial pode deflagrar debates seminais e o esquadrinhamento dos elementos constitutivos da cultura histórica na qual professores e estudantes estão inseridos.

Referências

BARBOSA, Marialva. Como se escreve a história da imprensa? *In: ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO*, 2., 2004a, Florianópolis. **Anais [...]**.

BARBOSA, Marialva. **História cultural da imprensa: Brasil – 1900-2000**. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2009.

BARBOSA, Marialva. Jornalistas, “senhores da memória”? *In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM*, 4., 2004b, Porto Alegre. **Anais [...]**.

BONSANTO, André. A verdade da História no jornalismo e o lugar do jornalismo na História: apontamentos críticos de uma relação guiada pela noção de acontecimento. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0208/11393>.

KOSSOY, Boris. O relógio de Hiroshima: reflexões sobre os diálogos e silêncios das imagens. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 25, n. 49, p. 35-42, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/zSfhkMynHqRXtCDzCwrfYqz/?format=pdf&lang=pt>.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. O tempo da notícia: cidade, ditadura e redemocratização nas páginas de *O Estado* (Florianópolis, SC, 1964-1985). **Anos 90**, Porto Alegre, v. 19, n. 36, p. 121-147, dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/30624>.

MAUAD, Ana Maria. Flávio Damm, profissão fotógrafo de imprensa: o fotojornalismo e a escrita da história contemporânea. **História**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 41-78, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/YQmgF6C7tCDw6cGZbZ7kgvC/>.

MAUAD, Ana Maria. Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX. **Annals of Museu Paulista**, v. 13, n. 1, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anaismp/a/fGFrcB87WgdfKt8QDkrBvvh/?format=pdf&lang=pt>.

MENESES, Ulpiano T. Bezerrade. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/JL4F7CRWKwXXgMWvNKDfCDc/?format=pdf&lang=pt>.

SILVA, Sônia Maria de Meneses. **A operação midiográfica: a produção de acontecimentos e conhecimentos históricos através dos meios de comunicação – a Folha de São Paulo e o golpe de 1964**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

WANDERLEY, Sônia. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História pública. **História Hoje**, v. 9, n. 18, p. 125-146, 2020.

Ensino e aprendizagem histórica por meio de fontes impressas: histórias e memórias da Escola de Educação Básica Prof. Germano Timm, Joinville (SC)

Ariane Cristina Batista

Introdução

O ensino de História é uma das formações que desempenham um papel importante no desenvolvimento da consciência histórica de estudantes, especialmente quando aliado ao uso de fontes. Para Rüsen (*in* Schmidt; Barca; Martins, 2010), a aprendizagem histórica proporciona o entendimento de temporalidades que vão além da própria vida do indivíduo; ela imerge em um complexo cultural envolvendo questões de identidade e memória, caracterizando, assim, a temporalidade histórica ao mesmo tempo em que colabora com o entendimento e a orientação da vida no tempo presente. Portanto, este projeto investiga o processo de ensino e aprendizagem histórica em uma turma do 1.º ano do ensino médio por meio do uso de fontes históricas impressas relacionadas à Escola de Educação Básica (EEB) Prof. Germano Timm produzidas entre as décadas de 1930 e 1940.

As fontes selecionadas incluem uma página do jornal *A Notícia* de 29 de maio de 1935 em que há uma nota de convite ao editor do jornal e a programação da inauguração do Grupo Escolar Professor Germano Timm, que foi no dia seguinte. Essa página é igualmente representativa do contexto político, econômico e social da época, como veremos mais adiante. A outra fonte foi o jornal escolar *O Patriota*, produzido na década de 1940, que reflete práticas e valores educacionais do período do Estado Novo (1937-

1945) no Brasil. Tais fontes, disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira e no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (Apesc), respectivamente, foram escolhidas por sua relevância histórica e potencial de conexão com o cotidiano dos estudantes.

Pesquisas sobre o uso de fontes impressas e/ou fontes históricas no ensino de História são recorrentes na área. Em uma busca realizada no ano de 2024 na plataforma Educapes do ProfHistória, utilizando esses dois descritores, o retorno foi de pelo menos 120 dissertações, cujos títulos e/ou palavras-chave partiam de fontes impressas e/ou históricas combinando temáticas das mais diversas, como gênero, ditadura militar, patrimônio, entre outras. Quando empregado o descritor “consciência histórica”, o retorno foi de 169 dissertações, e grande parte combinava com temáticas da história local. Em 2024, no XIV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – Patrimônio Cultural e Ensino de História: Desafios Contemporâneos (ENPEH), dos 16 Grupos de Pesquisa e Diálogo (GPD), três tinham como título Didática da História e Aprendizagem Histórica. Ainda que eu não queira me estender, é imprescindível destacar as principais referências de pesquisa sobre as propostas de Jörn Rüsen e a educação histórica no Brasil: Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH), Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (PPGH-UFG), entre outras instituições envolvidas na realização dos Simpósios Internacionais de Didática da História. Em Portugal, a principal referência é o Projeto HICON (Consciência Histórica – Teoria e Práticas). Enfim, a produção de pesquisas no campo é imensa, com

tendência a aumentar, graças às possibilidades e à relevância para o debate e à qualificação das práticas e pesquisas sobre o ensino de História (Schmidt; Barca; Martins, 2010).

A ação de avaliar em que medida as competências e habilidades requeridas pelos estudantes – como a organização e interpretação de fontes, a produção de narrativas e o compartilhamento de conhecimentos – contribuem para o fortalecimento da consciência histórica objetiva estimular reflexões sobre identidade e pertencimento à comunidade escolar. Isso porque é comum que estudantes do 1.º ano do ensino médio provenham de escolas diferentes. Em Joinville, por exemplo, o ensino médio fica a cargo preferencialmente do governo estadual, enquanto o ensino fundamental é prioridade do governo municipal, embora algumas escolas estaduais possuam os dois segmentos. A consciência histórica, conforme definida por Cerri (2021), fundamentado nos estudos de Rüsen, emerge da compreensão do passado e da memória, bem como das perspectivas de futuro e das interações entre histórias individuais e coletivas. Nesse sentido, o presente estudo busca investigar como tais dimensões teóricas se manifestam na prática pedagógica e na experiência dos educandos ao interagirem com fontes históricas sobre a história da própria escola em que estudam.

A fase experimental da pesquisa envolveu atividades práticas com os estudantes, como saídas a campo, memorial de momentos importantes da vida escolar, entrevistas com familiares sobre a história escolar. Já a fase documental incluiu o estudo detalhado das fontes históricas selecionadas e suas possíveis conexões com o contexto atual. O pensamento e o letramento históricos foram as variáveis operacionalizadas nas atividades avaliativas de suporte à hipótese central da

pesquisa: verificar de que forma o uso de fontes históricas nas aulas de História contribui para o desenvolvimento da consciência histórica, mais especificamente para o entendimento e inter-relação entre acontecimentos do passado e do presente como orientação para futuros possíveis.

Desenvolvimento

Antes de adentrar nos detalhes metodológicos é importante contextualizar as aulas e a execução deste projeto de pesquisa. Em 2017 foi aprovada a Lei n.º 13.415, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 em diversos aspectos, inclusive na matriz curricular do ensino médio (Brasil, 2017). Na prática, a matriz integral diurna de uma turma de 1.º ano do ensino médio, em 2024, era de 12 disciplinas de Formação Geral Básica (FGB), sete componentes do Itinerário Formativo e 11 de aprofundamento das disciplinas da FGB exercidas na modalidade a distância, pela plataforma Google Classroom, ou seja, um processo de ensino e aprendizagem denominado como híbrido. O Componente Curricular Eletivo (CCE) Estudos e Práticas em Ciências Humanas, o qual lecionei e no qual apliquei o projeto, faz parte do itinerário formativo, que, embora flexível na questão de conteúdos a serem estudados, está fundamentado no desenvolvimento de habilidades e competências propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da área das Ciências Humanas, portanto, uma proposta pedagógica interdisciplinar, mas com objetivos de aprendizagem bem específicos de cada disciplina de seu conjunto. De modo geral, os objetivos de aprendizagem desse CCE incluem questionar fenômenos sociais, elaborar hipóteses, identificar falhas de raciocínio, elaborar questões-problema, comparar e agrupar informações de diversas

fontes, entre outros. Desses objetivos, debrucei-me sobre aquele que correspondia aos métodos para a aprendizagem histórica:

Identificar a contribuição dos métodos, práticas e conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na compreensão das suas individualidades, do mundo em que vivem, e auxiliar no desenvolvimento da cidadania, nas suas práticas cotidianas e no mundo do trabalho (Santa Catarina, 2020, p. 37).

Outro objetivo da criação dos itinerários formativos foi estimular o contato com o mercado de trabalho nas principais áreas de conhecimento humano, o que serviu de orientação para determinar algumas atividades ao longo do ano. Sobre a disposição das aulas e estrutura proposta para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nas linhas de pesquisa do roteiro pedagógico elaborado pelo estado de Santa Catarina, disponível no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 4, sugere-se escolher uma linha de pesquisa para desenvolver ao longo das 40 horas de trabalho, que, diferentemente de 2023, de semestral passou a ser anual, sendo uma aula de 48 minutos presencial e outra pela plataforma do Google Classroom, semanalmente. Em diálogo com a turma nos primeiros encontros e por conta da minha formação em História, escolhemos trabalhar com a linha de pesquisa Tempo, Memória e Mentalidades.

Segue um breve perfil da turma, obtido com a coleta de informações feita por meio de questionário sociocultural. Em um total de 27 estudantes que responderam ao questionário, havia: um estudante com 14 anos, 15 com idade de 15 anos, nove com 16 anos e dois com 17 anos. Na questão “cor, raça, etnia”: 20 estudantes se declararam brancos(as), três pardos(as), um(a) negro(a), um(a) preto(a) e um(a) mestiço(a). Sobre a formação no ensino fundamental, 72% completaram em escola pública e 25% parcial em

escola pública e particular, 3% não declararam. Sobre as expectativas de futuro nos estudos, 84% têm intenção de cursar universidade e 16% preferem terminar o ensino médio e ingressar no mercado de trabalho. Apenas dois estudantes disseram possuir alguma deficiência. Em relação à orientação sexual, 87% se declararam heterossexual, enquanto 8,7% se consideram bissexual e 4,3% não fizeram declaração séria. Quanto ao gênero, 37,5% declararam ser masculino, 58,3% feminino e 4,2% não fizeram declaração séria.

Durante as aulas ao longo do ano de 2024, foram realizadas 11 atividades pedagógicas com a finalidade de atender à seleção prévia de competências e habilidades da Matriz de Referências do Enem da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. No caso, as habilidades abordadas foram: H1, H2, H7 e H11 das competências C1, C2 e C3 da matriz. As atividades estiveram relacionadas à análise de conteúdos históricos de artigos em revista especializada de História, educação patrimonial, fotografia e memória, história oral, relatórios de saídas a campo, análise de fontes impressas, análise de jornal escolar, produção de resumo informativo e crítico com base em fontes e montagem de uma exposição na escola. Entretanto, para a escrita deste texto, selecionei apenas duas das atividades como recorte do experimento, que são o “roteiro para análise e interpretação de fontes impressas”, que vou chamar aqui de atividade 1, e “análise de fragmentos do jornal escolar *O Patriota*”, que chamarei de atividade 2.

Como subsídio para a elaboração da atividade 1, realizei a leitura dos seguintes capítulos: “Fontes impressas: história dos, nos e por meio dos periódicos”, de Tânia R.

de Luca; “Usos didáticos de documentos”, da historiadora Circe Maria F. Bittencourt; “O trabalho com o documento” e “Leitura crítica de documentos”, ambos de Eni de Mesquita Samara e Ismênia Tupy. Essas obras, com exceção do livro de Bittencourt, não eram específicas para o ensino de História, mas sobre a pesquisa historiográfica utilizando as fontes impressas, contudo o entendimento do uso por historiadores do trato com fontes impressas foi importante para diferenciar seu emprego em sala de aula.

A atividade 1 pode ser acessada por meio do *link* <https://forms.gle/SVw6LzcKEz8cVQLf9>. Os verbos utilizados na definição dos objetivos de aprendizagem têm como base a tabela de classificação da taxonomia de Bloom, partindo do princípio de que a avaliação das fontes possa seguir uma progressão no processo cognitivo do(a) estudante (Univesp, 2025). As primeiras questões estão relacionadas à identificação geral da fonte: data, local, nome do periódico, tipografia e os assuntos abordados no jornal. A segunda etapa consiste em analisar e interpretar, com base no reconhecimento do tema principal do documento, elementos editoriais, público a quem se destina, autoria, pontos de vista apresentados e intenções. A terceira etapa da análise é focada na comparação e produção de conhecimento histórico, ou seja, questões que exigirão identificar semelhanças e diferenças nos periódicos do passado e nos do tempo presente, discursos, questões éticas e posicionamentos políticos.

Embora o uso de periódicos como fonte histórica possua uma trajetória consolidada na teoria e na metodologia da produção historiográfica – e, segundo Luca (2008), esteja associado à renovação da História política e da História do tempo presente a partir da década de 1970 –, o formato das mídias de comunicação na atualidade é quase completamente distinto. Esse aspecto dificultou, para os(as) estudantes, a

compreensão imediata da tipografia e a comparação entre passado e presente por meio dos periódicos, por exemplo. Em uma das aulas expositivas e dialogadas sobre fontes históricas, questionei sobre onde eles buscam informações e notícias. O principal meio de informação citado foi o TikTok. Nenhum estudante afirmou ler jornal impresso, e alguns demonstraram dificuldade até mesmo em acreditar que esse meio ainda existe. Então questionei se costumam verificar a legitimidade das informações nas redes sociais, por conta das notícias falsas e das *deepfakes*, que criam conteúdos utilizando inteligência artificial, que têm atravessado as produções em diversas plataformas e mídias, inclusive no jornalismo. Em continuação à atividade, sinalizei os elementos do jornal impresso sobre os quais eu gostaria que a turma refletisse, tais como a verificação da credibilidade das informações, o conhecimento do perfil da empresa de comunicação, da região de circulação, das intenções presentes nas chamadas e manchetes, bem como da escolha da audiência.

Evidenciei o trabalho de historiadores que elaboraram suas narrativas de análise dos acontecimentos e discursos com base em fontes impressas e apresentei as ferramentas da historiografia, fazendo uma relação com as outras áreas de conhecimento que também possuem ferramentas de trabalho. Portanto, na História, a metodologia é muito importante para a cientificidade e produção de conhecimento. Por meio das fontes os historiadores elaboram questões, levantam hipóteses e, na maioria das vezes, recorrem a outras fontes além dos jornais, a fim de cruzar informações e entender um determinado contexto histórico. Finalizei a aula relacionando o tema às demais disciplinas e destacando que a História não se constitui de forma isolada, mas em diálogo com outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, estudos sobre ideologia encontram fundamentos na Filosofia; as

fontes de informação na atualidade são de grande interesse para a Sociologia; os recortes espaciais e territoriais podem ser analisados com base em conceitos da Geografia, por exemplo. Dessa forma, estava preparando o campo para a próxima aula, que seria a pesquisa no *site* da Hemeroteca Digital da Fundação da Biblioteca Nacional.

No dia 24 de maio, realizei uma breve introdução, com base no histórico do próprio *site* da Hemeroteca Digital, sobre o surgimento da World Wide Web, que foi influenciado pela tecnologia de informação e comunicação desenvolvida durante a Segunda Guerra Mundial. Orientei o acesso ao *site* da Hemeroteca Digital projetando a página no quadro e fazendo o passo a passo, com demonstração de como usar os filtros de pesquisa. Após filtrar jornais de Santa Catarina, algumas observações foram apresentadas. No período de 1930 a 1939, identificaram-se 140 periódicos em língua portuguesa e 23 em língua alemã. Já entre 1940 e 1949, foram listados 37 em língua portuguesa e oito no idioma alemão. Conforme o interesse de uma parte da turma, ficamos com a ideia de pesquisar como os jornais de Santa Catarina abordaram os acontecimentos sobre a Segunda Guerra Mundial. Cada equipe se responsabilizaria pela pesquisa em periódicos diferentes e traria o resultado para compartilhar com a turma. Porém, por questões tecnológicas, os *tablets* da escola eram lentos demais e as páginas dos periódicos, como eram muito pesadas, demoravam a abrir. Tentei dar continuidade pelo Classroom, já que a proposta do componente curricular era ter uma aula presencial e uma *online*. Gravei uma aula com o passo a passo da busca no *site* da Hemeroteca Digital e orientação para a atividade. Contudo, além da baixa adesão ao uso da plataforma de aprendizagem, o excesso de conteúdos desestimulou os trabalhos de pesquisa. Decidi levar para a aula uma impressão em A3 somente da página

do jornal *A Notícia* em que se convidavam as pessoas e o editor do jornal para a inauguração da escola, no dia 30 de maio de 1935.

A atividade 2 iniciou-se em setembro de 2024. Fiz uma aula expositiva com a projeção de tabelas sobre o grau de instrução da população brasileira em 1940, dados retirados do estudo realizado pela historiadora Ângela de Castro Gomes (2013). Segundo dados levantados por ela, com base no Anuário Estatístico do Brasil 1960, a população brasileira, na década de 1940, apresentava os seguintes números absolutos no que se refere à instrução: 10.379.990 sabiam ler e escrever; 13.269.381 não sabiam ler nem escrever; 60.398 não tinham declaração de instrução. Quanto à idade da população: 1.370.530 tinham menos de 1 ano; 10.827.936 de 1 a 9 anos; 9.772.003 de 10 a 19 anos; 12.071.407 de 20 a 39 anos; 5.486.634 de 40 a 59 anos; 1.503.823 de 60 a 79 anos; 171.711 com 80 anos ou mais; 32.271 com idade ignorada. Se somarmos as pessoas que estariam aptas a ler e escrever, deveríamos ter um valor aproximado de 30 milhões, contudo mais da metade da população não era alfabetizada. Em questão de cor, a tabela apresentada indicava que, em 1940, havia: 26.171.778 de pessoas brancas; 6.035.869 pretas; 242.320 amarelas; 8.744.365 pardas e 41.983 sem declaração. E, por fim, um gráfico indicando que a população rural era três vezes maior que a urbana.

Em Joinville, conforme relatório municipal de 1937 apresentado à Câmara Municipal de Joinville pelo prefeito Aristides Largura, constam os seguintes dados populacionais: 12.689 pessoas na zona urbana, entre masculino e feminino (conforme nomenclatura do documento); 4.344 na zona suburbana; 12.186 na zona rural I – Distrito; 8.012 no Bananal, que em 1943 passou a se chamar Guaramirim. Sobre alfabetização, a tabela informa que eram 22.744

peessoas alfabetizadas e 7.244 analfabetas. Na questão da cor, aparentemente foram contados apenas brancos (35.259) e pretos (1.972). Um aspecto que chamou a atenção foi a quantidade de descendente de alemães. Levantadas questões em sala relativas ao perfil da população brasileira e de Joinville, algumas perguntas ficaram em aberto: A população indígena não era contada? Onde estava essa parte da população? Por que o destaque para a população alemã, visto que para a cidade migraram pessoas de outros países, como Noruega, Suíça, Letônia, Lituânia, entre outros? Na aula seguinte, iniciei com algumas questões acerca das narrativas históricas e apresentei a narrativa mais comum sobre os governos de Getúlio Vargas (1930 a 1945 e 1951 a 1954) por meio de uma linha do tempo, destacando principalmente os marcadores políticos.

A opção por trazer informações demográficas referentes aos anos de 1937 e 1940 está relacionada à necessidade de compreender a fonte que será analisada na sequência, o jornal escolar *O Patriota*. Foi o momento em que explorei melhor as ideias da didática da História e da cultura histórica, propostas por Rüsen. A professora titular do Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Cristiani Bereta da Silva, que coordena o projeto “Jornais escolares como cultura de memória, vestígios de presentes passados entre práticas culturais e políticas (Santa Catarina 1930-1960)”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc), trouxe ao meu conhecimento a existência desse periódico da escola em que eu estava trabalhando. Assim, *O Patriota*, jornal do Grupo Escolar Professor Germano Timm, passou a fazer parte do meu objeto de pesquisa. Além de *O Patriota*, outros periódicos

escolares foram inventariados e catalogados e estão sendo estudados pelo projeto, que está em andamento e pode ser consultado em <https://jornaiscolarescatarinenses.webnode.page/>, desenvolvido na Udesc pelos integrantes do grupo de pesquisa Ensino de História, Memória e Culturas (CNPq/Udesc), desde 2019 (Silva *et al.*, 2023). De modo geral, os jornais escolares foram produções realizadas por estudantes do ensino primário, secundário e complementar, mediados por docentes, como parte de uma política pública do governo federal vinculada a uma série de associações auxiliares, conforme se vê no trecho a seguir:

Circulares, portarias, decretos-lei, relatórios que fazem referências às associações auxiliares da escola, expedidos pelo Departamento de Educação, multiplicam-se a partir de 1937. O volume de prescrições, instruções, normatizações, sinalizações em relatórios de inspeções indica o quanto elas se tornaram importantes como instrumento de intervenção estatal. Inspetores de ensino recebiam instruções para avaliar a existência e bom funcionamento dessas associações na rede de ensino; diretores e professores são instados a criar e atuar em sua promoção no âmbito das escolas (Silva *et al.*, 2023, p. 20).

Segundo Silva *et al.* (2023), o objetivo de uma política pública voltada para a produção escrita por meio de uma imprensa periódica estudantil no país esteve vinculado aos propósitos de definir um ideal de nação, civismo e como um instrumento na Campanha de Nacionalização durante o governo do Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas, como também nas expectativas de um tipo ideal para a modernização projetado para o país.

A década de 30 demonstrava uma grande mudança nos rumos da educação pública brasileira. A necessidade de uma centralização política do governo de Getúlio Vargas e os novos rumos no setor industrial que o Brasil tomaria levaram os governantes a um processo de interferência direta na educação, principalmente a exacerbada política de inclusão das minorias imigrantes do Sul do país. [...] Ficava explícito que a educação era imprescindível para a proposta de uma nova sociedade. O Brasil agrário transformava-se em industrial, e para tanto a escola não poderia privilegiar ninguém, mas havia necessidade de preparo de mão-de-obra competente, que passava a ser fundamental para a industrialização nascente (Costa; Gabardo; Freitas, 2005, p. 61).

Para a atividade didática com o jornal escolar *O Patriota*, selecionaram-se 16 fragmentos de jornais produzidos entre os anos de 1942 e 1945. A atividade 2 foi desenvolvida em equipe de até três estudantes, por meio de questões orientadas, a fim de identificar e incentivar o pensamento histórico (Rüsen). Segue um exemplo de recorte do jornal escolar.

Figura 1 – Recorte de *O Patriota*



Fonte: *O Patriota*, agosto de 1947

A proposta de Rüsen para pensar a didática da História vai além dos estudos específicos na Alemanha ou na Europa Ocidental. Sua proposta é “[...] usar a Alemanha para ilustrar uma ampla discussão de como se pensa a história, quais são as origens da história na natureza humana, e quais são seus usos para a vida humana” (Schmidt; Barca; Martins, 2010, p. 24). Entre os diversos percursos trilhados pela didática da

História desde o século XVIII – do seu esquecimento à sua retomada a partir da década de 1970 – é possível identificar, na atualidade, uma urgência nas reflexões sobre as práticas de ensino e aprendizagem em História. Tais reflexões assumem um caráter voltado para a vida prática e para as questões sociais do tempo presente, marcado, em certa medida, pelo ineditismo do universo informacional do século XXI.

A didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar (Schmidt; Barca; Martins, 2010, p. 32).

Nos próximos tópicos, vou apresentar uma amostra das atividades 1 e 2 realizadas pelos(as) estudantes e refletir em que aspectos podemos verificar evidências do pensamento e letramento históricos do complexo desenvolvimento da consciência histórica pertencente ao conjunto da didática da História.

Resultados

No quadro geral de respostas da atividade 1, diferenciei somente aquelas que atenderam ou responderam às questões conforme solicitadas e, ao longo do texto, uma breve avaliação das respostas com alguns destaques para reflexão acerca da consciência histórica.

Quadro 1 – Respostas – atividade 1

Questão	Compreendeu a tarefa	Não compreendeu a tarefa
1	11	6
2	17	0
3	14	3
4	17	0
5	8	9
6	14	3
7	17	0
8	17	0
9	17	0
10	15	2

Na primeira questão da atividade 1, das 17 respostas obtidas, todos os estudantes conseguiram identificar os assuntos presentes na página do jornal. No entanto, quanto à identificação do local, seis responderam “Rio de Janeiro”, apesar de ter sido realizada previamente uma contextualização sobre a história do jornal *A Notícia* na cidade de Joinville. Sobre o tema principal, três estudantes não informaram um tema específico; os demais identificaram a questão da ascensão econômica da Alemanha e a viagem cancelada de Getúlio Vargas como assuntos principais. Houve uma confusão em relação ao período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), talvez por associarem o Partido Nazista e Hitler diretamente com o início da guerra. É possível interpretar que existe uma falha no conhecimento do processo histórico de ascensão de Hitler e da centralização do poder no Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP – em português, Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães) até a invasão da Polônia como marco comum do início da Segunda Guerra. Na questão 5, menos da metade

conseguiu identificar alguma ideologia citando o texto do Dr. Gross, médico do Partido Nazista, em que ele se defende de acusações de discriminação racial ao afirmar que, embora existam diferentes características entre as raças, não haveria distinção de valor entre superioridade e inferioridade. O que não corresponde às ações do partido na época em que a perseguição e as propagandas antissemitas já existiam¹. Outras indicações de ideologia presentes no jornal foram atribuídas à publicação da imagem de Hitler, repetida três vezes. A questão 6 depende da curiosidade do(a) estudante; na 7 considerei corretas todas as respostas porque, de fato, as notícias não tinham uma assinatura, no jornal completo o único nome que aparece como responsável é do editor, Arino Soares. As hipóteses levantadas são de que ele mesmo organizava integralmente o jornal, com notícias recortadas de outros periódicos, ou de que não era atribuído crédito aos demais funcionários do jornal. Na questão 8, sobre a quem se destina, as respostas foram bastante diversas, desde o público em geral até a questão de classe social e para quem sabia ler; uma estudante fez referência à questão da credibilidade da informação. Na questão 9, que se tratava do objetivo daquelas notícias, além do propósito de informar, destacam-se respostas sobre se tratar de conteúdo de política internacional, de interesse de um público adulto.

A questão 10, que exigia a construção de uma narrativa, foi possível perceber algumas discussões realizadas em aula, por exemplo, na resposta da aluna A:

¹ Ver: THE IMPACT of Nazi Propaganda: Visual Essay. **Facing History & Ourselves**, 2024. Disponível em: <https://www.facinghistory.org/resource-library/visual-essay-impact-propaganda>.

Eu gosto muito de história, gosto de saber do passado, e saber o que acontecia, como era os jornais, por que hoje em dia não se vê tanto jornal como antes, por que os jornais impressos se passaram para tv e depois até mesmo para os sites onde vimos na internet, nem jornal de tv as pessoas estão vendo hoje em dia, então eu acho muito interessante rever como era antes passado as notícias.

Já o aluno B demonstrou um nível de consciência histórica relativa à temporalidade (passado, presente e futuro) e à função de estudar História tradicional, no sentido ainda de entender. No conceito de tempo linear ele também confundiu o período da Segunda Guerra, além de apresentar uma inversão moral sobre o propósito de um conflito armado:

O principal texto abordado no jornal se retratava da Segunda Guerra Mundial, e eu acredito que a Segunda Guerra Mundial teve um impacto mundial e que nós conseguimos sentir esses efeitos atualmente. Graças a guerra nós tivemos a criação de uma organização bem conhecida nos tempos de hoje, a ONU [Organização das Nações Unidas], sem contar as consequências econômicas, políticas e sociais presentes atualmente. Eu acredito que é fundamental ver o passado para entender o futuro (presente) (Aluno B).

Sobre as narrativas, em que o objetivo era produzir um texto identificando semelhanças entre os jornais do passado e os da atualidade, as diferenças dos discursos, a ética e a imparcialidade, sete estudantes escreveram um texto abrangendo as questões, enquanto oito responderam em tópicos. As respostas me surpreenderam, contudo em alguns casos é possível identificar alguns vieses contemporâneos acerca da liberdade de expressão, como é o caso do aluno C:

Os jornais hoje em dia trazem informações, vagas de emprego, anúncios assim como os de antigamente, antigamente as pessoas falavam o que pensam sem ter nenhum tipo de medo, hoje em dia, se tu falar metade do que eles falavam, você é preso ou algo do tipo. Sim com toda certeza os jornais modernos são éticos, eu achei que os jornais antigos eram mais utilizados pra vendas e compras e pouco se usava as notícias, as notícias também eram menos detalhadas do que hoje em dia (Aluno C).

A aluna D elaborou o texto com base nas problemáticas e nos objetivos discutidos em aula:

Os jornais de hoje e do passado compartilham o objetivo de informar o público, com seções como política, economia e cultura. No entanto, os discursos mudaram significativamente. Antigamente, os jornais eram mais conservadores e refletiam os interesses da elite. Hoje, há uma maior diversidade de vozes e foco em questões sociais. Quanto à imparcialidade e ética, muitos jornais modernos se esforçam para manter padrões elevados, mas a polarização e as “fake news” afetam a confiança pública. Mesmo assim, alguns veículos ainda seguem rigorosos códigos éticos. A era digital trouxe acessibilidade à informação e maior interação dos leitores, mas também exige discernimento crítico devido à sobrecarga de informações e desinformação (Aluna D).

No ensaio de Luis Fernando Cerri (2021), ao apresentar as categorias de diferenciação dos tipos ideais de cultura política e de cultura histórica, o autor possibilita a compreensão de que os/as estudantes da turma em questão, em sua maioria, transitaram entre os tipos tradicional, exemplar e crítico. Esses tipos se relacionam, paralelamente, ao tipo político de sujeição. Já as perspectivas participativa e genética (política e histórica, respectivamente) manifestam-se no reconhecimento da pluralidade de ideias, bem como na capacidade de discernir e buscar mais de uma fonte de informação, com vistas a evitar manipulações ou distorções dos fatos.

A atividade 2, em que se utilizaram fragmentos do jornal escolar *O Patriota*, tinha mais proximidade com a história da escola. Entretanto as temáticas dos aspectos culturais, políticos e educacionais foram interpretadas sem a ligação direta com a escola em si, mas com estudantes e a cidade de outrora. As questões são mais concentradas na finalidade de perceber as habilidades do pensamento histórico. No total, dez equipes participaram da atividade. Considero que, se os/as estudantes conseguem identificar tais aspectos do passado, essa mesma competência deve ser exercitada e mobilizada de forma equivalente no presente.

A questão 1, acerca dos valores e ideias da época, teve como objetivo identificar inicialmente características da cultura histórica. A questão 2 tinha como intuito reconhecer nos fragmentos do jornal escolar, seja de forma explícita ou implícita, as características políticas e econômicas. O propósito da questão 3 era apontar nos fragmentos as projeções e expectativas de futuro. A questão 4 dizia respeito aos marcadores sociais. Nessa questão, apesar da dificuldade inicial na tarefa, os estudantes se saíram muito bem. Por fim, na questão 5 o objetivo era que as equipes percebessem alguns aspectos da temporalidade histórica, como as mudanças, as repetições e os silêncios.

Quadro 2 – Respostas – atividade 2

Questões	Respostas das equipes
<p>1. Como este fragmento de jornal representa os valores e ideias da época? Aponte quais valores e ideias são evidenciados.</p>	<p>A relação da industrialização com a população alemã; maus-tratos aos animais; ser um bom aluno, cumprir seus deveres e ser obediente; valorização do meio ambiente; modernização, sensibilidade artística e patriotismo; participação em campanha para adquirir um toca-discos para a escola.</p>
<p>2. Informe trechos que indiquem aspectos políticos e econômicos da sociedade daquela época.</p>	<p>Por meio de ilustrações representando as pessoas da parte suburbana atingidas pela malária; eleições na escola utilizando o alto-falante; o rádio e a propaganda; busca pela modernização via criação de uma rádio na escola; o papel no qual os jornais são impressos; os alimentos na escola eram produzidos pelos próprios estudantes; o problema com a malária não tinha solução; arquitetura das casas e na tradição da cultura alemã.</p>

Continua...

Continuação do quadro 2

<p>3. Analise e exemplifique as expectativas de futuro presentes nos fragmentos.</p>	<p>“Percebemos uma esperança de um futuro bem desenvolvido, muito trabalho nas indústrias e uma cidade boa para se viver.”</p> <p>“Que as pessoas respeitem os animais.”</p> <p>“No texto fala sobre a expectativa de combate a malária.”</p> <p>“As expectativas de futuro dito no jornal de ser um bom aluno é de se tornar uma pessoa melhor para que a sociedade viva em harmonia e união.”</p> <p>“As expectativas da época eram que, cortando as árvores, os mosquitos iriam desaparecer eventualmente.”</p> <p>“Esses fragmentos revelam uma visão otimista sobre como o papel, em suas diversas funções, pode moldar um futuro mais educado, informado e emocionalmente saudável.”</p> <p>“Indicava um futuro promissor, com a rádio, que não era comum na época, trazendo a modernização.”</p> <p>“A Laiz citou que gostava que futuramente a rádio melhorasse cada vez mais.”</p> <p>“Expectativas de futuro que os alunos não iam fazer algazarra e iam prestar a atenção.”</p>
--	--

Continua...

Continuação do quadro 2

<p>4. Como você percebe a identificação das características nacionais, étnicas, de gênero, raça, credo, classe e região nos fragmentos analisados? Dê exemplos.</p>	<p>“O escritor parece ser de classe média alta, pois morava na Rua do Príncipe [...] e orgulhoso de ser a cidade mais desenvolvida do estado.”</p> <p>“Pelos nomes presentes no documento.”</p> <p>“Ela demonstra algumas coisas que não fica muito explícito, mas é possível identificar a religião no momento em que fala sobre a missa que presenciou, nacionalidade. [...] A classe social observamos no relatório escrito pelo aluno Renato.”</p> <p>“As alunas do curso complementar trabalhavam como se fossem rapazes.”</p> <p>“Pareciam ser pessoas mais humildes, rurais.”</p>
---	--

Continua...

Continuação do quadro 2

<p>5. Nas narrativas sobre a história, o que você percebe que se repete, o que mudou e o que foi esquecido nas narrativas históricas atuais?</p>	<p>“Uma coisa que se mantém é como Joinville continua uma cidade muito bem desenvolvida e muitas indústrias. Também se mantém é a cultura alemã que continua presente.”</p> <p>“Hoje em dia ainda ocorre os maus-tratos aos animais, e também não se vê mais tanto alguém morrendo de raiva hoje em dia.”</p> <p>“O fato que se repete é o governo jogando a responsabilidade de resolução de um problema público para a sociedade resolver.”</p> <p>“As alunas não trabalham mais como se fossem ‘rapazes’, de lá pra cá o dever de ser um bom aluno continua o mesmo, mas não tão respeitando pela rebeldia dos jovens de hoje em dia.”</p> <p>“O modo como o texto era escrito, eles eram mais formais comparando com hoje.”</p> <p>“O papel continua tendo as mesmas utilidades e nível de importância.”</p> <p>“Hoje em dia não usamos muito a rádio.”</p> <p>“Hoje em dia não é mais utilizado o rádio como na época. Hoje usam grupos em WhatsApp com alunos, diretores, coordenadores, pais/responsáveis, professores etc.”</p> <p>“Na questão das tradições continuam as mesmas, como o aniversário de Joinville que todos os anos é festejado. Somente na questão do rádio eu acho que foi meio que esquecida hoje em dia por conta da modernidade.”</p>
--	--

Considerações finais

Considerando os desafios relacionados ao tempo de aula, à ementa e ao contexto da estrutura escolar, os resultados apresentados nas narrativas dos/as estudantes, em sua maioria, atingiram o objetivo proposto das atividades. Os educandos demonstraram capacidade para operar com os princípios do pensamento histórico, indicando um nível satisfatório de desenvolvimento da consciência histórica.

Trabalhar com projeto focado nas competências e habilidades torna o processo mais flexível e varia conforme as escolhas dos alunos e professores ao longo do processo. Todavia é importante cuidar para manter o foco e não renunciar aos conteúdos curriculares. Outra vantagem é a possibilidade de trabalhar interdisciplinarmente; neste experimento não foi possível esse diálogo porque os horários dos professores das quatro áreas eram diferentes.

Entre as fragilidades identificadas ao longo do desenvolvimento do trabalho, destaca-se o tempo reduzido de contato semanal que tive com a turma, o que dificultou a criação de vínculos. Tive a impressão de que era necessário retomar os propósitos do CCE a cada aula, uma vez que o que havia sido abordado na semana anterior parecia “evaporar”. Outra dificuldade esteve relacionada à inexistência de uma ementa para o componente eletivo, pois, com a escolha do objeto de pesquisa, a responsabilidade pela elaboração da ementa recaía exclusivamente sobre o/a docente. Por fim, como última fragilidade, observa-se que, no fim do ano, com a aprovação do método de avaliação por média global, alguns/mas estudantes deixaram de participar das aulas, por entenderem que não haveria reprovação no componente eletivo.

Das atividades realizadas, a categoria tempo foi a mais explorada tanto pelo jornal da hemeroteca para a atividade 1 (elaboração de narrativas) como na atividade 2 (questões abertas sobre o jornal escolar: pensamento histórico, sujeitos históricos).

Com este experimento pretendo aperfeiçoar outros aspectos do ensino e aprendizagem histórica no que diz respeito à orientação cultural, a fim de identificar outros processos mais próximos daquilo que faz sentido para a vida dos(as) estudantes da educação básica, bem como de seus contextos e problemáticas de ordem local.

Referências

BIBLIOTECA IBGE. **Joinville**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?view=detalhes&id=31421>. Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017.

CERRI, Luis Fernando. Interfaces entre cultura histórica e cultura política. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 46, p. 55-76, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2237-101X02204603>.

COSTA, Iara Andrade; GABARDO, Claudia Valéria Lopes; FREITAS, Dúnia Anjos de (org.). **Tempos de educar: os caminhos da história do ensino na rede municipal de Joinville/SC – 1851/2000**. Joinville: Editora Univille, 2005.

GOMES, Ângela de Castro (coord.). **Olhando para dentro: 1930-1964**. Volume 4. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. (História do Brasil Nação).

LUCA, Tânia Regina de. **Fontes impressas: história dos, nos e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: jan. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SILVA, Cristiani Bereta da; GESSER, Carlos Henrique; DUTRA, Eduardo; MARTINS, Ryan Venera (org.). **Catálogo dos jornais escolares catarinenses**. São José: Ed. dos Autores, 2023. Disponível em: <https://jornaiscolarescatarinenses.webnode.page/catalogo/>.

UNIVESP – UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Taxonomia de Bloom**. Disponível em: <https://apps.univesp.br/taxonomia-de-bloom/>. Acesso em: jan. 2025.



ENSINO DE HISTÓRIA, NARRATIVAS E HISTÓRIAS DE VIDA



Teoria da ação comunicativa historicamente situada: uma contribuição praxiológica para a didática da História

Augusto Ridson de Araújo Miranda
Luis Fernando Cerri

Praxiologizar é preciso...

Este texto parte da defesa de uma teoria da ação comunicativa historicamente situada, cujo intuito é nortear a compreensão do real no que diz respeito às mobilizações narrativo-discursivas envolvidas na produção histórica de sentido. Essas mobilizações ocorrem sempre que os sujeitos interagem comunicativamente, acionando suas experiências vividas no e com o tempo, suas interpretações do vivido, suas orientações cultural-identitárias para o agir e suas motivações. Embora dialeticamente acionadas em uma narrativa que busca dar externamente (e internamente, para afirmação ou crítica de si mesmo) uma coerência interna de sentido historicamente situado, pode-se indicar que: experiência e interpretação compõem o grosso do conteúdo comunicativo historicamente situado; e orientação e motivação compõem a forma e a função do discurso narrativo de si.

Tal teoria parte de contribuições já realizadas por Jörn Rüsen, Jürgen Habermas e Paul Ricoeur, entre outros historiadores e filósofos que se dedicaram a compreender a geração histórica de sentido (conhecida como consciência histórica), sobretudo na área de pesquisa da Neu Geschichtsdidaktik (Didática da História alemã) – área que entendemos interdisciplinar entre História, Antropologia e Ciências da Educação –, que tem acumulado reflexões sobre categorias e conceitos atinentes à formação (aprendizagem, identidade, cultura) histórica e historicamente situada.

Para essa praxiologia ser efetivada, parte-se do pressuposto de que não basta à Didática da História teorizar, com base na Teoria da História ou de acumulados de estudos das Ciências da Educação ou da Antropologia, acerca dos elementos constitutivos da geração histórica de sentido e sua mobilização discursiva (e/ou seu desenvolvimento qualitativo via aprendizagem histórica): a análise de substratos empíricos. Assim, defendemos que, apesar de tal teoria partir dessas contribuições teóricas prévias, para desenvolvê-la é preciso articular dialeticamente teoria e empiria científica com base em mobilizações desse sentido em contextos comunicativos coletadas e analisadas por pesquisas, seja de abordagem qualitativa, quantitativa ou mista; ela se torna mais potente para a Didática da História alemã e aos estudos sobre formação histórica e historicamente situada.

O intuito do presente texto, portanto, é problematizar essas análises praxiológicas e como elas podem contribuir para a compreensão da geração histórica de sentido, entendendo que se trata de um fenômeno inerentemente comunicativo. Apresentaremos alguns dos contributos teóricos que são válidos; a seguir defenderemos alguns outros elementos praxiológicos que podem melhor compreender as categorias de pesquisa; vamos posteriormente trazer como elementos praxiológicos os estudos de Cerri (2011; 2014), Borries (2018a; 2018b) e Miranda (2022); e nas considerações finais sintetizaremos como a praxiologia permite desenvolver a teoria da ação comunicativa historicamente situada, objetivando contribuir com a área de estudos da Didática da História, sobretudo como metateoria e como História Antropológica da formação cultural-identitária humana.

Contribuições teóricas como ponto de partida, não de chegada

Partiremos das contribuições de Jörn Rüsen, Judith Butler, Jürgen Habermas, Norman Fairclough e Paul Ricoeur. É importante ressaltar que não se trata de autores que possuam total coerência entre si de compreensões acerca da geração histórica de sentido e da identidade (e de como se manifesta na narrativa) e da pragmática da narrativa, ainda que Rüsen (2015) e em outros de seus estudos evidencie diálogo com Habermas e Ricoeur: entendemos que é justamente a complementaridade dessas concepções que potencializa o desenvolvimento de uma teoria da ação comunicativa historicamente situada, iluminando as sombras teóricas de cada autor.

Jörn Rüsen é o teórico de referência para os estudos da Neu Geschichtsdidaktik. Desenvolveu os pilares para a conceituação do tripé articulado sentido-identidade-memória e, com efeito, do objeto central dessa área de investigação, a “consciência histórica”, isto é, a “[...] soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no tempo de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática do tempo” (Rüsen, 2001, p. 57). Para Rüsen (2010a), em torno da categoria de consciência histórica e de suas subcategorias, a Neu Geschichtsdidaktik articula tanto investigações e práticas clássicas dos estudos didáticos da História (como métodos, técnicas e práticas de ensino e de aprendizagem) como dos renovados (objetivos da educação histórica não formal, via aprendizagem histórica nas diversas dimensões socioculturais em espaços públicos e privados; função do conhecimento histórico e os usos públicos da História).

Sob tal ótica, essas dimensões complementares de investigação se imbricam porque interferem juntos na Bildung, ou seja, formação integral humana, que articula as noções de cultura, identidade e aprendizagem. Isso demanda assumir a compreensão de que a aprendizagem histórica e historicamente situada e o desenvolvimento dos sentidos e significados históricos são multidimensionais, diretamente proporcionais a todas as dimensões da cultura e da identidade, formando-se na dialética entre experiência e interpretação dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o mundo em todas as dimensões da vida. Vale aqui distinguir: entendemos “histórica” quando se refere aos elementos próprios da cultura histórica (utilizando conhecimentos, sentidos e memória acerca da passagem temporal e das experiências humanas no tempo) e da historiografia; e “historicamente situada” no sentido de que as várias dimensões da cultura e da identidade, como partes das experiências humanas no tempo, ainda que não sejam específicas dessa relação com a passagem temporal que chamamos de “histórica”, nela estão situadas. Assim, elementos das dimensões moral, religiosa, política, estética, afetiva, das várias profissões, das relações de gênero, da sexualidade, étnica e racial compõem intersecções com a cultura histórica e são historicamente situados.

Na concepção teórica rüseniana, o sentido produzido pela reflexão histórica dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com a realidade vivida é resultado de uma dialética formada por operações que são comuns tanto ao pensamento histórico especializado (produtor de historiografia) quanto ao inerente a qualquer ser humano, cabendo sistematizá-las em uma Pragmática Histórica (Rüsen, 2007; 2015). São elas: a experiência (como vivência significada); a interpretação das experiências, constituindo saberes históricos; a orientação

para o agir com a lida desses saberes, por meio da dialética entre identidade e cultura; e a motivação para o agir, realizando a transição do pensamento para a ação com base em contextos interativos.

Destacamos que a narrativa não é apresentada como processo, e sim tomada como o produto ou o próprio sentido em si engendrado por essas operações mentais, conforme é visto em algumas de suas obras mais difundidas no Brasil (Rüsen, 2010a; 2015), cuja relevância está na tipologia (reconhecida pelo próprio autor como ideal e hipotética) de formas e funções. São estas: tradicional (não há relevância na passagem temporal para explicar a vida prática, pois a única regra possível é a força da tradição); exemplar (há a percepção de padrões observáveis e narrativas mestras a servirem de regras gerais da análise histórica); crítica (há um esforço de negar e/ou combater tradições e modelos gerais para o agir); e genética (há uma temporalização das tradições, narrativas mestras e críticas a essas narrativas, buscando superar suas diferenças em favor de uma análise empática).

Contudo, ao adotar os estudos de Jörn Rüsen, a tendência dos estudos histórico-didáticos é tomar suas tipologias de forma e função do sentido histórico como pressupostos a serem identificados empiricamente, não questionados (Santos, 2020; Cardoso, 2019). Além disso, corroboram com a interpretação rüseniana de que essas tipologias sejam correspondentes a estágios de desenvolvimento da geração histórica de sentido. Por tabela, também acabam por corroborar que a narrativa se limita

à externalização do sentido histórico e da capacidade dos sujeitos de conceber sentidos mais complexos; que a forma e função são determinadas por esses condicionamentos prévios, assim como pela competência comunicativa em externá-la e pela racionalidade humanista – de lógica eurocêntrica.

Ressaltando que o próprio didata alemão reconhece os limites de sua proposição teórica por falta de substrato empírico (Rüsen, 2010b), defendemos no presente texto a necessidade de dialogar com outros referenciais que ponham em evidência aspectos da narrativa a que Jörn Rüsen não deu a mesma importância em sua proposição teórica. Começamos por Paul Ricoeur (2007; 2012). Para ele, a consciência histórica é dialética, e não teleológica; é inacabada e aberta ao contingente, exigindo ética e criticidade, e a narrativa expressa a dialética entre interlocutores. Seu raciocínio influencia diretamente a teoria de Jörn Rüsen nas características da tipologia genética.

Ricoeur (2012) também destaca a importância da narrativa na compreensão histórica, usando a hermenêutica dialética. A abordagem envolve um círculo em espiral: do mundo vivido (experiência) ao mundo do texto (ato narrativo) e, finalmente, ao mundo do leitor (refiguração). Essa espiral evidencia a concepção do historiador-filósofo francês de que a narrativa é a etapa de mobilização da consciência histórica, situando o acontecimento como a dialética do texto e da ação comunicativa, passiva de análise hermenêutica dialética. Essa contribuição de Ricoeur incide na teoria de Rüsen no que diz respeito às concepções de aprendizagem e formação (da consciência) históricas, mas não na atuação da narrativa em gerar sentido. Interpretamos que o raciocínio de Paul Ricoeur para a narrativa é mais potente e dá mais respaldo para análises praxiológicas, pois nos permite interpretar a identidade na narrativa como uma representação reflexiva

e retrospectiva de si e da subjetividade em contextos que condicionam essas noções; assim, a identidade e a própria narrativa são condicionadas pela cultura, estruturas de linguagem e de comunicação, delimitando o que é dito e o que é compreendido.

Jürgen Habermas (1984; 1989) também nos permite extrapolar a noção de narrativa rüseniana, por sua abordagem pragmática comunicacional, uma vez que argumenta que: a) a linguagem é uma prática de intervenção no mundo, cuja forma tem um fim pragmático; b) não se resume à expressão do pensamento, e sim um ato sociocultural intencional; c) os efeitos e as intenções e do uso da linguagem do comunicador alteram, respectivamente, forma e função da mensagem; d) o interlocutor pode interpretar a narrativa de uma forma não prevista pelo emissor, haja vista que possui intenções e produz efeitos na sua recepção, sobre os quais o comunicador apenas pode pressupor; e) a comunicação é, fundamentalmente, uma interação – de saberes, efeitos e produções de sentidos dialeticamente imbricados. A comunicação depende da habilidade comunicativa e da vontade democrática intersubjetiva dos interlocutores para ser bem-sucedida, o que demanda um consenso dialógico.

As ideias de Ricoeur e Habermas aqui discutidas permitem diálogos com as concepções linguísticas de narrativa de Butler (2003) e Fairclough (2001) – como mobilização discursiva¹ da *performance* identitária, com funcionalidade social de agir, (se)identificar e (se)representar

¹ Interpretamos o conceito de “discurso” como dialeticamente constituído e constitutivo das práticas sociais, sendo mobilizado para variadas intencionalidades. O discurso, latente como artefato sociocultural, é mobilizado – isto é, é acionado intencionalmente – como processo de geração de sentido sobre o vivido em uma *performance* identitária intersubjetiva (Butler, 2003).

no mundo, atuando na integração linguística intersubjetiva para produzir sentido quando nos encontramos em situações comunicativas. Essas noções podem instrumentalizar para o desenvolvimento de uma metodologia, orientando o uso de técnicas apropriadas de coleta e análise dessa narrativa como discurso.

Entendemos que os estudos teóricos já realizados são fundamentos que infraestruturam uma pesquisa sobre a ação comunicativa historicamente situada. Permitem conceituar e fundamentar as análises das subcategorias inerentes à categoria central, geração histórica de sentido. Contudo o enfoque precisa partir do substrato empírico desses estudos e como os estudos teóricos podem continuamente aperfeiçoá-los para melhor compreendê-los.

Para o que e para onde apontam as abordagens praxiológicas sobre a geração histórica de sentido?

Começaremos nossa análise bibliográfica por autor da Neu Geschichtsdidaktik, Bodo von Borries (2018a; 2018b), que desenvolveu reflexões que indicam a narrativa (auto)biográfica como fonte e a abordagem biográfica como possibilidade metodológica relevante para o desenvolvimento metodológico e praxiológico dessa área de pesquisa. Vejamos o que o autor argumenta:

Observações, entrevistas e experimentos irão oferecer as principais oportunidades para a obtenção de material autêntico; e a “hermenêutica” clássica será o principal método de interpretação [...]. Além disso, precisamos da ajuda de estudos biográficos qualitativos. Aqui pode ser usado todo o repertório de métodos (Borries, 2018a, p. 73).

É significativo que nas autobiografias seja muito mais fácil encontrar exemplos em massa de “aprendizagem de modelos e imitações”, bem como de “aprendizagem de equilíbrio e identidade”; não contra esses, ainda de “aprendizado de memória e reprodução” e até “aprendizado de introspecções e descobertas”. Além disso, na verdade, existem confirmações convincentes das hipóteses descritas, qualitativa e empiricamente comprovadas e teoricamente plausíveis das autobiografias (Borries, 2018b, p. 191-192).

Observa-se nos trechos a potência do uso de narrativas autobiográficas para a compreensão da geração histórica de sentido e das aprendizagens históricas, evidenciando aspectos pragmáticos sobre a mobilização de sentidos com menor grau de complexidade e menor autonomia, como as por adesão a exemplos e a memórias coletivas. Isso permite refletir acerca dos “tipos” de consciência de Jörn Rüsen como modos de expressão e produção de efeitos, em que cada modo serve para diferentes situações pragmáticas vivenciadas e comunicadas, conforme Borries (2018b, p.186) demonstra:

Todos os conceitos de Rüsen (1994) podem ser provados em autobiografias, mas não há espaço aqui para o seu desenvolvimento em detalhes: as narrativas “tradicionais” querem colocar validade a longo prazo, enfatizando a fundamentação comprobatória. As histórias “exemplares” dão exemplos de regras duradouras para atuar com sucesso, de forma inteligente e moral em casos futuros. A formação “genética”, apesar de mudanças radicais e até mudanças de regras, estabelece a continuidade do passado (esperançosamente honesto e não-nostálgico), presente percebido (possivelmente em crise) e futuro esperado (para ser moldado). As transições entre tais interpretações tendem a trazer crises e sofrimentos, pois as formas superiores são escolhidas apenas quando as mais baixas não são mais suficientes para orientação no presente e futuro. Então se fala no significado “crítico”, isto é, uma volta justificada contra uma inferência ou aplicação anterior do histórico.

É de se destacar que Borries (2018b) parte de Rüsen (2012 – 1994 no original) para suas análises, mas ressignifica as naturezas das tipologias, pois evidencia que essas mobilizações são modos de expressão que possuem suas razões e funcionalidades de ser para além de um “nível” cognitivo. Isso fica claro na problematização da tipologia “crítica”, que, sendo intermediária entre as demais, tem várias formas de expressão. Estas, embora possam ser hierarquizáveis em complexidade, não o podem em sua utilidade e produção de sentido em contextos reais comunicativos. Tal reflexão dá argumentos para estipular outros modos de comunicação historicamente situada, algo demandado pela pesquisa de Santos (2020), ou até ressignificar os sentidos eurocêntricos dados pelos tipos rüsenianos, como Pereira (2018) reivindica.

A defesa por uma leitura dos tipos como de modos de geração histórica de sentido é também o cerne das investigações de Luis Fernando Cerri, que, com base nos resultados de duas pesquisas (2011, um estudo do tipo análise bibliográfica de pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa; 2014, acerca de um *survey* conduzido com jovens latino-americanos), advoga em torno de uma compreensão dos tipos rüsenianos como modos constitutivos de um vocabulário de sentidos expressos na forma e função narrativa, o qual os seres humanos utilizam para se expressar na relação com o tempo e no tempo.

Entender os modos narrativos como vocabulário histórico, segundo Cerri (2011), favorece a análise de situações em que os sujeitos corporificam as intenções e os efeitos discursivamente postos na narrativa, o que é favorecido em processos de análise empírica. Ao problematizar a potencialidade de estudos do tipo *survey* – de natureza quantitativa, como *Youth and History* (Angvik; Borries,

1997), realizado com jovens europeus, e o projeto Jovens e a História, desenvolvido com estudantes sul-americanos, citando Pacievitch (2007) e Tavarnaro (2009), Cerri destaca:

Esse tipo de estudo parte do pressuposto de que é possível mapear alguns dos principais componentes da consciência histórica por meio de questões que exponham narrativas reais ou hipotéticas, narrativas abreviadas, que peçam interpretações e posicionamentos quanto a temas atuais por parte dos respondentes. Grandes levantamentos exigem que as respostas dadas sejam traduzidas numericamente. Para isso, a escala de Likert ou escala de atitudes está entre as soluções mais interessantes, pois permite que o respondente marque sua concordância ou discordância, graduada em 5 níveis (discordo totalmente, discordo, indiferente, concordo, concordo plenamente), com as sucessivas afirmações do questionário. Essas respostas são traduzidas numericamente gerando médias e outras sínteses estatísticas que possibilitam visualizar um quadro geral representativo para cada questão (Cerri, 2011, p. 67).

[...] a entrevista com os sujeitos escolhidos a partir de determinados critérios permite que se adicionem questões ou outras estratégias que permitam que o depoente produza um tipo especial de narrativa: os relatos sobre a própria experiência de vida e a elaboração de interpretações do tempo que são inerentes a eles. Esse tipo de evidência empírica permite a aplicação dos quadros teóricos referentes à consciência histórica para a análise e caracterização de como cada sujeito significa o tempo e o seu tempo. É o que faz Caroline Pacievitch (2007) em sua dissertação de mestrado. [...] a autora realizou diversas sessões de entrevista com cada um deles, coletando suas narrativas de história de vida (primeiro material de análise, no qual a pessoa já aplica os modos de geração de sentido histórico de acordo com seus interesses e possibilidades) e, posteriormente, solicitando exercícios de articulação entre a história pessoal e a história mais ampla, e de articulação entre passado, presente e futuro nessas histórias. [...] O roteiro da entrevista também envolve o aspecto da ação do sujeito e seus resultados: nessas representações se condensam e traduzem as concepções referentes ao tempo, construídas, praticadas e reconstruídas (Cerri, 2011, p. 71-72).

[...] no [...] estudo de Tavarnaro (2009), o instrumento central para alunos concluintes do curso de direito era simular a condição de juiz e deferir ou indeferir um pedido de suspensão da política de cotas para o caso específico do impetrante, candidato do concurso vestibular não cotista que teria pontuação para conseguir

uma vaga universitária, não fosse a reserva de vagas para candidatos negros. Os sujeitos deveriam fundamentar sua decisão com base em uma análise histórica e social. [...] uma das contribuições mais importantes do estudo foi notar que existe uma tendência de descolamento entre a capacidade de perceber e interpretar o passado, e a capacidade de tomar decisões em consonância com esse sentido construído [...] (Cerri, 2011, p. 78).

Diante da conclusão trazida por essas obras analisadas, Cerri (2011) diz que os processos decisórios que mobilizam narrativas sobre o sentido dado às experiências de si e dos outros na e com a passagem temporal demandam acionamentos discursivos variados que são condicionados pelas formas e intenções dos sujeitos que narram, projetando a recepção (de si e dos outros) do que é dito:

Este texto procurou defender a necessidade das pesquisas empíricas, de modo a testar e aprofundar os quadros teóricos que derivam do conceito de consciência histórica. Dizendo de outro modo, as pesquisas empíricas são o próximo passo necessário para aprofundar o conhecimento do que é e como funciona a consciência histórica; por exemplo, os modos de geração de sentido histórico não parecem ser uma escala evolutiva, na qual a passagem a um novo nível significa o abandono do uso dos modos anteriores, mas um conjunto de estratégias de sobrevivência identitária e de projetos de futuro; entretanto, parecem ser cumulativas, isto é, quem domina os modos mais complexos também usa os mais simples; quem só domina os modos mais simples não tem como alternar suas gerações de sentido entre os quatro modos. As experiências têm mostrado, portanto, que não se trata de formas de consciência histórica – ou etapas – mas modos, possibilidades, estratégias, que não só podem como frequentemente convivem nos sujeitos pesquisados (Cerri, 2011, p. 78-79).

Os trabalhos relatados por Cerri (2011), por sua vez, ajudaram-no a rascunhar algumas hipóteses sobre a natureza da geração narrativa de sentido histórico (Cerri, 2014, p. 182):

A hipótese que formulamos claramente [...] é que os tipos de geração de sentido de Rüsen [...] não são componentes de perfis pessoais ou grupais, mas “vocabulário” histórico ou estratégias narrativas. Em outros termos, não são evolutivamente excludentes, quer dizer, quem é capaz de formular narrativas que gerem sentido histórico geneticamente não exclui de seu “vocabulário” a geração de sentido tradicional, exemplar ou crítica. Consequentemente, como toda linguagem, os tipos não participam de um quadro estático no tempo, pois seus conteúdos sofrem processos evolutivos e têm seu significado dependente, em parte significativa, de seu contexto e relações. Assim, é razoável conceber que uma narrativa considerada crítica no passado, transposta para a atualidade, possa parecer tradicional ou exemplar.

As conclusões de Cerri (2011; 2014) foram ponto de partida, confirmadas e tiveram avanço praxiológico na tese de Miranda (2022), um estudo calcado na história oral de vida de formadores de professores de História da Universidade Estadual do Ceará, cujo enfoque foi interpretar a mobilização dos sentidos históricos sobre as formações cultural-identitárias historicamente situadas dos sujeitos de pesquisa em narrativas autobiográficas. O estudo inaugura a defesa de uma teoria da ação comunicativa historicamente situada, tendo como chaves interpretativas a ressignificação e a ampliação das tipologias rüsenianas, articuladas com as contribuições de Ricoeur (2012) e Habermas (1984; 1989) acerca da identidade, do papel da narrativa na geração histórica de sentido, além da ação comunicativa:

Quadro 1 – Modos narrativo-discursivos de sentido historicamente comunicado

Modo	Forma-função narrativa
Ausência de sentido	Evidenciar a confusão, desarticulando os significados.
Tradicional	Naturalizar a permanência.
Reacionário/ Conservador	Negar a mudança, que é ameaçadora da conservação da tradição.
Exemplar/ teleológico	Estabelecer regras do agir e do dever baseadas nas experiências das permanências e mudanças, legitimando as estruturas que permanecem.
Crítico (transição entre teleológico e analítico)	Denunciar as contradições nas estruturas consideradas como reproduzidas no tempo, mas defendendo a análise delas para superar uma possível determinação histórica (de si e dos outros no tempo).
Genético (empático)	Compreender as relações como dialéticas (entre as mudanças e permanências e as intersubjetivas), visando superar as diferenças entre si e os outros.
Genético-crítico	Compreender as relações como dialéticas (entre as mudanças e permanências e as intersubjetivas), visando ressaltar as diferenças entre si e os outros.
Desconstrucionista	Negar estruturas e quaisquer formas de permanências, denunciando suas contradições.

Fonte: Adaptado de Miranda (2022)² e sintetizado pelos autores

² A maior incidência de mobilização foi dos tipos genético, genético-crítico e crítico, nesta ordem de hierarquia, mas todos os demais foram mobilizados, exceto o da “ausência de sentido”, considerado por Rüsen (2015) falha cognitiva ou incapacidade de lida racional diante de uma crise. Entendemos como uma possibilidade de modo de comunicação historicamente situada.

Como se pode observar, Miranda (2022) desenvolve mais formas de apreensão das narrativas, especialmente partindo da multiplicidade de formas e funções do modo crítico sendo intermediário aos demais. Entendemos que são importantes e assertivos pontos de partida para interpretá-los como modos, funcionando como “nucleotídeos de um DNA” do vocabulário histórico diacronicamente situados, pois surgem ao longo do tempo por necessidades históricas diversas e, circulando em práticas culturalmente situadas de comunicação, vão se combinando para formar outras, que dependem do referencial (tempo, espaço, sujeitos da narrativa) e da relação forma-função, podendo a mesma narrativa ser interpretada como de modos diferentes; e sincrônicos, não sendo mutuamente excludentes, podendo ser combinados em uma mesma narrativa. Vejamos como essa análise é realizada:

Falando da maturação desse universo profissional, [...] Zilda situa, com detalhes, a experiência transformativa de superar as crises do começo da carreira na lida com os estudantes:

[...] o Ensino Médio foi uma experiência dolorosa no princípio, mas que depois eu consegui, digamos assim, TRANSFORMAR [...] o Redentorista foi realmente uma grande experiência, eu fiquei cinco anos lá, só sair para ir pra UECE, e realmente foi muito interessante porque era assim, era um colégio de meninos de classe média, classe média mesmo, mas turmas numerosas: 50 alunos, 55 [...] na minha época, os meninos estavam no ensino médio ainda. E aí no princípio foi MUITO DIFÍCIL [...] era muito cobrado da gente principalmente nas escolas particulares essa questão da disciplina, **de você conseguir o que eles chamavam de ter ‘domínio de turma’** {o tom e a comunicação não-verbal denotam a ironia da professora diante desse habitus escolar}. [...] EU ERA

INEXPERIENTE, EU NÃO TINHA IDEIA, TINHA AQUELE MONTE DE TEORIA, DA UNIVERSIDADE E TAL, mas você sabe, você sabe muito bem que a gente aplica pouco, do ponto de vista metodológico do que a gente vê na universidade – então assim no primeiro ano, Ridson, eu sofri demais, eu pensei que a escola ia me demitir, porque assim aqueles meninos eles me enlouqueciam. [...] e aí eu pensei no seguinte método: fui falar com a [...] diretora pedagógica: “– Amélia, eu quero fazer uma experiência com esses meninos, eu quero fazer o seguinte: eu quero ABOLIR o livro, tá? Eu quero, a cada aula, trazer um texto; eu quero fazer do nosso curso de história, um curso temático. Então assim, a cada aula, eu trago um tema; agora EU, eu trago o texto”. [...] E aí a mulher resolveu confiar em mim, e aí o que é que eu [...] dizia: “– Olha gente, a nossa aula é o seguinte: são 50 minutos, então durante 20 minutos eu exponho o tema da aula; durante 20 minutos vocês fazem as perguntas, a gente tira as dúvidas; e durante 10 minutos eu vou colocar uma questão para vocês responderem. Agora prestem atenção: essa questão não vai estar no texto; vocês só vão responder se vocês prestarem atenção no que eu estou dizendo! E aí vale um ponto”. Então eu fazia dez trabalhos desses, para conseguir uma nota 10. Todo fim de semana eu tinha as pilhas de trabalho pra corrigir, mas Ridson foi como eu consegui. A partir daí as minhas aulas viraram um sucesso {Zilda fala em um tom que atesta o orgulho por ter encontrado uma solução didática exitosa}. Mas é, tu sabe como é aluno né? Tava todo mundo querendo ganhar um ponto, né? (risos). E aí eles me possibilitaram fazer isso nas chamadas avaliações parciais; e aí, quando chegava na avaliação geral, aí eu fazer a prova mesmo aquela prova com questões objetivas, e tal, e subjetivas; e aí também eu lancei lá no colégio (que eles também não tinham), as questões subjetivas, além de ter esta uma questão que, eles respondiam toda aula. Cada aula eu levava um monte de trabalho para casa, e aí dava um ponto para cada um, e foi um sucesso

(Professora Zilda, 10/9/2020, *in* Miranda, 2022, grifos³ do autor).

Este relato engajado identitariamente com a docência de constituição de estratégias de imbricação de gestão de sala e de conteúdo, segundo Gauthier *et al.* (1998), compositor de saberes da ação pedagógica (que aqui renomeei de “ação didática-pedagógica”), traz consigo a imbricação das dimensões culturais-identitárias profissional, articulada com a estética e moral, além de uma variedade de saberes orientadores e aprendidos da e na prática de Zilda. Saberes experienciais (oriundos da superação do desafio do domínio comportamental de sala); saberes didático-pedagógicos (avaliação; curriculares; uso do livro didático); e saberes da ação didática-pedagógica-histórica, orientado por um misto das perspectivas do “Ensino de História mediado por fontes” (articulando livro didático e fontes adicionais), que ela considera o ideal (e mobilizado de forma genética), e de Ensino de História dito crítico (em **negrito-italico**, misturando sentidos genéticos e exemplares), que ela não considera o ideal, mas o adota na relação gestão do conteúdo e de sala (controle de sala estruturado + conteúdo inovador “temático”). Neste último, destaco como ele revela a relação complexa da mobilização de sentidos históricos: Zilda ironiza o termo “domínio de sala”, criticando o habitus dos saberes da tradição pedagógica escolar (de formas e funções históricas tradicionais/exemplares), usando um modo crítico-dialético, mas que, diante da narrativa de superação da crise, relata que a estratégia foi bem-sucedida, pois ela teve sucesso no domínio de sala, adotando uma estética moral exemplarista, pelo rigor e uso “bancário” – nos termos de Freire (1987) – das práticas avaliativas. Assim, Zilda conduz uma narrativa temporalizada e analítica de si e das perspectivas em disputa, ou seja, de função crítica-dialética, mas de forma exemplar, reproduzindo saberes interpessoais de rigor, oriundos do mesmo habitus criticado, mobilizando a forma de um e a função de outro, conforme Rüsen (2015a) havia teorizado, mas não deu exemplos dessa mobilização. Isto só ressalta a importância de trabalhos empíricos que, praxiologicamente, ampliem a teoria de base em seus horizontes analíticos, o que passa pelas “chaves” de análise hermenêuticas-dialéticas empregadas nessa teoria (Miranda, 2022, p. 362-364).

³ Modo genético: *italico*; modo crítico: **negrito**; amálgama entre modos exemplar e genético: **negrito e italico**. Para evidenciar a transição discursiva entre modos de geração histórica de sentido, o autor utilizou diferentes grifos; suas designações são explicitadas no transcorrer de análise de cada modo. Por conta da variedade de modos, não foi possível padronizar um tipo de destaque para cada modo.

Combinando a análise dos saberes docentes dos professores entrevistados – no caso, a professora Zilda, uma docente de História do Ceará e que narrou sua trajetória de vida e docência – com elementos da formação das dimensões cultural-identitárias historicamente situadas e os modos do vocabulário histórico de geração de sentido, Miranda (2022) realiza uma abordagem interdisciplinar que, articulando História, Antropologia e Educação, permite compreender como os sentidos históricos são acionados com base na mobilização discursiva da combinação de determinados saberes e dimensões cultural-identitárias, o que permite inferir tendências de mobilização de determinado momento e tipo de dimensão da formação e o modo (ou o amálgama de modos) que melhor se correspondem, conforme as intenções discursivas de cada um.

Considerações finais

Os elementos das análises de Borries (2018a; 2018b), Cerri (2011; 2014) e Miranda (2022), incorporando elementos praxiológicos diversos aos referenciais teóricos apresentados na seção anterior – e de modo conjugado, como Miranda (2022) –, permitem uma contribuição à Neu Geschichtsdidaktik de modo mais profundo porque alargam as compreensões dos objetos de pesquisa e das categorias analisadas, avançando no desenvolvimento científico de uma teoria da ação comunicativa historicamente situada.

Concordamos com Cerri (2011, p. 79) quando diz que a adoção de uma das abordagens ou a combinação delas permite flexibilidade metodológica para o desenvolvimento teórico:

As duas grandes perspectivas de investigação, quantitativa e qualitativa são dotadas de vantagens e limitações, o que indica a necessidade de desenvolvimento não só de pesquisas, mas de conjuntos articulados de pesquisas que explorem os benefícios de cada perspectiva. A perspectiva quantitativa nos permite alcançar as dimensões estatísticas de diversas características da consciência histórica em diferentes populações. [...] A perspectiva qualitativa, por sua vez, é a que permite maior aprofundamento e experimentação dos quadros teóricos. A combinação de ambas [...] associa os benefícios de abordagens extensivas e intensivas do objeto.

O desenvolvimento praxiológico das investigações aqui analisadas permite traçar novas premissas de pesquisa que coletem mobilizações de geração histórica de sentido: a) a narrativa como ação comunicativa que é interacional e historicamente situada; b) a narrativa como parte integrante da geração histórica de sentido; c) o sentido expresso na forma e função narrativa como vocabulário que os seres humanos usam para se expressar na relação com o tempo e no tempo. Também se depreende que os participantes desses estudos expressam variados modos de geração de sentido, que tais modos se entrecruzam nas narrativas – criando a necessidade de novas tipologias para a análise dessas narrativas, conforme realizado por Miranda (2022) –, que os efeitos intencionados pelos sujeitos que narram implicam a forma da narrativa e que a função da narrativa é condicionada pelo engajamento cultural-identitário. Esse avanço praxiológico contribui com a área de estudos da Didática da História em suas múltiplas acepções, sobretudo como História antropológica da formação cultural-identitária humana.

Referências

ANGVIK, Magne; BORRIES, Bodo von (org.). **Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents**. Hambourg: Edition Körber-Stiftung, 1997.

BORRIES, Bodo von. A compreensão histórica dos estudantes: interpretação de um caso singular. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S.; FRONZA, Marcelo; NECHI, Letícia P. (org.). **Jovens e a consciência histórica**. 2. ed. Curitiba: W.A. Editores, 2018a. p. 55-79.

BORRIES, Bodo von. A formação da consciência histórica como reflexo de autobiografias – entre leitura privada e ensino presencial. *In*: URBAN, Ana Claudia; MARTINS, Estevão de R.; CAINELLI, Márcia (org.). **Educação histórica: ousadia e inovação em educação e em História – escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt**. 1. ed. Curitiba: W.A. Editores, 2018b. p. 169-197.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, Oldimar. **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

CERRI, Luis Fernando. Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-81, 2011.

CERRI, Luis Fernando. Tipos de geração de sentido histórico – um ensaio com dados quantitativos. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S.; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Claudia (org.). **Passados possíveis: a educação histórica em debate**. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 179-194.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coordenação e tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action**. Boston: Beacon Press, 1984.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. **Nos meios-termos dos mundos: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE**. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

PACIEVITCH, Caroline. **Nem sacerdotes, nem guerrilheiros: professores de História e os processos de consciência histórica na construção de identidades**. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

PEREIRA, Ana Carolina B. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. **Tempo e Argumento**, v. 10, n. 24, p. 88-114, 2018.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa III**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**. Tradução de Caio C. Pereira, Daniel Martineschen, Peter H. Rautman, Sibeke Paulino. Colaboração de Ingetraud Rüsen. Curitiba: W. A. Editores, 2012. 229 p.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010a. p. 23-40.

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: tipos, função. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010b. p. 93-107.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: Teoria da História como ciência. 1. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SANTOS, Silmária. R. dos. **A inserção dos trabalhos de Jörn Rüsen no Brasil e a interpretação da teoria da didática da História nas pesquisas brasileiras** (2010-2017). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

TAVARNARO, Vanessa. **Representações de justiça dos alunos do 5.º ano do curso de Direito da UEPG a partir da análise do sistema de cotas raciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

Aprendizagem histórica e a mobilização de narrativas históricas em ambiente de escolarização: História local nas séries iniciais do município de Irati (PR)

Francielli Czelusniak Costa Chepluki
Geysso Dongley Germinari

Introdução

Este artigo apresenta a proposta de pesquisa de doutorado em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) cujo enfoque é a História local nos anos iniciais da escolarização. Como a pesquisa está em sua fase inicial, discutiremos a problematização e os pressupostos teóricos sem entrar na fase empírica.

A principal pergunta a que buscamos responder é: Quais são as perspectivas de História local presentes nas séries iniciais do ensino fundamental do município de Irati (PR)? Outras perguntas secundárias incluem: Quais são as ideias de História local presentes na historiografia sobre o município de Irati, nos acervos das bibliotecas escolares? Como a História local está presente na cultura escolar das escolas municipais de Irati? Quais são as práticas de ensino de História local dos professores das séries iniciais do ensino fundamental de Irati?

Realizaremos uma pesquisa qualitativa utilizando a técnica de análise de conteúdo de Bardin, além da análise documental. Para a coleta de dados, usaremos documentos dos acervos das bibliotecas, questionários e entrevistas com professores do 3.º ano dos anos iniciais, que serão os sujeitos da pesquisa. A escolha dessa série e etapa escolar se baseia no currículo municipal (Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP), que prioriza a História local como

conteúdo curricular da disciplina de História. O documento complementa o Referencial Curricular do Paraná, sugerindo conteúdos essenciais e sua distribuição ao longo do ano.

A pesquisa terá como base o estruturalismo metodológico, uma abordagem teórica desenvolvida por Christopher Lloyd em 1995. A teoria sugere que tanto as pessoas quanto as estruturas sociais, culturais e econômicas têm impacto semelhante e estão interligadas. Lloyd (1995, p. 65) afirma que a sociedade é uma “estrutura real de regras, papéis, relações e significados que deve ser produzida e transformada por indivíduos, ao mesmo tempo em que condiciona causalmente as ações, crenças e intenções individuais”.

O estruturalismo metodológico busca articular os níveis micro e macro da análise social sem subordiná-los mutuamente, explicando como a personalidade, as intenções e as ações humanas interagem com a cultura e a estrutura para determinar um ao outro e as transformações sociais ao longo do tempo.

Neste trabalho, apresentaremos inicialmente o percurso metodológico a ser seguido, depois os pressupostos da História local com os conceitos utilizados. Trataremos também do desenvolvimento do ensino de História local nos anos iniciais do ensino fundamental e, por fim, faremos uma breve conceitualização historiográfica da história local do município de Irati (PR), o local selecionado para a pesquisa.

Percurso metodológico

Não se pode dizer que a pesquisa nas ciências humanas, como aliás, a pesquisa em geral, seja muito complicada. De fato, o pesquisador é alguém que, percebendo um *problema* em seu meio, pensa que a situação poderia ser melhor compreendida ou resolvida, caso fossem encontradas explicações ou soluções para a mesma. Pensando dessa forma, já dispõe, em geral, de uma pequena ideia a respeito das explicações ou soluções plausíveis: algumas *hipóteses*. Mas resta confirmar se essas hipóteses são válidas, *verificá-las* na realidade, tirar as *conclusões* apropriadas de suas observações. A grosso modo, a pesquisa nas ciências humanas, como, aliás a pesquisa em geral, é isto: *perceber um problema teórico ou prático a ser resolvido, formular uma hipótese, testá-la e tirar conclusões* (Laville; Dionne, 1999, p. 11).

Para Laville e Dionne (1999), a pesquisa em ciências humanas segue vários caminhos até chegar a uma conclusão ou resposta para o problema inicial. Neste subtópico, explicamos o caminho que a pesquisa seguirá para responder à pergunta inicial.

Nosso objetivo é responder à seguinte pergunta: Quais são as perspectivas de História local nas séries iniciais do ensino fundamental do município de Irati (PR)? A pesquisa será realizada em quatro escolas públicas do município, com turmas do 3.º ano das séries iniciais. A justificativa para a escolha dessa série é que, em Irati, o currículo seguido é o CREP e, no terceiro ano, os conteúdos de História incluem a cidade e o município local.

Para iniciar a pesquisa, faremos uma coleta ampla de dados. Vamos selecionar todos os materiais pedagógicos sobre o município nos acervos das bibliotecas das escolas pesquisadas, como livros didáticos, currículos, livros de pesquisa dos professores, materiais didáticos produzidos pelo município etc. Esses materiais serão categorizados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), um método de pesquisa qualitativa para analisar dados

textuais, como entrevistas, questionários, livros e artigos. O objetivo é identificar padrões, temas e significados nos dados, permitindo uma compreensão mais profunda dos fenômenos averiguados.

Também faremos um questionário exploratório com professores do 3.º ano do ensino fundamental, aplicado a um número significativo de docentes. Posteriormente, selecionaremos um número menor desses professores para realizar entrevistas, com o objetivo de mapear as práticas de ensino de História local.

Para embasar teoricamente o estudo em História local, usaremos os trabalhos de Pierre Goubert (1988), Raphael Samuel (1990) e José D'Assunção Barros (2005; 2010; 2022). Para tratar do ensino de História nos anos iniciais, apoiar-nos-emos em autores como Guimarães (2012), Bittencourt (2018), Urban e Luporini (2015), Cooper (2006; 2012) e Schmidt e Cainelli (2004).

Acreditamos que esta pesquisa será útil para futuras investigações que queiram entender onde a História local se encaixa no ensino de História em Irati e como os professores ensinam e compreendem tal abordagem.

Pressupostos da História local

A que se refere a História local? É uma limitação geográfica, regional, uma localidade? Ou uma abordagem metodológica? Aqui consideraremos a História local com base na percepção de Pierre Goubert (1988), que a trata como uma metodologia de investigação e a denomina como algo que diz respeito a uma pequena região ou localidade. No primeiro parágrafo de seu artigo, ele a define como:

Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum [...]. A partir, porém, da metade desse século, a história local ressurgiu e adquiriu novo significado; na verdade, alguns chegam a afirmar que somente a história local pode ser autêntica e fundamentada (Goubert, 1988, p. 70).

Pierre Goubert foi um historiador francês, especialista nos séculos XVII e XVIII e um dos fundadores da Escola dos Annales. É considerado um dos pioneiros na demografia histórica e na História rural moderna. Sua definição de História local é considerada inovadora, pois ajudou a delimitar o termo e é frequentemente utilizada para entender o conceito de História local (Sukow, 2023).

Goubert também traçou um panorama da História local, destacando que um novo interesse pela História social fez com que os historiadores focassem em novos grupos sociais, reduzindo a ênfase histórica nas elites.

Naturalmente, a visão de localidade como algo estritamente político-geográfico foi criticada por ser politicamente determinada e não necessariamente refletir as percepções socioculturais das pessoas que vivem naquele espaço, sobretudo em áreas não fixas ou colonizadas (Barros, 2005).

Atrair o espaço ou o território historiográfico que o historiador constitui a uma pré-estabelecida região administrativa, geográfica (no sentido proposto por La Blanche), ou de qualquer outro tipo, implicava em deixar escapar uma série de objetos historiográficos que não se ajustam a estes limites. A mesma comodidade arquivística que pode favorecer ou viabilizar um trabalho mais artesanal do historiador – capacitando-o para dar conta sozinho de seu objeto sem abandonar o seu pequeno recinto documental – também pode limitar e empobrecer as escolhas historiográficas (Barros, 2005, p. 110).

Raphael Samuel é um pesquisador que se afasta um pouco da ideia de História local como um espaço geográfico e se direciona para uma compreensão mais social da História

local, enfatizando as pessoas simples e comuns, bem como a pesquisa sobre o cotidiano, afirmando que a História local possui uma força popular.

A História local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. As categorias abstratas de classe social, ao invés de serem pressupostas, têm de ser traduzidas em diferenças ocupacionais e trajetórias de vidas individuais [...] (Samuel, 1990, p. 220).

Samuel foi um importante historiador de vertente marxista e ligado à Nova Esquerda inglesa, defensor da História vista de baixo, em que enfatizava a importância de estudar as experiências das classes trabalhadoras e dos grupos marginalizados. Em seu célebre texto “História local e História oral”, argumenta que a História local deve focar nas pessoas comuns e no cotidiano, destacando a força popular dessa abordagem, como aponta a seguinte citação:

A História local tem também a força popular, tanto como uma atividade quanto como uma forma literária. Os jornais municipais do século XIX dedicavam até meia página semanalmente para as notas de antiquário (a forma em série na qual muitas Histórias locais daquele tempo apareceram) [...] As pessoas estão continuamente colocando para si mesmas questões relacionadas ao local onde moram e sobre como viveram seus antepassados [...] Frequentemente, o historiador local estará utilizando a reflexão acumulada sobre sua experiência de vida e não é acidental que tantas Histórias de vilas e paróquias tenham sido escritas por homens e mulheres ativamente engajados em eventos locais [...] (Samuel, 1990, p. 221).

Outro autor em quem nos basearemos é José D’Assunção Barros (2005; 2010; 2022). Ele é um historiador brasileiro que, além de outros temas, se dedica ao estudo da História local e regional. Barros discute a importância de entender o conceito de “lugar” na geografia e como isso se

relaciona com a historiografia. Ele enfatiza que a História local deve ir além da simples ideia de localidade, abordando as implicações sociais e culturais desse espaço.

Barros também destaca a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, dialogando com áreas como Geografia, Sociologia, Antropologia, entre outras. Ele argumenta que tanto a História local quanto a regional são essenciais para observar a atuação de diversos sujeitos, muitas vezes anônimos, no contexto histórico.

Para ele, a História local não é determinada apenas pela concepção espacial. A pesquisa no local implica contextualizar e considerar também os pressupostos culturais e políticos daquele “local”:

Uma história, entre outros adjetivos, será uma história local no momento em que o “local” torna-se central para a análise, não no sentido de que toda história deve fazer uma análise do local e tempo que contextualiza seus objetos (o que é pressuposto de toda História), mas no sentido de que o “local” implica aqui uma referência a uma cultura ou política local, a uma singularidade regional, a uma prática que só se encontra aqui ou que aqui adquire conotações especiais a serem examinadas em primeiro plano (Barros, 2022, p. 26).

Assim como a História evoluiu para se interessar mais pela abordagem social e reconstruir a vida e a história dos indivíduos de uma determinada localidade, a História local no ensino também refletiu essas mudanças. Em alguns casos, ela é considerada a “salvadora do ensino de História” (Sukow, 2023, p. 30), como veremos no próximo tópico.

Ensino de História local

A disciplina de História no Brasil, desde seu início, foi marcada pela disseminação de ideias estereotipadas, como mitos políticos, ideais conservadores e a história das grandes

civilizações, que eram de interesse da elite brasileira da época. A história oficial transmitida era a história europeia e branca, e no ensino não havia espaço para a diversidade étnica e cultural brasileira ou latino-americana.

Nos anos 1970, as disciplinas de História e Geografia foram unidas em Estudos Sociais, tornando-se uma matéria voltada à propagação da moral, do patriotismo e civismo, em um período em que o país estava sob a ditadura militar.

Com o processo de redemocratização, a partir da década de 1980, ocorreram mudanças graduais em todas as esferas nacionais, incluindo a educação. Primeiro, foi proposto o ensino dos chamados “círculos concêntricos”, em que o aprendizado progredia de forma espacial, começando pelo mais próximo ao mais distante, introduzindo a ideia do “local” no ensino de História (Bittencourt, 2018).

Na década de 1990, o Governo Federal reconfigurou os currículos estaduais e nacionais, apresentando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental (em 1997 e 1998). Na disciplina de História, surgiu a perspectiva do ensino da História local e do cotidiano como conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental, permitindo recuperar a história dos sujeitos comuns, dos pequenos municípios e do dia a dia.

As possibilidades de trabalhar com a história local e sua relação com a aprendizagem histórica são várias. Há estudos que evidenciam a importância da configuração identitária e da memória dos alunos (Bittencourt, 2018; Guimarães, 2012), garantindo o domínio do conhecimento histórico e de uma história plural (Germinari, 2021; Schmidt; Cainelli, 2004).

No entanto alguns autores, como Schmidt e Cainelli (2004), alertam sobre a necessidade de cuidado com os excessos. Focar apenas no local, no tradicional, sem ampliar para o contexto nacional e global e sua diversidade, pode alimentar a intolerância com o diferente e com o outro.

A História local em Irati

A história local desempenha um papel crucial na preservação da memória coletiva. Ao documentar as experiências e feitos das gerações passadas, garantimos que essas memórias sejam mantidas vivas. Isso cria uma continuidade temporal que fortalece a identidade coletiva da comunidade. Nesse sentido, apresentaremos uma breve revisão historiográfica sobre o município de Irati (PR), para entender a interpretação tradicional dessa história entre os habitantes locais.

José Maria Orreda foi um historiador amador de Irati, também conhecido como memorialista local. Suas obras sobre o município de Irati são amplamente utilizadas como material didático nas escolas municipais e estaduais no ensino de História local. Ele aborda aspectos memorialísticos e geográficos do local, embora sem empregar métodos científicos rigorosos em sua “pesquisa” (Vitoriano, 2022).

Vitoriano (2022), em sua dissertação sobre a história indígena de Irati, critica Orreda ao destacar que suas obras focam mais nos fundadores locais, na elite e no progresso, deixando pouco espaço para os povos originários. Além disso, Vitoriano expõe como Orreda é considerado uma figura importante na história e para os cidadãos de Irati, mesmo com suas limitações como historiador.

O memorialista Orreda (1972) valoriza muito em sua obra a história local iratiense, e por ser pioneiro da elite intelectual e política local, tornou-se uma referência para a região. Porém, se tratando de história indígena, em sua primeira obra foi insuficiente, pois buscou enaltecer o local, o progresso e abriu pouco espaço para os povos originários, que apesar de também integrarem a história local, nas obras do autor são considerados símbolos do atraso, visão recorrente entre muitos escritores deste período de 1970 a 2000. Ao seguir o exemplo dos autores da elite clássicos da historiografia brasileira, [...] em sua última obra afirma que os povos originários foram assimilados pela miscigenação: “Os índios que habitavam o Paraná foram incorporados a sociedade pela miscigenação” (Vitoriano, 2022, p. 24-25).

Segundo Vitoriano, o autor propaga uma narrativa segundo a qual os colonizadores Pacífico de Souza Borges e Cipriano Francisco Ferraz, vindos do município vizinho de Teixeira Soares, são tratados como grandes desbravadores e descobridores. Nessa perspectiva, ao nomearem as localidades por onde passavam – denominações que permanecem até hoje –, desconsideraram a existência de moradores locais, os povos originários.

Abandonaram o rio e entrando pelo mato, vieram sair num lugar onde acharam uma avelheira num pau, com três bocas ou portas, uma na madeira, duas no chão. Batizaram o lugar com o nome das abelhas: IRATI. Encontravam-se no local hoje denominado IRATI-VELHO. Tudo era sertão. Não havia ninguém. Comiam carne de tateto e porco do mato. Derrubaram uma árvore e fizeram uma gamelinha para salgar o alimento. Desceram um pouco e encontraram uma lagoa, crismando de LAGOA o lugar. Entraram pelo sertão e acharam um arroio, que chamaram CAMACUÃ. Havia muito papuanzal. Cipriano quiz dizer papuã, enrolou a língua e disse Camacuã. No Camacuã mataram um tigre. Prosseguindo, encontraram um campo muito largo e bonito, onde havia um rio. Denominaram de RIO BONITO. Havia muita anta como gado pastando. E o rio foi chamado RIO DAS ANTAS. Desceram pela margem do rio, na encosta da serra, indo encontrar de volta o Imbituva grande, retornando para casa. Na aventura levaram quinze dias (Orreda, 1972, p. 18-19).

Ele enfatizou a vinda dos imigrantes europeus ao município, a colonização e a urgência de expulsar os nativos com o objetivo de desmatar a terra para cultivar lavouras, que atualmente é a principal atividade econômica do município.

Como cita Vitoriano (2022), Orreda foi um jornalista e memorialista local, não um historiador com embasamento científico para pesquisar os fatos. Por isso, é importante ensinar aos jovens estudantes a questionar os fatos apresentados.

Os historiadores são os responsáveis pela história; os memorialistas, como o próprio nome diz, pela memória. É importante mostrar aos alunos que essas memórias precisam ser questionadas, e outras, que não são interessantes para as elites que venham à tona, devem ser recuperadas, como as memórias sobre a expulsão dos indígenas; apesar de difícil, é uma tarefa necessária (Vitoriano, 2022, p. 31).

A história ensinada nas escolas, utilizando materiais didáticos produzidos pela prefeitura e os livros do próprio memorialista, é descrita da seguinte maneira: as terras de Irati eram originalmente habitadas pelos índios Caigangues, e foram encontrados muitos vestígios e artefatos pertencentes a eles. A denominação do município ocorreu em 1829 pelos desbravadores Pacífico de Souza Borges e Cipriano Francisco Ferraz, que vieram de outra região para explorar o sertão e nomear as terras e os rios. Eles seguiram de canoa por um rio até decidirem abandonar o barco e adentrar a mata, onde encontraram uma árvore de abelhas com três bocas, batizando o lugar de Irati (que significa "rio de mel" em linguagem indígena). Segundo relatos, "era tudo sertão e não havia nenhum morador. Caçaram porco-do-mato (cateto) para comer, derrubaram uma árvore e fizeram uma gamela para salgar a carne por dentro".

A história continua com os dois desbravadores passando por vários bairros e localidades, nomeando-os e tornando-se os primeiros a “pisar” em terras iratienses. Incluímos esta seção no texto para que o leitor compreenda a importância da História local, permitindo que cidadãos comuns tenham voz e sejam registrados nos arquivos historiográficos oficiais. O objetivo não é desmerecer o trabalho dos memorialistas locais, mas finalmente dar espaço aos “excluídos”.

Considerações finais

A História local é uma área da historiografia dedicada ao estudo de pequenos locais e seus arredores, buscando compreender uma comunidade específica. Por isso, ela é uma área fascinante, que valoriza memórias coletivas e resgata histórias esquecidas em prol de uma história oficial, destacando as pessoas comuns.

Acreditamos que o ensino de História local é uma metodologia que ajuda os alunos a se conectar e conhecer seu ambiente e identidade cultural. Portanto, a presente proposta de estudo é importante, pois permite entender onde a História local se encaixa no ensino de História em Irati e como os professores ensinam e compreendem tal abordagem.

Em resumo, compreender a História local de um município é um objetivo multifacetado que enriquece a educação, fortalece a identidade cultural e a memória coletiva da comunidade.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, José D'Assunção. História local e História regional – a historiografia do pequeno espaço. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 18, n. 2, 2022.

BARROS, José D'Assunção. História, região e espacialidade. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 95-129, dez./mar. 2005.

BARROS, José D'Assunção. O lugar da História local na expansão dos campos históricos. *In*: OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos; REIS, Isabel Cristina Ferreira (org.). **História regional e local: discussões e práticas**. Salvador: Quarteto, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista – Dossiê: Educação Histórica**, Curitiba, p. 171-190, 2006.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

GERMINARI, Geyso Dongley. **O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de História**. Curitiba: WAS Edições, 2021.

GOUBERT, Pierre. História local. **Revista Arrabaldes**, Petrópolis, v. 1, n. 1, p. 69-82, maio/ago. 1988.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2012.

IRATI. **Aventura do aprender**. Suplemento Conheça seu Município, Irati: história e geografia. Irati, s/d.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LLOYD, Christopher. **As estruturas da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ORREDA, José Maria. **Irati**. Volume I: memórias. Irati: Editora Edipar, 1972.

PARANÁ. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental**. Paraná, 2018.

SAMUEL, Raphael. Documentação – História local e História oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, set. 1989/fev. 1990.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SUKOW, Nikita Mary. Um balanço teórico da História local: historiografia e ensino de História. *In*: GONÇALVES, Nádia G.; URBAN, Ana Cláudia (org.). **Ensino de História: contribuições a partir da História local**. Curitiba: Appris, 2023.

URBAN, Ana Claudia; LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

VITORIANO, Edislaine Terezinha Fernandes. **O índio que mora na cabeça dos iratienses: uma proposição didática e reavaliação dos escritos de José Maria Orreda**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

Memórias de professoras de História e os desafios da escola pública

Juliana Miranda da Silva
Yomara Feitosa Caetano de Oliveira

Considerações iniciais

As reflexões deste texto sobre a escola pública como espaço privilegiado de crítica do papel do ensino de História, na perspectiva da História do tempo presente, foram pensadas com base em uma pesquisa em andamento intitulada “Histórias de vidas e memórias de professoras/es do campo do ensino de História”, iniciativa da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH), em parceria com uma rede de pesquisadoras/es e laboratórios. A referida pesquisa busca coletar, organizar, traduzir e consolidar um acervo em rede, aberto e interativo de histórias de vida e memórias de pesquisadoras/es do campo do ensino de História.

Como introdução, cabe esclarecer que uma pesquisa dessa natureza exige rigor e alinhamento dos procedimentos metodológicos. Nesse sentido, adotou-se o uso do Procedimento Operacional Padrão (POP) para a coleta de dados, bem como para a edição das entrevistas de história oral de vida e o acondicionamento do material produzido. Esses estudos foram dialogados com a produção de Santhiago e Magalhães (2020). Nos encontros, além de estudos de questões específicas, como o contexto das entrevistas de história oral no formato digital, a equipe de pesquisadores dialogou com profissionais que são referência no trabalho com o ofício da História oral, como Verena Alberti e Sônia Lodon. Nessa oportunidade, tanto os artigos de Alberti (2006; 2020) quanto o livro *Tecnologia social da memória* (2009) foram discutidos em forma de

conversas e apontamentos que corroboraram na feitura do POP. De modo pontual, a experiência do Laboratório de História Oral (LHO) da Universidade da Região de Joinville (Univille) foi compartilhada com o objetivo de contextualizar a construção de procedimentos metodológicos em História oral. Naquela ocasião, a sistematização do POP da pesquisa “Memórias múltiplas e patrimônio cultural em rede: o desafio (auto)biográfico diante da ameaça da perda”, produzido pelos estudantes bolsistas da pesquisa, foi compartilhada e disponibilizada para uso adaptado para esta pesquisa. Assim, as orientações contidas neste documento advêm dos registros do projeto citado, das orientações acolhidas dos diálogos com as autoras citadas, dos apontamentos das sínteses de experiências registradas no LHO e das decisões discutidas no grupo de pesquisadores envolvidos.

O POP foi organizado em quatro momentos. O documento apresenta, em grande medida, uma síntese do projeto conforme aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, bem como decisões prévias acordadas entre os pesquisadores, organizadas da seguinte forma: i) um breve desenho da pesquisa, seu objetivo, critérios de inclusão das/os entrevistadas/os; ii) orientações metodológicas para a preparação para a entrevista, o roteiro semiestruturado, a entrevista e as mediações da tecnologia de informação e comunicação, quando for o caso; iii) as tarefas técnicas de transcrição, edição e revisão de entrevistas de história oral de vida; iv) a construção do acervo em arquivos. É mister destacar que entendemos a dinâmica do fazer pesquisa a partir das memórias orais e, portanto, o POP não encerra criações e decisões que podem advir na continuidade do trabalho. Novas alterações ou adição de componentes que facilitem o trabalho de todas/os e qualquer membro que venha a entrar em contato com o material do acervo

produzido serão bem-vindas nos debates da pesquisa durante o seu desenvolvimento. As entrevistas e outras produções derivadas da coleção de histórias, que estão preservadas e compartilhadas pelo Museu da Pessoa e pela Univille, subsidiam pesquisas e fornecem memórias da ABEH e do campo de ensino de História no Brasil.

Sob tal perspectiva, a História do tempo presente é compreendida como um campo que incorpora múltiplas vozes em pé de igualdade, sem hierarquias. Cada voz contribui para uma complexa teia social em que subjetividades são construídas de forma rizomática. Com base na escolha epistemológica da História oral, assume-se o compromisso com a proposta da memória em rede, possibilitando que as histórias de vida ocupem uma dimensão múltipla. Dessa maneira, busca-se compreender a sociedade como uma grande teia, em que cada indivíduo tem a oportunidade de registrar sua visão.

Com a escuta e análise das entrevistas, propõe-se aqui uma reflexão que se detém na intersecção entre as memórias pessoais narradas pelas professoras entrevistadas, majoritariamente mulheres, e o papel da escola como espaço privilegiado de formação de identidades individuais e coletivas. Como pesquisadoras e professoras, escolhemos pensar o ensino de História para além da visão tradicional que o reduz a uma simples transmissão de conhecimentos. As narrativas dessas docentes revelam um rico entrelaçamento entre suas memórias mobilizadas, suas trajetórias profissionais e suas subjetividades, oferecendo um panorama complexo das dinâmicas sociais e educacionais vivenciadas em consonância às primeiras reflexões acerca da necessidade de se pensar o ensino de História como campo de conhecimento.

Reconhecendo os limites de análise possível a um texto de comunicação, optamos por nos determos a três entrevistas de um corpo documental, ainda em construção, mas que no momento da escrita deste artigo contava com dez entrevistas transcritas e revisadas. Por suas reflexões e conexões estabelecidas entre ensino de História e escola pública, tomamos as entrevistas das professoras Circe Maria Fernandes Bittencourt, Silma do Carmo Nunes e Joana Neves.

Histórias de vida e escolas públicas: possíveis conexões

O ensino de História como campo de pesquisa emergiu paralelamente às demandas de abertura política no país nas últimas décadas do século XX. Historicamente, a prática do ensino foi tratada como uma extensão subordinada às ciências acadêmicas, sendo concebida como um espaço de aplicação técnica, desprovido de prestígio e considerado hierarquicamente inferior. As professoras e pesquisadoras entrevistadas na citada pesquisa são aquelas que, com coragem e inovação, desafiaram essa visão tradicional, propondo e discutindo o ensino de História como um lócus privilegiado para a construção de conhecimento. No entanto, mesmo após décadas de luta por liberdade acadêmica e autonomia docente, vivemos em um contexto contemporâneo marcado por ameaças e perseguições à prática da docência. Ataques sistemáticos e discursos desmoralizantes continuam a impactar o exercício da profissão, gerando desafios que exigem resistência, articulações coletivas e valorização das histórias de vida da geração de professorado que nos antecedeu.

As narrativas das professoras entrevistadas, preservadas e tratadas como fontes de pesquisa, não apenas oferecem subsídios para a construção do ensino de História

como campo, como também alimentam reflexões essenciais sobre a identidade docente e as demandas que se delineiam ao longo de diferentes cenários políticos e sociais. Essas vozes registram a memória e a luta pela valorização do ensino de História, reafirmando seu papel na formação crítica e na consolidação da cidadania, considerando o fato de que suas atuações se deram como pesquisadoras e como professoras, atuantes na educação básica e no ensino superior.

A intersecção entre as memórias pessoais das professoras entrevistadas e suas experiências profissionais revela o papel central da escola pública nas suas formações. Seus relatos reforçam a rica experiência da educação como direito e o sistemático processo de ataque à educação pública como direito constitucional.

Conforme já salientado, trazemos aqui apenas três entrevistas do corpo documento da pesquisa em andamento. Tomemos primeiramente como referência a entrevista da professora e pesquisadora Circe Maria Fernandes Bittencourt ou, como é mais amplamente conhecida, Circe Bittencourt, uma das figuras mais significativas no campo do ensino de História no Brasil. Destacando-se tanto como professora quanto como pesquisadora, foi uma das pioneiras na reflexão sobre o ensino de História e a formação docente nesse campo.

Circe participou ativamente da elaboração de novas abordagens para o ensino de História no Brasil e figurou como uma das responsáveis por promover a discussão sobre a importância de contextualizar o conhecimento histórico nas práticas escolares, desafiando a visão tradicional e defendendo um ensino de História no qual os alunos não apenas assimilam informações, como também são convidados a refletir criticamente sobre o passado, com foco nas implicações sociais e políticas do conhecimento histórico. Sua trajetória também é marcada pela formação de

professores e professoras, incentivando a criação de espaços de pesquisa que envolvessem tanto a academia quanto as escolas, de modo a promover um diálogo constante entre o saber acadêmico e a experiência vivida nas salas de aula.

Entre as questões levantadas em sua entrevista, Circe demarcou a relevância da escola pública durante a sua própria formação como professora e relatou que, como estudante, se sentia constrangida em ter de frequentar uma escola particular por imposição de sua mãe:

[...] Olha, eu vivi um momento [...] muito importante na história da educação. Porque, veja, eu me sentia mal de estar em uma escola particular de freira, independente de ser de freira, eu não queria nenhuma escola particular. A escola pública era muito valorizada nesse período. Ela era o padrão. Desde o grupo até o ensino clássico e científico, até o ensino que hoje a gente chama médio. Ela era a escola, entendeu? [...] (Bittencourt, 2022, p. 22).

Como aponta Circe, a escola pública era o padrão a ser seguido na época de sua vida estudantil. Esse reconhecimento social da escola pública refletia sua excelência, em que os professores eram rigorosamente selecionados por concursos organizados pelos próprios departamentos acadêmicos das universidades públicas, como o de História. Em outro trecho comenta:

[...] Mas essa, essa relação que os professores mesmo da faculdade, do próprio departamento de História tinham com a educação era mais forte, porque eles faziam concurso, eles tinham o Colégio de Aplicação, entendeu? Então era uma relação mais forte com a escola pública, assim como a universidade pública, juntava tudo. Universidade pública com escola pública, e era para ser professor de escola pública. Claro, não se imaginava você sair da USP [Universidade de São Paulo] e ser professor de colégio particular, era o oposto, entendeu? Era o oposto. E essa relação que foi, essa grande política que a ditadura cortou. Aliás, eu falo, o grande golpe da educação foi 1961, eu sempre digo

essa história, que 1961 com a LDB, que eles pegaram tudo quanto é dinheiro e enfiaram em escola particular. Por que a escola particular cresceu no Brasil? Tiraram o dinheiro da escola pública e passaram para escola particular; em um momento que você está pensando que os pobres estão entrando na escola [...] (Bittencourt, 2022, p. 26).

Circe identifica aqui as mudanças sofridas no cenário educacional brasileiro com a transferência de recursos da escola pública para o setor privado, justamente em um momento em que as camadas populares começavam a acessar o sistema público de ensino. Ao tirar o dinheiro da escola pública e passar para a escola particular, vivenciamos a precarização da infraestrutura e o declínio da qualidade do ensino público e também outros desdobramentos como desafios adicionais às políticas de democratização educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 4.024), promulgada em 1961, entrou para a história da educação brasileira como a primeira legislação nacional a estruturar formalmente a educação no país após a Constituição de 1946, que defendia a liberdade de ensino e a coexistência dos setores público e privado. No entanto tal lei reforçou a autonomia das escolas particulares, permitindo sua expansão sem uma regulação rígida do Estado. O ensino privado ganhou força, muitas vezes sem mecanismos eficazes de controle de qualidade ou de fiscalização por parte do poder público. Esquinsani (2021) alude ao contexto de disputas e argumentos ocorrido ao longo da década de 1950 quanto à construção de um instrumento jurídico-normativo de singular importância no campo educacional, ao mesmo tempo em que se alicerçavam projetos de sociedade específicos.

Agrega-se ainda à fala da professora Circe outro fator de impacto, que é a desvalorização profissional da carreira docente, incluindo o arrocho salarial vivenciado principalmente a partir da década de 1970:

[...] Quando eu entrei na rede pública em 1960, o salário de professor era alto, público, da escola pública. Eu ganhava mais na escola pública do que no Peretz, que era uma escola particular de gente rica. A hora/aula era muito maior, entendeu? Dar aula na escola pública era muito, era assim, era um bom salário [...] (Bittencourt, 2022, p. 44).

Além das questões salariais, a formação docente que perpassava os colégios de aplicação também foi bastante lembrada pelas professoras em seus relatos. A professora Silma do Carmo Nunes, também entrevistada para a pesquisa, destacou a relevância das discussões que ocorriam nos colégios de aplicação, instituições públicas vinculadas às universidades, nas quais muitas professoras e muitos professores iniciavam suas experiências com a prática docente:

[...] Bom, mas aí tem outra coisa que eu acho importante também. Onde que a Eseba foi importante? A Eseba é o colégio de aplicação, Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Onde que ela foi importante na minha trajetória de pesquisadora no ensino de História? Foi importante por quê? Como é um colégio de aplicação, como colégio de aplicação tem obrigação de fazer pesquisa, tem obrigação de fazer extensão, e eu realmente gostava de tudo isso, não é? Então, eu comecei. Além de fazer a extensão de forma bastante forte, paralela aí com mestrado, depois com doutorado, eu também continuei pesquisando a própria sala de aula, transformando a minha sala de aula em laboratório de pesquisa [...] (Nunes, 2022, p. 28).

Os colégios de aplicação vinculados às universidades públicas têm um papel fundamental na formação docente; particularmente a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba) permeia grande parte da trajetória da professora Silma do Carmo Nunes. Funcionando

como espaços de experimentação pedagógica e construção coletiva do conhecimento, é inimaginável crer que em um ambiente como o das escolas particulares, pautadas sobretudo em uma lógica do desempenho e dos resultados com o intuito de atrair novos alunos/clientes, professoras e professores tenham a possibilidade de articular teorias e práticas reflexivas que priorizem abordagens pedagógicas alicerçadas na educação como direito e bem público.

Ao longo de sua trajetória na educação, Silma do Carmo Nunes esteve na maior parte do tempo dedicada à formação de professores tanto na rede estadual e municipal como na rede federal, sendo uma grande defensora da educação pública de qualidade, como um direito basilar para a construção de uma sociedade mais igualitária. Em suas produções evidenciou o compromisso de pensar o ensino de História com base em diferentes perspectivas, considerando uma pluralidade de pontos de vista e narrativas, para além da mera transmissão de fatos. Tanto é que sua obra de maior circulação tem como título *Concepções de mundo no ensino de História* (Nunes, 1996), tornando-se leitura quase que obrigatória para os estudantes de licenciatura.

Ao integrar professores universitários, graduandos e alunos da educação básica em um mesmo espaço formativo, os colégios de aplicação fortalecem a docência como um campo de pesquisa, questionando práticas tradicionais e contribuindo para a renovação dos olhares. Temos na fala da professora Silma, que diz ter transformado sua sala de aula em seu “laboratório de pesquisa”, um exemplo prático dessa realidade. Em outro momento da entrevista, Silma foi perguntada acerca das suas produções escritas e, entre dezenas de artigos e livros, destacou o texto em que relatou suas experiências como professora e pesquisadora na Eseba:

Tem um artigo que eu te falei, que é sobre as minhas experiências no colégio de aplicação, na Eseba, que é uma coletaneazinha de vários tipos de trabalhos que eu fiz com os meus alunos, utilizando história em quadrinho, charge, poema, música, enfim. Usando aí as diferentes linguagens, como se diz, não é? Gosto muito da expressão não, mas usando as diferentes linguagens em ensino de História, então eu gosto muito desse artigo (Nunes, 2022, p. 32).

As experiências relatadas de atuação na rede pública se contrapõem à lógica empresarial da rede privada, em que a autonomia docente muitas vezes é reduzida por materiais didáticos padronizados e currículos engessados, voltados para atender a demandas do mercado educacional e da clientela de determinada localidade. Nos colégios de aplicação, a valorização da experimentação didática e da diversidade de abordagens pedagógicas reafirma a escola como um espaço democrático, de produção e difusão do conhecimento.

Além disso, os colégios de aplicação representam um contraponto essencial às desigualdades educacionais aprofundadas pela privatização do ensino. Enquanto escolas particulares tendem a selecionar seu público por critérios financeiros e meritocráticos, os colégios de aplicação reafirmam a importância da educação pública gratuita e de qualidade. Ao garantir acesso a um ensino crítico e reflexivo, essas instituições fortalecem a formação de professores comprometidos com a transformação social, desafiando a crescente mercantilização da educação e defendendo o papel da escola como um espaço de cidadania e construção coletiva do saber. Também é pertinente ressaltar que a equiparação salarial entre os professores de colégio de aplicação e os docentes de graduação das universidades constitui outro fator ímpar desse modelo.

Uma experiência distinta de educação pública foi citada pela professora e pesquisadora Joana Neves, que destacou

em seu relato a sua atuação com os ginásios vocacionais, que funcionaram de 1961 a 1969 no estado de São Paulo. Esse projeto inovador e progressista de ensino público priorizava um currículo integrado, que combinava disciplinas tradicionais com atividades práticas e científicas, com vistas a uma formação que estimulava o pensamento crítico, a pesquisa e o trabalho em grupo, tendo como norte o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs capazes de compreender e transformar a realidade social a partir da transformação de suas próprias realidades. Nas palavras de Maria Nilde Mascellani (1999, p. 103), uma das principais idealizadoras do projeto, seu intuito era de ofertar “atitude permanente de acompanhar o jovem, ajudá-lo nas dúvidas e oferecer suporte às suas opções”, auxiliando, por meio de um ensino vocacional, as estudantes e os estudantes a descobrirem o campo de educação com o qual mais se identificavam, para então projetarem com mais clareza seu próprio futuro.

Em seu relato, Joana Neves apontou a relevância da experiência nas escolas públicas vocacionais, tanto para a sua formação como para a história da educação no Brasil:

Olha, a minha relação com a educação básica me definiu profissionalmente. Agora, porque eu tive o espetacular privilégio de ser professora no sistema de ensino vocacional. Eu diria que toda pedagogia com a qual eu me relacionei, todas as questões de ensino que eu tive a oportunidade de discutir e elaborar têm a ver com meu trabalho vocacional, que era um trabalho feito na educação básica. Eu trabalhei no vocacional por cinco anos, dois anos no ginásio educacional em Barretos. Naquele tempo que a estrutura educacional era primária, ginásio e colegial. E eu trabalhei em um ginásio em Barretos uns dois anos, e depois uns três anos no colegial. Eu fui uma das professoras que iniciou o segundo ciclo vocacional. E eu diria assim, toda a história da minha relação com o ensino tem a ver com esse trabalho no vocacional, porque o vocacional, eu acho, foi o sistema mais completo e significativo de ensino nesse país (Neves, 2022, p. 22).

Mais uma vez, temos um exemplo de articulação entre ideias pedagógicas inovadoras, protagonismo dos estudantes em sua formação como cidadãos, em um modelo educacional que valorizava a atuação das professoras e dos professores, e a contextualização dos conteúdos históricos, que dificilmente vislumbraríamos fora da experiência pública de educação. E assim como outras experiências educacionais do período, os colégios vocacionais foram extintos pelo regime militar, sob a justificativa de serem espaços de “doutrinação ideológica”. Professores e gestores foram perseguidos, e a proposta inovadora foi sumariamente desmantelada. Mesmo assim, o legado dos ginásios vocacionais influenciou debates posteriores sobre educação pública no Brasil, sendo lembrado como um dos projetos mais avançados de ensino do período. Cabe ressaltar que em sua tese de doutorado, intitulada *O ensino público vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político (1961-1970)*, Joana Neves se debruçou sobre uma vasta documentação para estudar o sistema de ensino vocacional na conjuntura socioeconômica paulista de desenvolvimento urbano e industrial daquele período.

Considerações finais

Um dos aspectos destacados pelas entrevistas é o impacto do gradual fomento à educação privada nos anos finais da ditadura militar brasileira, fenômeno que deixou marcas profundas na educação pública do país, desde a educação básica até o ensino superior. Esse processo contribuiu para a precarização do ensino, evidenciada tanto pela infraestrutura deficitária quanto pela redução dos investimentos estatais à educação pública e afrouxamento de regularização para a atuação da educação privada e de caráter empresarial.

Paralelamente, houve a desvalorização da carreira docente, refletida nos baixos salários, na perda de prestígio social e nas condições de trabalho desafiadoras. Tais fatores não apenas afetaram a motivação e o reconhecimento profissional das professoras, como também intensificaram os desafios pedagógicos e a maneira como o conhecimento histórico é construído e mediado em sala de aula. As consequências dessa sistemática desvalorização já se fazem presentes no apagamento do interesse pelas carreiras docentes, o que, como professoras, percebemos não apenas na literatura acadêmica que investiga o fenômeno, como também nas conversas que mantemos com jovens estudantes em vias de decidir os rumos de seus estudos.

Nesse cenário, as práticas pedagógicas relatadas pelas professoras são marcadas por um esforço contínuo para lidar com essas adversidades e, ao mesmo tempo, para ressignificar o papel do ensino de História, entendendo-o como campo de pesquisa. As memórias e reflexões aqui trazidas evidenciam as dificuldades enfrentadas por elas e também sua resiliência e compromisso com o ensino público, que atravessou suas trajetórias de docência, pesquisa e atuação na esfera pública. Elas iluminam a importância do ensino de História como uma ferramenta que transcende os limites da sala de aula, promovendo a reflexão crítica sobre o presente e fortalecendo a luta por uma escola pública acessível, democrática e de qualidade. Tal perspectiva reforça a necessidade de políticas que priorizem a educação pública, garantindo condições adequadas para o trabalho docente e para o aprendizado dos estudantes.

Referências

ALBERTI, Verena. História Oral: aprendendo e vivendo, na teoria e na prática. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; MESSIAS, Mais Cláudia Novaes (org.). **Clio-psyché resistências: ciências e política na história da Psicologia**. Curitiba: CRV, 2020. p. 1-49 (Coleção História, Psicologia, Sociedade).

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassaneri (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Circe Maria Fernandes Bittencourt: depoimento** [2022]. Entrevistadores: Juliana Alves de Andrade, Erinaldo Cavalcante e Gisele Pereira Nicolau. Pernambuco: Recife, 2022. 2 audiovisuais. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita por Aldry Pereira Chaves e revisada por Juliana Miranda da Silva, depositada no acervo da pesquisa Histórias de Vidas e Memórias de Pesquisadoras/es do Campo do Ensino de História, Univille, Joinville, SC.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O público e o privado na LDB 4.024/1961: marcos históricos para o financiamento da educação. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 20, e017, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062021000100332&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2025.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT)**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

NEVES, Joana. **Joana Neves: depoimento** [2022]. Entrevistadores: Juliana Alves de Andrade e Célia Santana. Pernambuco: Recife, 2022. 1 audiovisual. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita por Lara Kermily Moraes Barbosa e revisada por Yomara Feitosa Caetano de Oliveira, depositada no acervo da pesquisa Histórias de Vidas e Memórias de Pesquisadoras/es do Campo do Ensino de História, Univille, Joinville, SC.

NEVES, Joana. **O ensino público vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político (1961-1970)**. 340 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino de História**. Papirus: Campinas, 1996.

NUNES, Silma do Carmo. **Silma do Carmo Nunes: depoimento** [2022]. Entrevistadores: Cristiano Nicolini e Juliana Alves Andrade. Pernambuco: Recife, 2022. 2 audiovisuais. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita por Juliana Miranda da Silva e revisada por Yomara Feitosa Caetano de Oliveira, depositada no acervo da pesquisa Histórias de Vidas e Memórias de Pesquisadoras/es do Campo do Ensino de História, Univille, Joinville, SC.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 27, p. 1-18, 2020.

TECNOLOGIA social da memória: para comunidades, movimentos sociais e instituições registrarem suas histórias. ABravídeo; Fundação Banco do Brasil, 2009.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena; ANDRADE, Juliana Alves de (org.). **A busca do outro e de nós: um projeto de História oral para o ensino de História**. 1. ed. ABEH, 2022. 77 p.

Histórias de vidas e memórias de pesquisadoras/es do campo do ensino de História em Goiás (1980-2010)

Cristiano Nicolini

O texto apresenta um breve panorama sobre o estado atual de uma pesquisa em desenvolvimento, que se iniciou no ano de 2024 como desdobramento de um projeto mais amplo, de dimensão nacional, coordenado pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), em parceria com o Museu da Pessoa, o Laboratório de História Oral (LHO) da Universidade da Região de Joinville (Univille) e outros laboratórios das universidades onde os pesquisadores atuam. A investigação de abrangência nacional reúne uma equipe de pesquisadores das cinco regiões do Brasil desde o ano de 2020. Tal iniciativa surgiu em contexto de pandemia, quando pessoas de diferentes instituições começaram um mapeamento dos nomes que constituíram a formação e consolidação do campo do ensino de História no país, para em seguida realizar entrevistas com base na metodologia da História Oral.

O projeto acabou se concentrando nos referenciais que tiveram influência das regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil. As regiões Norte e Centro-Oeste ficaram excluídas desse mapeamento porque as produções e os/as pesquisadores/as encontrados/as não chegaram a circular no âmbito nacional, apesar da importância que tiveram no espaço regional. Assim, o projeto “Histórias de vidas e memórias de pesquisadoras/es do campo do ensino de História em Goiás (1980-2010)”¹, desenvolvido pela Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG), em parceria com o Instituto

¹ Financiamento via Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg) – Programa de Auxílio à Pesquisa Científica e Tecnológica – Pró-Licenciaturas.

Federal de Educação – *Campus* Formosa, o GT Ensino de História e Educação da Associação Nacional de História – Seção Goiás (ANPUH-GO) e o Coletivo de Professoras e Professores de História de Goiânia (CPHGyn), investe na continuidade dessa iniciativa, porém na perspectiva regional da formação do campo do ensino de História no Brasil, tomando Goiás como lugar de investigação.

O campo do ensino de História em Goiás

O ensino de História como campo de pesquisa é recente no Brasil. Sua emergência é contemporânea às demandas da abertura política no país, quando professores se debruçaram para pensar o campo educacional e, de forma propositiva, apontar as políticas curriculares nos seus municípios e estados. Historicamente o ensino, de uma forma geral, foi concebido como um espaço de aplicação dos conhecimentos técnicos produzidos nas ciências acadêmicas e, portanto, hierarquicamente menor e sem prestígio.

Entende-se o campo na perspectiva de Pierre Bourdieu (1980), que o concebe como categoria teórica delimitada pelos valores que lhe dão sustentação e que são construídos na dinâmica social de um grupo. Os pesquisadores e as pesquisadoras do ensino de História investiram em trabalhos e eventos acadêmicos com a finalidade de debater e discutir suas reflexões sobre a História ensinada. Nacionalmente, os pesquisadores do campo do ensino de História têm se encontrado em eventos alternados bianuais: o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), compartilhando, validando e publicando suas produções de conhecimento. Porém, no âmbito estadual, tal esforço nem sempre foi sistematizado em eventos desse porte e nem

mesmo reconhecido devidamente pela academia e demais grupos de legitimação. Registrar, organizar e disponibilizar memórias da constituição desse campo no estado de Goiás é urgente e revelador de um árduo trabalho de formação de pesquisadores e professores de História.

As pesquisadoras e os pesquisadores que serão entrevistadas/os nesta pesquisa foram aquelas/es profissionais que ousaram propor e discutir o ensino da História como locus privilegiado de construção de conhecimentos no estado de Goiás. Por isso, o projeto visa coletar, organizar e consolidar um acervo em rede, aberto e interativo de *histórias de vidas e memórias de pesquisadoras/es do campo do ensino de História no estado de Goiás*. Algumas perguntas que norteiam essa iniciativa são: as pessoas que atuaram/atua no campo do ensino de História em Goiás o fizeram em sintonia com o contexto nacional ou construíram percursos específicos, predominantemente? Quais especificidades marcam a perspectiva regional desse campo?

Na atual etapa da investigação, o grupo está mapeando produções e nomes de docentes de instituições de ensino que em sua trajetória profissional se dedicaram à pesquisa, à orientação de pesquisas e à produção bibliográfica e didática voltadas ao campo do ensino de História no estado de Goiás, de 1980 a 2010. Após a primeira fase, serão desenvolvidas entrevistas semiestruturadas com as pessoas identificadas no mencionado mapeamento. O trabalho resultou em uma planilha provisória, na qual foram registrados nomes como Holien Bezerra, Miriam Bianca Amaral Ribeiro, Maria da Conceição Silva, Heloisa Capel, Sônia Maria de Magalhães, Andreia Delgado, Mônica Martins, Cristina de Cássia Pereira, Cristina Helou Gomide, Diane Valdez, Angela Ricci, Warlúcia Pereira Guimarães, Segismunda Sampaio da Silva Neta, entre outros/as. Jucelino Polonial e Ledonias Franco Garcia

já faleceram, por isso comporão a pesquisa apenas como referenciais para o mapeamento, enquanto os/as demais serão entrevistados/as na segunda fase. Nessa etapa atuam também bolsistas de iniciação científica, como Maria Luísa Alves de Abreu Pereira (2024, p. 3), que em seu relatório de pesquisa Prolicen² registra:

[...] foi feito um recorte mais específico tratando de Ledonias Franco Garcia [...]. Ao analisar algumas obras da professora, percebe-se que a maioria de suas publicações sobre questões que tangem o ensino de história circularam por meio de revistas como História Revista (UFG) e Revista de História (USP). Além disso, percebe-se sua articulação entre teoria e prática, utilizando a historiografia como uma ponte a partir da qual ela pode explicar o percurso e o desenvolvimento do ensino de história.

A pesquisa, portanto, mapeia essas produções tanto no âmbito da História quanto da educação, considerando que o ensino é um tema que transita nessa fronteira epistemológica. Porém, como destacam investigações recentes (Ciampi, 2007; Coelho; Bichara, 2019; Gonçalves; Pacievitch, 2021; Miranda, 2019), até o começo do século XXI a dimensão do ensino era predominantemente pensada nos espaços acadêmicos vinculados às ciências da educação. O tema passou a ser discutido e investigado de forma mais intensa nas faculdades de História na década de 2010,

² “O Prolicen vem sendo desenvolvido desde 1980, como um Programa SESu-MEC, visando a valorização de Licenciaturas e a interação da Universidade com a rede pública de ensino. Esse trabalho recebeu um novo impulso com a aprovação do Programa de Bolsas para os cursos de Licenciatura da UFG, em 4 de junho de 1996. Desde então, tem sido ampliado o número de bolsas disponibilizadas, passando de 29 em 1996, para 52 em 2006 e atualmente conta com 64 bolsas, o que demonstra sua consolidação no âmbito da UFG” (UFG, 2025).

quando se identificou um crescimento de grupos de pesquisa e periódicos destinados a pensar o ensino de História com base na ciência de referência, sem dissociar tal trabalho, contudo, do pensamento educacional.

No mapeamento realizado até a presente etapa da pesquisa, alguns materiais foram encontrados pela equipe, como livros didáticos e paradidáticos, artigos, textos em anais de eventos, entre outros. Percebe-se, nesse conjunto de produções, que os autores e autoras não se dedicavam exclusivamente ao ensino de História como objeto de pesquisa. A professora Ledonias Franco Garcia³, no entanto, destaca-se como uma exceção, pois grande parte do que ela escreveu foi direcionada ao trabalho de professores e professoras na educação básica.

Figura 1 – Materiais produzidos pela professora Ledonias Franco Garcia



³ A professora faleceu no ano de 2015, mas a sua atuação no campo do ensino é lembrada com frequência nas narrativas e nos materiais identificados até a presente etapa da pesquisa.



Fonte: Acervo do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em História (LEPEHIS) da Faculdade de História da UFG (2024)

Figura 2 – Notícia sobre o falecimento da professora Ledonias Franco Garcia



Fonte: Luto [...] (2015)

Nesse sentido, o projeto busca registrar e organizar em rede as narrativas de experiências dos profissionais que vêm construindo a referida área do conhecimento desde a década de 1980, no estado de Goiás. Tendo como base a história oral de vida, aposta no registro (auto)biográfico como uma produção heurística. A pesquisa, que se propõe elaborar e organizar fontes, produzirá registros não apenas da memória, como também possibilitará construções de identidades e reflexões sobre os esquecimentos e as alteridades relacionados à constituição de professores de História hoje. Sônia Maria de Freitas (2006, p. 8) destaca acerca dessa metodologia:

A História Oral [...] não é sinônimo de história de vida. História de vida pode ser considerada um relato autobiográfico, mas do qual a escrita – que define a autobiografia – está ausente. Na história de vida é feita a reconstituição do passado, efetuado pelo próprio indivíduo, sobre o próprio indivíduo. Esse relato – que não é necessariamente conduzido pelo pesquisador – pode abranger a totalidade da existência do informante.

A relação entre o contexto nacional e o percurso de formação do campo do ensino de História no estado de Goiás pode ser pensada também pela obra de Miriam Bianca Amaral Ribeiro (2014), intitulada *Cultura histórica e história ensinada*, a qual serve como base para compreender as especificidades regionais desse projeto de construção de uma narrativa nacional, porém reconfigurada com base em interesses e condições da província em fins do século XIX e começo do século XX. A autora utiliza fontes que vão desde manuais didáticos à imprensa regional para pensar a constituição de uma cultura histórica que não se restringia à escola e às diretrizes curriculares daquele período, mas era fortemente marcada pelas ideias que circulavam no entorno dos espaços reconhecidos como educacionais. Apesar de não abordar o período da pesquisa (décadas de 1980 a 2010), a obra de Ribeiro contribui para pensar a relação entre as diferentes temporalidades e as conexões entre a formação do ensino de História escolar no estado de Goiás e a sua retomada como objeto de pesquisa e produção de materiais didáticos no fim do século XX.

Figura 3 – Livro originado da tese de Miriam Bianca Amaral Ribeiro (2014), intitulada *Cultura histórica e história ensinada*



Fonte: Acervo do LEPEHIS da Faculdade de História da UFG (2024)

Pensar o campo do ensino de História significa reivindicar a importância dessa dimensão na formação histórica de crianças, jovens e adultos no percurso do tempo. Se até a década de 1980 o tema era compreendido tão somente como pauta para quem atuava na docência na educação básica, hoje é evidente que a sua inserção é necessária no âmbito da pesquisa, ocupando espaços nos programas de pós-graduação profissionais e acadêmicos.

Em 2022, o ENPEH foi realizado no formato híbrido (presencial e virtual), com sede na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). No período que precedeu o encontro,

foi veiculado pelo canal do evento o Pré-ENPEH⁴, um ciclo de *lives* que apresentou uma atualização do mapeamento sobre o campo de pesquisa em ensino de História no Brasil. No dia 11 de outubro de 2022, sob o título “A produção em ensino de História na pós-graduação acadêmica (Educação e História)”, a professora Helenice Aparecida Bastos Rocha (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ) apresentou dados correspondentes ao período de 2000 a 2015 (Pacheco; Rocha, 2017). Nessa pesquisa exploratória, os autores queriam responder à pergunta: existe ou não a subárea do ensino de História? Eles buscaram identificar o surgimento e crescimento do termo nos programas de pós-graduação em História (PPGH), utilizando para isso a Plataforma Sucupira. Nesta, investigaram a ocorrência do termo ensino de História para atender aos objetivos propostos. Depois, entre 2017 e 2021, realizaram um novo estudo em bancos de teses e dissertações, cruzando com os dados de 2016. Perceberam que há um campo em expansão, materializado nos eventos da ABEH e no aparecimento do tema nos PPGs, por exemplo. A pesquisa constatou que as investigações em ensino de História podem ser agrupadas em “constelações” (histórias, memórias, metodologias, conteúdos curriculares).

Nessas constelações, surgem perguntas como a que o presente texto traz à tona: como o campo do ensino de História foi se configurando nacional e regionalmente? Que encontros e desencontros podemos identificar e o que eles significam no percurso formativo da História ensinada no Brasil? Essas e outras indagações pretendem ser exploradas nas entrevistas que serão feitas na próxima etapa do projeto.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=el7Vk12F1eE>. Acesso em: 25 jan. 2025.

Reflexões finais... ou iniciais...

O texto apresentou um breve panorama sobre a etapa inicial de uma pesquisa que tem como objetivo coletar, organizar e consolidar um acervo em rede, aberto e interativo de *Histórias de vidas e memórias de pesquisadoras/es do campo do ensino de História no estado de Goiás*. É um esforço do Grupo de Pesquisa e Estudos AprendHis e do LEPEHIS, em parceria com o Instituto Federal de Goiás – *Campus Formosa*, com o GT Ensino de História e Educação da ANPUH-GO e com o CPHGyn. Utilizando-se da metodologia História Oral, a pesquisa tem previsão de duração de dois anos, divididos em duas fases. Na primeira, vem mapeando produções e nomes de docentes de instituições de ensino que em sua trajetória profissional se dedicaram à pesquisa, à orientação de pesquisas e à produção bibliográfica e didática voltadas ao campo do ensino de História no estado de Goiás, entre os anos 1980 e 2010; a segunda desenvolverá entrevistas semiestruturadas com as pessoas identificadas na primeira etapa.

Espera-se organizar uma coleção de histórias que serão salvaguardadas e compartilhadas pelo LEPEHIS. O trabalho com as histórias de vida potencializa as investigações que buscam compreender a formação do campo do ensino de História no Brasil. Ao acionar memórias de pessoas envolvidas direta ou indiretamente nesse percurso, ampliam-se as perspectivas e possibilidades de entendimento dessa região fronteiriça entre a História e a educação.

A pesquisa parte da ideia de ciência segundo a qual o/a autor/a, pesquisador/a e sujeitos do mundo estão no centro do conhecimento e são capazes de criar inteligibilidades e conceitos que derretam as fronteiras que a ciência moderna instituiu. Uma produção do conhecimento que se assume

subjetiva sem perder de vista a objetividade científica do método. Trata-se, então, de uma investigação constituída em um território de fronteira em que os sujeitos pesquisadores e os sujeitos pesquisados se encontram. Mediados pelo método, produzirão em coautoria um acervo aberto a diálogos entre campos da História e da educação, sobretudo. Essa marca interdisciplinar responde às complexas demandas do profissional da História na docência.

A perspectiva regional do presente estudo vem apontando que, apesar de as produções no campo do ensino de História em Goiás não terem assumido um protagonismo no cenário nacional, regionalmente elas demarcam espaços e precisam ser historicizadas, em diálogo com outros espaços e sujeitos. Tal iniciativa vem contribuindo para fortalecer a dimensão didático-pedagógica do conhecimento histórico, sem perder de vista a importância das demais pesquisas já consolidadas no estado. Por fim, ao reconhecermos a importância dos mecanismos que acionam sentidos (auto)biográficos, ressaltamos que a narração oferece acesso à maneira como os profissionais da História se significam de forma singular, mas igualmente, sobre os sentidos disponíveis acerca das identidades profissionais. Em um cenário contemporâneo de ameaças à cátedra e às liberdades de docência, que supostamente havíamos conquistado nas últimas décadas, tais iniciativas são fundamentais para que ciência e sociedade se aproximem na construção de novos futuros possíveis.

Referências

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores:** diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

CIAMPI, Helenice. Produção acadêmica e ensino de História. *In:* HEINZ, Flávio M.; HARRES, Marluza Marques (org.). **A História e seus territórios.** Conferências do XXIV Simpósio Nacional de História da ANPUH. São Leopoldo: Oikos, 2007. p. 187-203.

COELHO, Mauro; BICHARA, Taissa. Ensino de História: uma incursão pelo campo. *In:* RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Cartografias da pesquisa em ensino de História.** 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 63-83.

COUTINHO, Eduardo. Na altura do outro. *In:* WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (coord.). **História falada:** memória, rede e mudança social. São Paulo: Sesc; Museu da Pessoa; Imprensa Oficial do Estado de SP, 2006.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral:** possibilidades e procedimentos. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GONÇALVES, Nadia G.; PACIEVITCH, Caroline. Contribuições para a constituição do campo ensino de História no Brasil: perspectivas, pesquisadores e ABEH. *In:* ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo (org.). **Guerras de narrativas em tempos de crise:** ensino de História, identidades e agenda democrática. Cáceres: Unemat Editora, 2021. p. 47-64.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

LUTO na academia. **O Popular**, 17 jan. 2015. Disponível em: <https://opopular.com.br/magazine/luto-na-academia-1.759156>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MIRANDA, Sônia Regina. A pesquisa em ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. *In*: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 85-112.

PACHECO, Ricardo de A.; ROCHA, Helenice Aparecida B. Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de História na pós-graduação em História. **Anos 90**, v. 23, n. 44, p. 51-84, 2017.

PEREIRA, Maria Luísa Alves de Abreu. **Mapeamento da produção científica sobre ensino de História em Goiás – década de 1980**. Relatório Prolicen. Goiânia: UFG, 2024.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. **Cultura histórica e história ensinada**. Goiânia: Editora UFG, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

UFG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Programa Bolsas de Licenciatura – Prolicen**. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/p/7195-programa-bolsas-de-licenciatura-prolicen>. Acesso em: 31 jan. 2025.

Histórias de mulheres na Educação de Jovens e Adultos em Joinville/SC (2007-2008): narrativas e memórias

Eleni Lechinski

“A história da oposição dos homens à emancipação das mulheres é mais interessante talvez do que a história da própria emancipação.”
Virginia Woolf

A frase de Virginia Woolf aborda a oposição masculina à emancipação feminina, destacando-a como um aspecto tão ou mais interessante que a própria luta das mulheres por seus direitos. Woolf sugere que essa resistência é reveladora das estruturas de poder, da fragilidade de privilégios historicamente sustentados e dos mecanismos utilizados para manter a subordinação feminina. A frase convida-nos a refletir não apenas sobre o progresso das mulheres, como também sobre os desafios impostos por uma sociedade patriarcal que, temendo mudanças, historicamente tentou barrar a igualdade de gênero.

A contribuição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na reconstrução de histórias e valores identitários desempenha um papel crucial no processo de construção e reconstrução de valores identitários, possibilitando que sujeitos, especialmente mulheres, ressignifiquem suas trajetórias por meio do acesso à leitura e à escrita. Este trabalho, fundamentado em autores como Freire (1996), Bosi (1994) e Brandão (1986), reflete sobre as mudanças que a alfabetização promove na vida de mulheres, permitindo-lhes reinterpretar suas histórias e reivindicar novos espaços sociais e pessoais.

Por meio de entrevistas com quatro mulheres em processo de alfabetização na EJA, em Joinville (SC), buscou-se compreender as razões que as afastaram da escola na juventude e os impactos da escolarização em sua vida adulta. A metodologia da história oral revelou padrões em suas narrativas, como origem rural, condições socioeconômicas humildes e uma faixa etária próxima. A alfabetização, além de atender a uma necessidade prática, mostrou-se intrinsecamente ligada ao fortalecimento da cidadania, à integração em comunidades religiosas e à busca por reconhecimento social.

Inspirada pelas ideias de Paulo Freire acerca da alfabetização como prática de liberdade, bem como pelos estudos de autores como Carvalho (2000) e Dias e Zasso (2000), especialmente ao abordarem as representações sociais e o imaginário da cultura escolar no processo de alfabetização de mulheres, a pesquisa evidencia como a EJA pode transformar realidades, resgatar memórias e promover o protagonismo de mulheres historicamente excluídas do direito à educação.

O trabalho discute a contribuição da EJA no processo de construção e reconstrução de valores identitários dos sujeitos, bem como tece reflexões acerca das mudanças que a alfabetização oportuniza na vida dos indivíduos, particularmente no caso de mulheres que, depois de adultas, iniciam o conhecimento da leitura e da escrita e, partindo dessa realidade, reescrevem suas histórias. A pesquisa foi realizada com um grupo de mulheres adultas em processo de alfabetização. Analisam-se os motivos que as impossibilitaram de estudarem quando mais jovens, bem como seu posicionamento social após apropriação da escolarização. As fontes orais foram coletadas com quatro mulheres/estudantes da EJA em Joinville (SC). As entrevistas

foram gravadas e transcritas, observando-se a metodologia da história oral. A trajetória e a memória de cada sujeito foram trabalhadas individualmente, porém interpretadas no coletivo do seu cotidiano. Ao concluirmos a coleta das informações (entrevistas), percebemos que existe um padrão presente na maioria das falas e percepções das entrevistadas; acreditamos que isso se deve ao fato de serem oriundas da zona rural e de origem familiar humilde, além da faixa etária próxima. Outro dado comum dessas cidadãs foi a importância da alfabetização e a sua relação com as conquistas pessoais e sociais, sobretudo na comunidade religiosa. A alfabetização e a cidadania foram-lhes negadas na tenra idade.

As mulheres/sujeitos desta investigação são adultas, com idade entre 52 e 65 anos, em processo de alfabetização desde março de 2008. No primeiro contato (início de março de 2008) que tivemos com elas, ainda não dominavam a leitura e a escrita. Voltamos em maio do mesmo ano e ficamos perplexos ao percebermos a mudança em cada uma delas. Foi muito interessante; quando chegamos para entrevistá-las (uma por vez), percebemos que estavam ansiosas para falar das suas histórias. No momento em que sentimos esse anseio nossa responsabilidade em trabalhar com as suas trajetórias aumentou. Ficou claro que para elas aqueles minutos que iam dispensar para nós estavam sendo muito importantes naquele instante. Vieram felizes e pediram para tirar fotos com a professora e depois com as colegas. Vários aspectos foram investigados, não perdendo de vista a questão do gênero. Abordou-se o relacionamento dessas mulheres com a família, com o mundo de trabalho, assim como os obstáculos que as impossibilitaram de estudarem quando mais jovens, as melhorias que a alfabetização promoveu na qualidade de vida, a autoestima e a autoconfiança nas relações sociais do cotidiano. Após o tratamento dos dados

coletados das quatro entrevistadas, teceram-se comentários que remetem ao desenvolvimento conceitual feito na revisão da literatura, mostrando as visões e a complementaridade sobre as questões.

Todos os relatos foram seguidos de muitas emoções, pois voltar e relembrar histórias de períodos que estão registrados na memória de cada um nem sempre é uma boa recordação. Diante desse cenário iniciamos a entrevista semiestruturada para atender aos objetivos do tema em questão. Primeiro nos preocupamos em compreender os motivos que impossibilitaram essas mulheres/estudantes de terem acesso ao conhecimento quando mais jovens.

Começamos nosso trabalho com a história da dona Lia (61 anos), que inicia pontuando o nome do pai como responsável pelo seu analfabetismo hoje. Seu pai só permitiu que começasse seus estudos aos 14 anos de idade. Segundo suas palavras, ele dizia: *"filha mulher não precisa estudar, porque depois casa e fica dentro da casa como a mãe"*. Assim como dona Lia, muitas outras mulheres da sua geração enfrentavam os estigmas da condição feminina da época. Mesmo com toda essa barreira, dona Lia, embora tenha conseguido estudar mais ou menos um ano, mal conseguiu assinar seu nome. Hoje ela fala com bastante entusiasmo: *"além de assinar bem o meu nome, consigo ler as placas"*. Outra situação que deixava dona Lia constrangida era sua idade quando seu pai permitiu que estudasse, pois já era uma "mocinha"; para a época era vergonhoso estar numa sala de aula. Uma jovem que já tivesse seu ciclo menstrual deveria estar pensando em arrumar um bom marido, e não estudando. A questão da idade foi um dos principais motivos para que ela desistisse de estudar e também porque tinha de cuidar dos seus 11 irmãos, para que sua mãe fosse para a roça ajudar no sustento da família. As lembranças da

vontade de estudar quando jovem ficaram registradas na sua memória. Ela relata: *"Nossa! Éramos algumas moças de 14 anos de idade, todas com muita vontade de estudar, até que um senhor ficou com pena de nós e cedeu uma sala da sua casa para uma moça dar aula para nós, só que ela faltava muito, aí não aprendemos nada"*. Nas suas palavras fica clara a luta para vencer o analfabetismo e poder fazer parte do universo do entendimento dos códigos da escrita. O pai aparece o tempo todo durante a entrevista; percebe-se tamanha imposição patriarcal no seu cotidiano de jovem. Sua mãe era analfabeta e uma esposa obediente e dedicada. Conforme suas colocações, tanto ela quanto as demais mulheres da sua família eram subjugadas às decisões do pai e, mais tarde, do marido. As histórias esbarram-se o tempo todo, uma vez que o "personagem" pai aparece em todas as falas com as mesmas características.

Viajando nas histórias da dona Zilda (55 anos) fomos buscar os motivos que a impediram de ter acesso à escolarização quando mais jovem, e novamente aparece a figura impositiva do pai. Na sua fala, quando o pai decidiu liberá-la para o estudo, já estava com 11 anos e já era "mocinha". Assim como dona Lia, sentia-se envergonhada de ir à escola, pois seu pai já estava de olho no seu futuro marido; as meninas da sua época não poderiam desobedecer ao pai. Para dona Zilda, era constrangedor ir para a escola em idade considerada avançada: *"Meu pai colocou nós muito tarde na escola, daí a gente não aprendeu nada, além da vergonha de ser 'moça' no meio das crianças"*. Assim como dona Zilda, várias outras colegas passavam pela mesma situação. Era o tempo todo sendo lembradas da sua "condição de mulher". Desde muito cedo tinham de se dedicar às atividades domésticas, cuidar de seus irmãos mais novos e ir para a roça. As perspectivas de vida giravam em torno do

casamento, sabiam que precisam ser mulheres obedientes para então arrumar um “bom marido”. Essa idealização tinha até certo desejo de liberdade, mas nem sempre acontecia como imaginavam, uma vez que em alguns casos os maridos tinham o mesmo perfil do pai ou eram mais severos à condição feminina.

Atualmente a sociedade, mesmo num trabalho de “formiguinha”, tem tentado mudar um pouco essa realidade, principalmente a partir do momento em que cidadãos excluídas de seus direitos buscam nas salas de aulas da EJA o conhecimento que lhes proporciona esclarecimentos dos seus papéis sociais do cotidiano e maior igualdade entre os gêneros. Para Dona Zilda, hoje as coisas estão melhores: *“estou estudando e meu marido até está gostando, não vou parar não, já falei para ele. Gostaria que ele também estudasse, mas ele é cabeça dura”*. A pobreza e a distância da escola também dificultavam o acesso ao conhecimento, já que a caminhada durava horas, como conta dona Dejanira (65 anos): *“Sou do tempo que tinha que escrever na pedra, aquela pedra quadrada a gente escrevia e depois pegava um pano molhado e apagava para usar novamente”*. Esse relato foi emocionante, pois percebemos o tamanho do esforço para sair da dependência do outro que o analfabetismo provoca.

A vida humilde de dona Dejanira no campo traz marcas dolorosas. Durante a entrevista, por vários momentos a emoção tomava conta do seu rosto; é como se ela estivesse vivendo aquele momento ainda. Ela não esquece sua rápida passagem pela escola: *“A gente não tinha nenhum tênis, ninguém conhecia tênis, era tamanco de pau, era de madeira mesmo, tinha que caminhar com jeito porque senão caía, resvalava na geada”*. Dona Dejanira continua brigando pelos seus direitos sociais negados e é na sala de aula da EJA que, perante a professora, busca informações para resolver

situações, como, por exemplo, sua aposentadoria que ainda não saiu. Trabalhou muitos anos na casa de um médico bem-sucedido e ele nunca pagou seus encargos sociais. Ela lamenta quando diz: *“sabe, eu era analfabeta, você sabe como é que a gente fica sem saber como questionar, aí eles enganam do jeito que eles querem”*. O analfabeto torna-se impotente diante dos fatos do cotidiano que oprimem. Esse relato evidencia as sequelas que o analfabetismo deixa nas pessoas, ou seja, hoje ela é ciente de que foi enganada e de que não sabia reivindicar seus direitos.

A vida no campo e as dificuldades financeiras também fizeram parte do cotidiano de dona Angelina (52 anos), que ficou órfã aos 8 anos de idade e precisou cuidar dos seus cinco irmãos menores: *“Tive que cuidar dos meus irmãos menores e não tinha como estudar. Até tentei começar os estudos, mas foi uma semana, na outra já tive que parar, pois meu pai tinha que ir para a roça e era obrigada a cuidar das crianças”*. Dona Angelina ajudou seu pai a criar seus irmãos com muita dificuldade, pois na maioria das vezes ele cuidava sozinho da roça, e os recursos para trabalhar na agricultura eram precários. As dificuldades eram muitas; seu pai não tinha condições de pagar quem pudesse lhe ajudar. Segundo ela, era triste ver a situação e pouco poder ajudar. A esperança de mudar a situação pairava no pensamento do “tempo” diz ela:

Queria que o tempo passasse rápido para ficar moça e poder trabalhar para ajudar meu pai. Então fiquei “mocinha”, fui trabalhar fora, mas continuei cuidando de crianças, foi o único emprego que consegui, aí que não deu jeito de estudar mesmo. Quando vim embora para a cidade, arrumei outro emprego, novamente para cuidar de crianças, ou seja, a minha vida até agora é cuidar de crianças (Dona Angelina, 2008).

Dona Angelina passou boa parte da sua vida cuidando de crianças, situação que impossibilitou seu acesso à escolarização quando jovem. Ela está estudando hoje, de acordo com suas palavras, porque as crianças da casa onde trabalha já cresceram e então o patrão liberou para que ela estudasse. Contudo tem ainda uma responsabilidade familiar: seu pai, uma pessoa idosa com limitações físicas, necessita de cuidados e companhia. Toda sua vida até agora foi cuidar dos “outros”; não casou nem teve filhos. Ela afirma: *“não tive tempo de me divertir, nem de namorar, sou envergonhada e também o tempo passou”*. Dona Angelina diz que o que a impediu de estudar não foi o pai, e sim as responsabilidades que teve de assumir muito cedo, além das dificuldades financeiras da sua família. Mas ela fala com bastante entusiasmo de que, apesar de tudo, hoje ela está feliz por estudar e se reconhecer melhor como cidadã.

O segundo momento das entrevistas chamou nossa atenção para as situações que contribuíram e foram decisivas para que essas cidadãs estivessem em uma sala de aula. Iniciar ou retomar os estudos, para nossas entrevistadas, é a realização de um sonho adormecido, ou seja, algo que se guarda em uma gaveta com a pretensão de um dia abri-la. É mais ou menos nessa ideia que as narrativas foram citadas e registradas. Dona Lia nos fala: *“Meu sonho era ter estudado quando era jovem, mas não deu, então vou estudar agora, pois agora eu posso. Quero realizar meu sonho, ler a Bíblia na igreja e em casa antes de dormir”*. A igreja foi decisiva na vida de Dona Lia para que ela estudasse. Após criar seus filhos começou a participar de atividades religiosas na comunidade e sentiu profunda necessidade da leitura e da escrita. Tinha vergonha quando alguém pedia para ler algo e ela tinha de dizer *“não sei ler”*. Suas atividades na comunidade religiosa ficavam limitadas e isso não lhe agradava. Foi nesse momento

que um ministro da igreja, seu amigo, lhe convidou para fazer o curso de ministra. Ela nos conta emocionada: *"Quando o ministro da minha igreja me convidou para fazer o curso de ministra, fiquei chocada, pois não sabia ler, falei para ele que não sabia ler"*. A religião sempre esteve presente na vida de dona Lia. Conforme seus relatos, enfrentou todas as dificuldades, porém nunca perdeu a esperança e a fé de que um dia as coisas iam melhorar.

O sonho de ler esteve presente por muito tempo na vida da dona Zilda. Hoje ela considera esse sonho realizado, mas sabe que precisa estudar mais. Entusiasmada ela confessa: *"Tenho vontade de ler, ler e escrever muito, esse é meu sonho, mas ainda tenho dificuldades, por isso quero continuar meus estudos"*. Todas as dificuldades que dona Zilda encontra em seu processo de alfabetização só fazem fortalecer sua decisão de estudar cada vez mais: *"Eu gosto de estudar bastante, se tivesse mais dias, pena que é só dois dias e às vezes ela [professora] falta. Como eu já disse para as minhas amigas, para aprender bem tinha que ser todos os dias"*. Dona Zilda reclama que dois dias por semana é muito pouco para aprender, além do fato de a professora faltar às vezes. Ela gostaria de ter aula todos os dias. A sede de recuperar o tempo perdido fora da escola fica evidente em seu relato. O apoio e o incentivo dos familiares, principalmente do seu marido, foram decisivos para que ela iniciasse os estudos. Já para dona Dejanira a igreja foi a principal responsável e serviu de motivação para que ela começasse seus estudos:

A gente participa do grupo de reflexão e da terceira idade e sempre tem alguma coisa para ler, aí a gente não sabe. Quem não sabe ler fica sem graça, além da vontade de ler na missa. Foram essas coisas que me deixavam triste, então decidi estudar para poder participar principalmente das atividades dos grupos de reflexão (Dona Dejanira, 2008).

Frequentar uma sala de aula, para dona Dejanira, é algo prazeroso, além das atividades dos grupos de que ela participa. Destaca também outra conquista: *“Outra coisa que me deixa feliz é que consigo ler uma revista de tricô, consigo ler os pontos e fazer cada coisa linda”*. Aos 65 anos de idade, além de fazer parte das atividades nos grupos de reflexão e da terceira idade, ajuda no orçamento doméstico com seu artesanato de tricô. O conhecimento da escrita e da leitura possibilitou-lhe interpretar novos pontos de tricô que as revistas trazem. Hoje tem seu trabalho reconhecido na comunidade. É ouvindo esses relatos que reconhecemos a importância de saber ler e escrever. A alfabetização atribui certa independência aos sujeitos. O fato de conseguirmos entender e resolver as situações presentes no cotidiano faz com que nos sintamos fortalecidos e realizados.

O analfabetismo na cidade é um obstáculo maior que no campo, segundo dona Angelina. Na cidade há muita coisa para ler; ela afirma: *“O fato de eu estar na sala de aula é a necessidade de ler, principalmente as placas na cidade. Muita coisa eu não podia fazer, é muito difícil não saber escrever e ler, a gente tem que estudar na cidade”*. Para ela morar na cidade foi um forte motivo para estudar, posto que precisa sair sozinha para resolver situações do cotidiano: *“É chato toda hora perguntar aos outros informações que estão a sua frente”*. Fica claro o quanto o analfabetismo influencia na autoestima e na autonomia social.

O desejo de continuar estudando após a primeira conquista – ler e escrever – está presente na fala de dona Zilda. Dona Dejanira, aos 65 anos de idade e com algumas limitações físicas, só está estudando porque a escola fica perto da sua casa. Ela reconhece a grandeza da alfabetização na sua vida. Todas as mulheres presentes nas narrativas aqui citadas trazem em seus rostos as marcas de uma vida sofrida

no campo. Esse sofrimento, em grande parte, decorre do fato de serem mulheres e de terem de suportar as determinações impostas pelo pai, tanto a elas quanto às suas irmãs. Por isso, para elas, hoje ler e escrever atende às suas necessidades, pois se sentem felizes, porque conseguem participar das atividades religiosas e sociais na comunidade em que vivem.

Considerações

A escolarização desempenha um papel central no processo de construção do conhecimento necessário para que os indivíduos compreendam e ocupem seus papéis sociais, sendo uma ferramenta poderosa para a promoção da igualdade de gênero. No contexto da EJA, a alfabetização surge como um movimento transformador, especialmente para as mulheres que participaram deste estudo em Joinville (SC). Segundo as entrevistadas, aprender a ler e escrever não foi apenas uma aquisição técnica, como também uma experiência de libertação e fortalecimento da autoconfiança.

O domínio do código escrito revelou-se determinante para que elas assumissem novas posições e papéis nas suas interações sociais. A escolarização possibilitou a reconfiguração de suas relações familiares, ampliou sua participação na comunidade e promoveu a percepção de sua própria relevância como sujeitos sociais. Assim, a EJA proporcionou acesso à educação e também serviu como um instrumento para a transformação pessoal e a construção de uma cidadania mais plena, reafirmando a importância da alfabetização como prática de emancipação e inclusão social.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHO, Marília P. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HIPOLITO, Alvaro M.; GARDIN, Luis Armando (org.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 137-162.

CARVALHO, Olgamir Francisco. **Educação básica e continuada**: novas demandas do mundo do trabalho. Volume 2 – Módulo: Fundamentos históricos, políticos e sociais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER, 4., 1995, Beijing, China. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

DAVIS, Natslie Zemon. **Nas margens**: três mulheres do século XVII. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DIAS, Cleuza Maria Sobral; ZASSO, Silvana Maria. As representações sociais e o imaginário sobre a cultura da escola no processo de alfabetização de mulheres. In: SIMÕES, Antônio; OLIVEIRA, Cristina; ALCOFORADO, Luís; LIMA, Maria; GASPAR, Maria Filomena. **Modelos e práticas em educação de adultos**. Coimbra: Ediliber Editora, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil** – informe apresentado à Oficina Regional da Unesco para América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

EXPILLY, Charles. **Mulheres e costumes do Brasil**. Editora Itatiaia, 1853.

FERNANDES, Alícia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica – da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. Introdução e Notas de Peggy Charpe Valadares. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Seu Gentil do Orocongo ou *uma herança que não tem como despejar*: o ensino de História da educação infantil

Ravi Saturnino
Brenda Tambosi
Gabriel Torelly

Introdução

Nosso artigo dialoga diretamente com o eixo proposto pelo Grupo de Pesquisa e Diálogo 06 (GPD06)¹, especialmente em função de sua inserção em uma subárea pouco explorada pelos pesquisadores do ensino de História: a educação infantil. Embora haja algum avanço das pesquisas nos últimos anos graças aos trabalhos defendidos no âmbito do Mestrado Profissional em História (ProfHistória), o ensino de História na educação infantil ainda é um segmento quase desconhecido. Procuramos, então, criar possibilidades de ação pedagógica e movimentar teoricamente o referido segmento mediante a articulação entre dois diferentes temas. O primeiro é a interface entre ensino de História na educação infantil e as propostas de educação patrimonial (Gil; Silva, 2021; Oliveira, 2014). Já o segundo refere-se à busca por proposições didáticas que valorizam o repertório conceitual e os sentidos de temporalidade radicados nas matrizes cosmopoéticas ameríndias e afro-brasileiras (Luz, 1997; Sodré, 1997; Santos, 2005).

Situado no âmbito supracitado, o nexos entre os temas da educação patrimonial e das matrizes ameríndias e afro-brasileiras é tecido com base na noção de afeto, a qual tomamos como referencial para pensar uma

¹ GPD 06: Ensino de História e Afetos: criar, envolver e movimentar o campo.

aprendizagem das relações (Pereira; Torelly, 2023). Em diálogo com as orientações do Núcleo da Ação Pedagógica (NAP) “Relações Sociais e Culturais” da rede municipal de ensino de Florianópolis, realizamos um trabalho, ao longo de dois meses, com crianças de 5 e 6 anos de idade, no Núcleo de Educação Infantil Municipal Almirante Lucas. O objetivo, ao trabalhar com o ensino de História, era escapar do reducionismo das psicologias da aprendizagem (Santos; Ribeiro; Onório, 2020), o qual muitas vezes atua como limiar epistemológico limitante aos movimentos de criação na educação infantil, e experimentar uma prática fundamentada na ética dos afetos. Nessa linha, vemos o potencial do ensino de História na educação infantil, com pequenos movimentos e variações sensíveis, atentos especialmente à ampliação da força de existir e à circulação de energia vital entre os seres (Torelly, 2024).

O eixo da proposta girou em torno de um personagem central: seu Gentil do Orocongo, artista e griô local, guardião da tradição oral (Bá, 2010) e de uma poética singular, figura de destaque no Morro da Caixa/Monte Serrat, uma das comunidades “que compõem o Maciço do Morro da Cruz, localizado na área central de Florianópolis” (Maia, 2020, p. 23). Na interface com a educação patrimonial, buscou-se trabalhar a amplitude dos olhares para a cidade com a música produzida por Gentil, tomado como uma fonte privilegiada capaz de interpelar a história local desde um tramado comunitário, coletivo e afetual (Santos, 2005). Toda proposição se assenta na premissa de que o ensino de História na educação infantil, alinhado ao patrimônio civilizatório afro-brasileiro e a um fluxo de cidade plural, ambos mediados pela figura de seu Gentil, contribui para a construção de relações sociais, temporais e cosmopoéticas assentes numa realidade complexa, múltipla e contraditória.

Seu Gentil do Orocongo

“Eu me chamo Gentil Camilo Nascimento Filho, atualmente 61 anos de idade, natural de Siderópolis, profissão foi várias, foi pedreiro, pescador, carroceiro, né, mas a música tava sempre pertinho né, hoje em dia como músico, né, me atrevo chamar assim” (Gentil *in* Luz, 2006, p. 25).

É assim que seu Gentil se apresenta em entrevista realizada por Daniel da Luz no âmbito de seu trabalho de conclusão no curso de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), em 2006. Nascido em Siderópolis, o artista se mudou para Florianópolis, onde residiu na comunidade de Monte Serrat. Mas que lugar seria esse? Nas palavras de seu Gentil:

A minha comunidade fica bem no centro da Ilha, fica no maciço do Morro da Cruz. Basicamente ela foi chamada Morro do Antão, ela complementava tudo, depois ficou Monte Serrat que era a parte de lá mais conhecida como Morro da Caixa porque tinha a caixa d'água, né! E depois com o advento da Santa de Monte Serrat, então ela ficou sendo chamada de Monte Serrat. Ela ficou sendo chamada de Monte Serrat, né, então é onde se complementa todo o litoral do outro lado de lá. Comunidade Monte Serrat, Morro da Caixa são a mesma comunidade (Gentil *in* Luz, 2006, p. 26).

Trata-se de uma das comunidades que compõem o Maciço do Morro da Cruz, fruto de ocupações que se iniciaram no século XVIII, na região central de Florianópolis. Pelos jornais do século XIX podem ser encontrados anúncios de “gratificações” de escravizados que se refugiavam no que era chamado de “Morro da Caridade”, já demarcando também um período de ocupação desse espaço. Outro momento de destaque se deu após a expulsão da população pobre da área central no “projeto de remodelação da cidade” (Amaral, 2017).

Neste contexto, em 1927, Heitor Blum publica a lei 595, que permitia a construção de casas de madeira naquela região. É importante enfatizar que, mesmo contrariando as imposições do processo de modernização, se tratava de uma exceção, e que tinha como condição que as edificações não fossem visíveis das praças e das ruas já existentes (Amaral, 2017, p. 67).

Houve ainda, entre as décadas de 1950 e 1960, um terceiro fluxo migratório para a região, quando o crescimento da construção civil estimulou a vinda de trabalhadores de outras cidades do interior do estado (Amaral, 2017). Foi nesse terceiro movimento que seu Gentil veio para a cidade.

Na verdade, eu cheguei no morro, eu tinha uns 7 ou 8 anos, aí a gente retornou novamente para trabalhar, que o pai trabalhava em minas lá em Siderópolis e se acidentou e a gente voltou. A gente já tava com 12 anos de idade, né, já em 57 por aí, foi aonde eu tive a felicidade de conhecer Raimundo, caboverdiano, né, no qual tinha um orocongo e a gente se apaixonou amor à primeira vista com o orocongo, né (Gentil *in* Luz, 2006, p. 29).

Seu Gentil relata com carinho o seu encontro com o vizinho caboverdiano Raimundo e com o orocongo, instrumento que aprendeu a produzir e a tocar. Foi com esse duplo encontro que ele se tornou referência como músico e passou a ser conhecido como Gentil do Orocongo. Na década de 1980, ficou conhecido por figuras da indústria musical que o inseriram em um contexto maior de composição e produção. Seu Gentil já se apresentou em diversos lugares do Brasil e gravou um disco pela coleção nacional “Contando e Cantando Histórias”, que contém diversas músicas autorais². Seu repertório reflete muito da cultura local de Florianópolis, unindo referências como o Boi de mamão, Ratoeira (herança

² Falecido em 2009, seu Gentil do Orocongo foi tema do enredo da escola de samba Embaixada Copa Lord, no carnaval de 2023, em Florianópolis.

luso-açoriana tradicional das rendeiras da ilha) e Cacumbi (manifestação descendente das congadas/manifestação banto-brasileira). A respeito da última, seu Gentil diz:

O Cacumbi, vamos dizer, a celebração do Cacumbi leva assim a uma festa, uma comemoração de alguma coisa, uma exaltação de liberdade, né, vamos dizer assim sair da segregação e para chegar ali e criar aquela força de resistência, né! O Cacumbi é isso, como é a capoeira, os folguedos do Nordeste que também têm tudo a ver com a música dos escravos, dos descendentes africanos (Gentil *in* Luz, 2006, p. 40).

Sendo assim, consideramos a apresentação da figura emblemática de seu Gentil uma maneira de fomentar discussões relacionadas ao patrimônio, à ancestralidade e à memória na cidade de Florianópolis. Ainda que não seja tombado como patrimônio cultural imaterial, o entrelaçamento entre história, memória e vida, ancorado na figura de seu Gentil do Orocongo, atua como potência para uma educação patrimonial decolonial e para um ensino de História capaz de problematizar os lugares comuns acerca da memória da cidade e da história local.

A figura de seu Gentil foi escolhida como ponto de partida para abordarmos as questões da cidade, patrimônio e memória, por se tratar de uma figura histórica da comunidade de Monte Serrat, espaço que por muitas vezes é apagado pelas políticas de seleção, preservação e gestão do patrimônio. Portanto, pensamos em sua figura como uma chave de acesso privilegiada à história local – não uma história local inerte e estável, mas uma capaz de produzir fissuras na memória hegemônica, pequenos feixes de aprendizagem por onde possam passar e tornem visíveis outros ângulos de cidade, outras vozes e outra política de convivência. Vislumbramos, então, o potencial de uma estratégia didática capaz de articular relações entre micro e macro-história, atentar para diferentes fluxos de cidade, para as dinâmicas

entre os espaços fechados e a rua e, por fim, para as tensões entre identidade e diferença que atravessam por vezes silenciosamente a memória da cidade.

Apoiados na Lei n.º 10.639 (Brasil, 2003), buscamos evidenciar a figura de seu Gentil como uma força do patrimônio cultural de Florianópolis, nas vias de uma educação patrimonial decolonial, entendendo-o como uma importante figura da cultura local e possivelmente combativa à construção da identidade oficializada pelo município. Seu Gentil, por meio da música e das histórias cantadas, dos olhares, movimentos e gestos, se caracteriza como um transmissor/mediador de história oral da cidade. Dessa forma, nossa proposta pedagógica visa valorizar e dinamizar modos de viver, contar histórias e guardar memórias referenciados na cultura afro-brasileira de Florianópolis.

“Uma herança que não tem como despejar”

Inicialmente, quando falamos de uma educação patrimonial, precisamos questionar quais as interpretações que temos diante desse termo. Que sentidos damos à expressão “patrimônio”? Como a entendemos? Se entendemos que o patrimônio é uma fonte para o aprendizado em História, quando pensamos em seu Gentil, de que tipo de patrimônio e de educação patrimonial estamos falando? Quais são as singularidades dos patrimônios afro-brasileiros? Todas essas questões atravessam a problemática em tela.

No Brasil, historicamente, as políticas de patrimônio estabelecidas pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)³ seguiram práticas marcadas pelo colonialismo, dinâmica oriunda de um processo de dominação epistemológica que discrimina e disciplina os diferentes saberes, criando uma trama de hierarquias e exclusões (Mignolo, 2020). Embora nas últimas décadas o marco colonialista venha sendo contestado, entendemos que a discussão envolvendo o patrimônio é atravessada por questões sociais, étnicas e raciais que produzem diferentes políticas de valorização e esquecimento da memória (Tolentino, 2018). Entretanto, assim como certas identidades cristalizam-se sob a forma de tradições autorizadas, referenciadas e valorizadas num determinado território, vozes e corpos silenciados podem emergir de um deslocamento do eixo da política de valor empregada pelos guardiões da memória.

Átila Tolentino (2018) propõe uma educação patrimonial decolonial que parta da diferença e da interculturalidade, para assim confrontarmos as políticas de patrimônio voltadas à preservação monumental e intimamente ligadas à nossa afirmação como Estado-nação diante da hegemonia europeia. Segundo o autor, as práticas educativas não podem mais perpetuar a colonialidade dos saberes por meio da manutenção de políticas de patrimonialização meramente informativas cujo lema é “conhecer para preservar” (Tolentino, 2018, p. 57). Baseando-se no conceito de “Ecologia de saberes”,

³ O IPHAN foi criado em 13/1/1937. À época do governo Vargas, Gustavo Capanema, ministro de Educação e Saúde, solicita a Mario de Andrade a elaboração de um projeto de lei para salvaguarda dos bens culturais da nação. Em função de desentendimentos, marcados pelo laivo colonialista, entre a cúpula tecnoburocrática do Estado Novo e a perspectiva avançada de Mario de Andrade, este, depois de esboçar um plano detalhado para a valorização do patrimônio nacional, acaba por se afastar da tarefa.

proposto por Boaventura de Sousa Santos, Tolentino defende o confronto à monocultura da ciência moderna e a valorização dos diversos modos de se produzir conhecimento.

No campo do ensino de História, “memória, identidade e pertencimento”, assim como “passados presentes”, foram termos trazidos em pesquisa realizada por Gil e Silva (2021) acerca do conceito de patrimônio. Baseamo-nos nesses conceitos para pensar em uma proposta que, diante da temática patrimonial na Grande Florianópolis, trouxesse uma visão da cidade que normalmente é esquecida pelos currículos (Gil; Silva, 2021). Sendo assim, nossa intenção ao trabalhar a educação patrimonial por meio da figura de seu Gentil alinha-se à perspectiva de “vivenciar o contato com bens e projetos culturais, realizar leituras da cidade a partir de diferentes linguagens, insurgir-se diante das histórias ausentes nas narrativas patrimoniais, das ações e dos projetos de valorização e preservação dos patrimônios de pedra e cal” (Gil; Silva, 2021, p. 145). Entendendo o patrimônio como herança, podemos destacar a dimensão de futuro que precisa ser considerada quando desenhamos propostas de educação patrimonial (Gil; Silva, 2021). A afirmação e continuidade do patrimônio civilizatório africano ocorrem na dinâmica das reelaborações das origens no aqui e agora (Luz, 1997).

Como argumentam Gil e Silva (2021), entendemos como essencial, para o processo do ensino de História, a historicização das noções de patrimônio, buscando assim compreender as relações de poder que atuam sobre os bens culturais. Portanto, em nossas escolhas tivemos como objetivo evidenciar as narrativas silenciadas pelo processo institucional de seleção de memórias, o que implicava fugir das abordagens com relação à cidade que normalmente são trabalhadas na rede de educação infantil em Florianópolis,

normalmente baseadas nas heranças luso-açorianas. Uma vez que não é possível ignorarmos a herança colonial, a luta orienta-se no sentido de transgredir os limiares éticos e epistemológicos dessa matriz de pensamento e ação, o que recai no difícil e necessário exercício de transformar as narrativas, ampliando conteúdos de enunciados e modificando a própria estrutura de enunciação. Como nos lembra Muniz Sodré (1997), a *arché* africana não se mostra apenas em construções arquitetônicas monumentais, como também nas formas de habitar o espaço, no território, na inteligência do corpo, na força da musicalidade e até mesmo nas nuances entre a linguagem e o silêncio.

Olhando para as políticas patrimoniais de Florianópolis, percebemos a preservação de determinados ambientes urbanos do centro da cidade, principalmente por meio da gestão das edificações componentes de conjuntos urbanos tombados, enquanto comunidades periféricas têm seus territórios e culturas invisibilizados. Tal processo faz parte de uma seleção do poder público para composição de um passado e da identidade cultural de Florianópolis. E diante dessa opressão sistemática, que apaga e invisibiliza aqueles modos de viver que não correspondem à ideia de identidade que as forças dominantes cristalizam, as comunidades desses espaços vêm produzindo suas próprias narrativas, ou contranarrativas, valorizando um território urbano que desafia os projetos homogeneizantes dominantes (Maia, 2020). O que está diretamente relacionado com a perspectiva

abordada por Ruchaud (2019, p. 216) quando afirma que, “justamente, a invenção da cultura do Monte Serrat se dá pela afirmação da diferença com relação ao entorno”. Assim, é com inspiração nessas formas de resistência que falamos de uma herança que “não tem como despejar”, e tomamos seu Gentil como mediador de uma contranarrativa, entre muitas, de maneira a valorizar uma comunidade e seus modos de habitar.

Da temática da herança ao problema do ensino

Considerando as singularidades da temática selecionada, quais seriam as formas ideais para a transmissão desses saberes? Quais as formas alternativas de transmissão/comunicação/expressão que valorizam e contemplam esses saberes?

Tendo em vista que a atuação institucional do Estado, pela via das suas instituições, costuma visar uma “normalidade” ideal e caracterizar o “outro” como “divergente”, Luz (1997, p. 202) questiona o entrave para a implementação de novas metodologias no “Discurso Terapêutico do Estado”, destacando a educação escolar como um dos pilares de uma política de “desculturação” e adequação aos padrões vistos pelos detentores do poder como ideais. A escola tradicional seria responsável por exercer uma tendência pedagógica tecnoburocrática, pondo sob tutela os conteúdos de forma racionalista e neocolonial e só legitimando propostas de educação que se submetam aos valores técnico-científicos

eurocentrados. Em contraexemplo, a autora traz como um grande referencial para a política nacional de descolonização a Mini Comunidade Obá Biyi, a qual nos serviu como modelo para pensarmos um planejamento pedagógico que considerasse a importância de uma dinâmica de educação pluricultural.

Todavia existe uma série de obstáculos ao entrecruzar a cultura afro-brasileira com a cultura eurocêntrica que permeia o imaginário da sociedade brasileira (Luz, 1997). Marcos Ferreira dos Santos (2005) pontua algumas dessas inconsistências, sobretudo o modo como a sociedade branca ocidental se baseia em eixos que são diretamente antagônicos àqueles que estruturam sociedades africanas. A tradição eurocêntrica é fundamentalmente oligárquica, patriarcal, individualista e contratualista, contrapondo-se, ponto a ponto, à herança afro-brasileira e ameríndia, que são comunitárias, matriciais, coletivas e estruturadas sobre o afetualismo, modelo no qual as relações sociais são construídas valorizando as vivências (Santos, 2005). Assim, percebemos que apenas trazer seu Gentil como intenção de propor uma educação decolonial não seria o suficiente, sendo necessária uma linguagem pedagógica baseada em formas de sociabilidade que incorporem os saberes construídos pelas crianças em suas comunidades, sem colocá-los sob a malha tradutória da tecnoburocracia.

Narcimária Luz (1997) menciona, em sua retomada da educação pluricultural praticada na Mini Comunidade Obá Biyi, uma aluna que fica olhando para a rua, em franco movimento de oposição ao espaço que privilegia a cabeça

abaixada, o ler e escrever, que separa o pensamento da ação. O dilema da aluna no espaço escolar evidencia o encontro contrastante entre a vida cotidiana e a produção simbólica, considerando que o conhecimento também se constrói fora dos muros institucionais.

A rua é referência simbólica de um outro espaço, que pode ser associado à cosmovisão negra, principalmente em Salvador, onde tradicionalmente foram e são desenvolvidas por comunidades negras atividades econômicas e sociais sobredeterminadas por esse espaço caracterizado como rua (Luz, 1997, p. 207).

Existe “História” na educação infantil?

Na rede municipal de educação infantil de Florianópolis, o currículo define a brincadeira como eixo estruturante e organiza as ações educativas por meio de Núcleos de Ação Pedagógica, os NAPs (Florianópolis, 2022). O documento de orientações curriculares foi reeditado a fim de contemplar as discussões oferecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e propor um diálogo entre ela e os demais documentos curriculares elaborados pela prefeitura de Florianópolis. Um rápido olhar nos cinco “campos de experiência”, tomados como eixos norteadores da ação educativa na educação infantil pela BNCC, torna evidentes a importância da História e seu potencial para as aprendizagens visadas nesse nível de ensino.

Escolhemos destacar o NAP Relações Sociais e Culturais por fornecer uma conexão mais direta com a temática da pesquisa. Esse núcleo se baseia no entendimento de que o “[...] processo de desenvolvimento da criança está intrinsecamente ligado à condição de viver em relação com

outros em sociedade, inserido em determinado momento histórico, produzido nas relações que elas estabelecem com o mundo material, social e cultural” (Florianópolis, 2022, p.64). Portanto, trata-se de trabalhar de forma ativa com as diferentes realidades que permeiam a unidade educativa, de maneira a produzir novos sentidos para a construção de uma compreensão da sociedade. Ademais,

a ação pedagógica na Educação Infantil necessita levar em conta a diversidade de contextos nos quais as crianças se originam e se inserem, bem como, os modos como é manifestada e respeitada a condição heterogênea dos grupos que fazem parte. Parte-se do princípio que o reconhecimento da composição múltipla, diversa e potente dos grupos de crianças é base e ponto de partida para a ampliação, a diversificação e a complexificação das suas experiências educativas (Florianópolis, 2022, p. 67).

Considerando as especificidades do âmbito da educação infantil, o currículo tradicional passa a dar a vez a uma organização pedagógica cuja metodologia se pauta na ampliação e diversificação das ações das crianças relativas ao seu contexto social, sobretudo por meio de brincadeiras, interações sociais e exploração das mais variadas linguagens (Florianópolis, 2022). Fora da disciplinarização particular à escola, os núcleos objetivam

[...] identificar os conteúdos da ação pedagógica detalhando os âmbitos de experiência aí envolvidos que se diferem de conteúdo de um currículo escolar tradicional por não se constituir num programa por disciplinas, com base somente em processos transmissivos com fins de terminalidade única e conclusiva (Florianópolis, 2022).

Nesse sentido, acreditamos que o ensino de História na educação infantil não se refere exclusivamente à transmissão de conteúdo, e sim a um campo de produção conceitual e ampliação afetual, podendo significar o contato com novos modos de representar o tempo e experienciar a vida (Pereira,

2018). Tratar-se-ia, logo, de um lugar epistêmico, social e institucional por excelência, em que a História se insere menos como ferramenta de domínio sobre o sentido do tempo (viés amplificado pela máquina colonial) e mais como ampliação da potência de existir de todos os seres.

Mesmo que grande parte dos estudos pós-coloniais acate a ideia da fixação espaçotemporal da modernidade entre o fim do século XVIII e início do século XIX, perdem-se de vista os padrões de mais longo prazo da dominação e exploração colonial anteriores a esse período. O processo social e político de luta decolonial tem como projeto a transformação social e política, como também a transformação das estruturas do pensar, do atuar, do sonhar e do viver. Daí se destaca a conexão evidente com um modo de lecionar, com a necessidade de “sair dos muros” e com as dimensões do afeto e do pertencimento.

Considerações finais

Um dos principais enunciados vinculados ao ensino de História nos anos iniciais e na educação infantil é aquele que diz que os aprendizados históricos, nessa fase de desenvolvimento do ser vivente, sejam orientados pelas experiências e realidades próximas ao universo do estudante. A ideia, oriunda das relações estabelecidas entre a didática da História e as teorias da aprendizagem fundamentadas na epistemologia genética, baseia-se na pressuposição de que aquilo que está mais próximo é mais simples e concreto. Entretanto um breve olhar para a complexidade das políticas de memória em Florianópolis mostra-nos que aquilo que seria aparentemente simples, isto é, o contato com a herança cultural vinculada ao aprendizado da história local, na realidade é um tramado complexo, preenchido por mais temporalidades, historicidades e epistemologias do que julga nossa branca filosofia.

Aprender História na educação infantil por intermédio das cantigas e dos fluxos de cidade vinculados à figura de seu Gentil abre sentidos para uma aprendizagem que desafia os lugares comuns do “próximo” e do “distante”, do “concreto” e do “abstrato”. Aprende-se, antes, a escutar melhor, a caminhar por trajetos insuspeitados, a observar detalhes da paisagem urbana que só os olhos de um poeta cantador podem ver. Em termos geográficos, pode-se dizer que “próximo” ao Núcleo de Educação Infantil Municipal Almirante Lucas está a Avenida Mauro Ramos, assim como o Morro da Caixa. O Morro da Caixa, no entanto, reserva-nos, entre muitas outras histórias possíveis, aquelas trazidas pela prosa cantada e pelo orocongo de seu Gentil; histórias que, se nos deixarmos levar pela força dos afetos e pela infinitude dos sentidos, podem conduzir às vertentes do imenso e “distante” Rio Níger, nas margens do qual transitam outros tantos griôs africanos com seus instrumentos e sua atitude civilizatória.

Referências

AMARAL, Tamelusa C. do. **Memórias de uma ilha afro: representatividade e ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601364>. Acesso em: 7 out. 2024.

BÁ, Amaçou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. Brasília: Unesco, 2010. p. 167-211.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 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. Brasília, DF, 2003.

FLORIANÓPOLIS. **Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2. ed. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2022. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/09_03_2023_11.18.56.71dddde2d9aba8d1f628cc40ac4cb4b9.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; SILVA, Mônica Martins da. Notas de aulas com o patrimônio cultural: exercícios de “teorização prática sobre a prática de ensinar História”. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 133-152.

LUZ, Daniel Cirimbelli da. **Gentil do Orocongo: histórias e cantigas de Santa Catarina**. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Educação Artística – habilitação em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

LUZ, Narcimária. O patrimônio civilizatório africano no Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 25, p. 199-210, 1997. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat25_m.pdf.

MAIA, Cauane Gabriel Azevedo. **Vozes negras em Florianópolis: escrituras antropológicas do Morro das Mulheres**. Curitiba: Appris, 2020.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

OLIVEIRA, Sandra Regina F. de. Da sala de aula para a rua ou da rua para a sala de aula? Os movimentos inesperados da vida na cidade e a relação com o saber escolar. **História Hoje**, v. 3, n. 6, p. 121-137, 2014. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/140>.

PEREIRA, Nilton M. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 15-35, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v20i45.4512>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4512>.

PEREIRA, Nilton M.; TORELLY, Gabriel. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. **História Hoje**, v. 12, n. 26, 2023. DOI: 10.20949/rhhj.v12i26.1042. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1042>. Acesso em: 29 jan. 2025.

RUCHAUD, Guilherme Galdo. A presença do passado na produção da cidade: as narrativas do Monte Serrat em Florianópolis/SC. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 201-226, 2019. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v28i1p221-226. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/154144>. Acesso em: 3 out. 2024.

SANTOS, Marcos F. dos. **Ancestralidade e convivência no processo identitário**: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Maria Aparecida L. dos; RIBEIRO, Susana L. S.; ONÓRIO, Wanessa O. Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais. **RPGE**, Araraquara, v. 24, n. esp., p. 961-978, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp2.14326. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14326>.

SODRÉ, Muniz. Corporalidade e liturgia negra. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 25, p. 30-35, 1997. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat25_m.pdf.

TOLENTINO, Átila B. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Sillogés**, v. 1, n. 1, jan./jul. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15091/1/Educacao_Patrimonial_Decolonial_perspect%20-%20Atila%20Tolentino.pdf.

TORELLY, Gabriel. O ensino de História nos anos iniciais e as fontes históricas na encruzilhada das matrizes culturais: deslizamentos e proposições a partir de poéticas, imaginários e afetos. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: Territórios, Saberes e Afetos, 13., 2024. **Anais [...]**. Ponta Grossa: Associação Brasileira de Ensino de História, 2024. p. 53-68.

Práticas docentes e didática da História: o uso da canção no ensino médio por meio de um projeto de História oral de vida docente

Karine de Fatima Almeida

Fundamentos teóricos do ensino de História

O ensino de História tem passado por diversas mudanças de viés teórico e prático ao longo do tempo. Essas transformações refletem a busca por novas teorias e conceitos que enfrentem os problemas identificados na prática pedagógica em sala de aula. Tal cenário estabelece uma função essencial para o docente: acompanhar as reformulações e refletir sobre como esses conceitos podem ser aplicados no cotidiano escolar.

Os revisionismos no campo da História provocam mudanças significativas nos estudos da área, influenciando diretamente o ensino. A didática da História, por sua vez, dialoga com as reformulações ao traduzir o conhecimento histórico para o meio escolar. As novas pesquisas nesse campo alteraram a percepção sobre a relação entre História e vida pública e sobre o papel do ensino na produção de conhecimento histórico. Essa discussão, embasada nos elementos da didática da História, tem sido crucial para refletir sobre aspectos histórico-didáticos que antes eram negligenciados pela História como ciência. Assim, compreende-se que o conhecimento histórico não se restringe ao que é produzido na academia; ele também abrange as produções oriundas do meio público e do ambiente escolar (Bittencourt, 2019).

É importante destacar a relevância do conhecimento histórico acadêmico para a sociedade. No entanto ele não deve ser considerado a única referência para o pensamento

histórico em sociedade. Essa categoria também abrange o conhecimento produzido no cotidiano, fora dos âmbitos da academia e do meio escolar. Nesse contexto, torna-se fundamental analisar os métodos utilizados em sala de aula e propor reflexões sobre as formas de produzir história e os procedimentos empregados (Cerri, 2001).

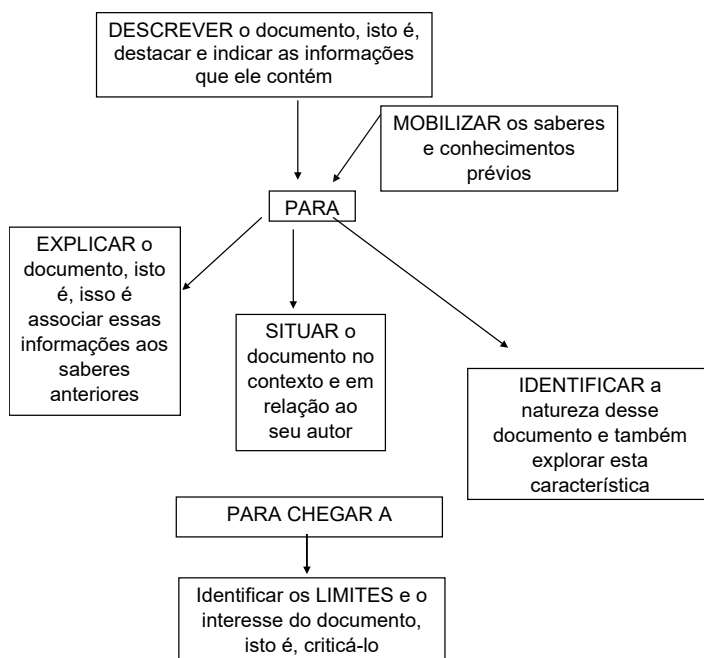
O saber histórico escolar apresenta métodos, fontes, funções e resultados diferentes daqueles encontrados no saber histórico acadêmico, embora tais distinções não invalidem seu valor. A escola, ao produzir saberes históricos, responde a características e necessidades específicas. A função do professor é orientar os estudantes na produção desse conhecimento, conscientizando-os sobre sua importância e fortalecendo a percepção de que eles são sujeitos históricos.

Existem diversos materiais capazes de mobilizar saberes históricos em sala de aula, como livros e materiais didáticos, documentos históricos, imagens, filmes, séries, músicas, espaços museais, entre outros. O documento histórico, em particular, desempenha uma função norteadora para a História, servindo como meio de verificação de fatos e de refutação. No contexto do ensino, esses materiais são frequentemente associados ao construtivismo ou aos métodos ativos de aprendizagem. Todavia é essencial que o trabalho com fontes documentais seja adaptado para uso didático, considerando que, para muitos estudantes, o contato com esses documentos será o primeiro. A adaptação deve levar em conta as necessidades e o nível de compreensão dos alunos e transformar os documentos em ferramentas acessíveis para a construção do conhecimento histórico.

Os documentos tornam-se importantes como um investimento ao mesmo tempo afetiva e intelectual no processo de aprendizagem, mas seu uso será equivocado caso se prenda que o aluno se transforma em um “pequeno historiador”, uma vez que, para os historiadores, os documentos têm outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação de ensino de História. Para eles, os documentos são a fonte principal de seu ofício, a matéria prima por intermédio da qual escrevem a história (Bittencourt, 2008, p. 328).

Ao incorporarmos variadas linguagens nas aulas de História, é fundamental refletir sobre como transformá-las em materiais didáticos acessíveis e significativos para os estudantes. Bittencourt nos apresenta um esquema para análise de documentos:

Figura 1 – Análise de documentos



Fonte: Bittencourt (2008, p. 334)

Os variados documentos podem ser uma boa fonte de trabalho com os estudantes, tendo a função de aprimorar o seu conhecimento histórico. Ao lhes apresentar um documento, a contextualização do período é um ponto essencial e que pode desencadear em outras questões. A junção de materiais na sala de aula pode ser um recurso que permite aprofundar os assuntos abordados, permitindo que os educandos revejam assuntos anteriores e consigam criar hipóteses que partem de seus conhecimentos.

Um projeto em construção: a dimensão cultural-identitária estética nos processos de orientação de sentido docente

Para iniciarmos nossa discussão, é importante nos situarmos sobre o que nos trouxe até aqui e apresentarmos nossas justificativas para o presente trabalho. Este texto trará reflexões acerca de um projeto de mestrado em construção. Inicialmente, havíamos limitado a abordagem a um único aspecto da dimensão estética: a canção. Contudo, ao refletirmos sobre outras possibilidades que poderiam enriquecer o debate, decidimos ampliar nosso olhar para abarcar os usos da canção e de outras metodologias em sala de aula, contemplando, assim, toda a dimensão estética.

A pesquisa é guiada pela seguinte questão de partida: Como a formação cultural-identitária estética é mobilizada por meio dos processos de orientação de sentido pelos professores? Para responder à questão, temos como objetivos: analisar os processos de orientação de sentido no ensino de História e na prática docente; estudar a formação identitária como um elemento da consciência histórica; investigar a recepção dos estudantes de diferentes artefatos culturais que mobilizam a narrativa histórica; refletir sobre os desafios e as potencialidades da orientação de sentido

na prática docente; refletir como a formação identitária dos professores de História pode influenciar nas suas escolhas metodológicas; compreender o papel do ensino de História na formação dos estudantes em diálogo com a legislação.

Para investigarmos esses pontos, adotaremos a metodologia da história oral, por meio da qual realizaremos entrevistas com professores. O objetivo é compreender suas histórias de vida e conhecer suas metodologias de ensino, buscando identificar como mobilizam a formação cultural-identitária estética em suas práticas pedagógicas.

Com base nisso, abordaremos alguns conceitos essenciais que contribuirão para os estudos, com destaque para os de consciência histórica e cultura, além de discussões gerais sobre ensino de História e currículo, que são fundamentais para embasar nossas reflexões.

O conceito de consciência histórica é central para discorrermos sobre a questão proposta. De acordo com Rüsen (2001), a consciência histórica pode ser entendida como as operações mentais que visam à interpretação temporal e espacial do ser humano, estando profundamente conectada às experiências do cotidiano. A História, nesse sentido, não se limita a um estudo do passado, mas refere-se à relação entre passado e presente, com o objetivo de orientar-nos para o futuro.

Uma das maneiras de construir essa multidimensionalidade da consciência histórica é por meio do ensino de História. Diversas metodologias podem ser utilizadas em sala de aula, incluindo o uso de fontes históricas que permitam aos alunos desenvolver um sentido histórico, conectando suas experiências temporais aos elementos da cultura histórica. Tal conceito se mostra especialmente

significativo para embasar a presente pesquisa, pois contribui para a compreensão da interpretação temporal do ser humano e para a análise das transformações ocorridas nesse espaço. Rüsen (2015, p. 217) define cultura histórica como

[...] o suprasumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana. Ela abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que – por sua vez – são (co)determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos. A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro.

Os conceitos de consciência histórica e cultura histórica estão intrinsecamente ligados à orientação temporal do ser humano, que se constrói com base em suas experiências. Cada estudante possui sua própria cultura, formada no âmbito social, seja no convívio familiar, nas práticas religiosas, na escola ou em outras interações sociais do dia a dia. O papel do ensino de História em ampliar a visão dos estudantes sobre o meio cultural é fundamental para promover respeito, empatia e criticidade, elementos culturais que integram a própria dinâmica da História.

Nesse contexto, o emprego de metodologias diversificadas em sala de aula desempenha um papel essencial para possibilitar aos alunos “verem a história com outros olhos”. Produções artísticas como músicas, filmes, séries, livros, histórias em quadrinhos e outras formas de expressão cultural são fontes históricas valiosas, desde que trabalhados de maneira adequada. A forma como esses materiais são apresentados e contextualizados no ambiente escolar é determinante para que contribuam efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Os conceitos de memória e identidade também serão elementos fundamentais desta pesquisa, conectando-se diretamente com os demais conceitos e com a metodologia escolhida: a História oral. Essa abordagem teve seu marco inicial em 1948, com a valorização da História do tempo presente, cujo propósito era inicialmente preencher a falta de documentos e preparar materiais para futuros historiadores. A partir dos anos 1960, a História oral passou a se consolidar como uma alternativa às grandes teorias históricas da época, sendo vista como uma abordagem mais democrática, que privilegia a história de pessoas comuns (Santhiago; Magalhães, 2015, p. 24-25).

Considerando que trabalharemos com as trajetórias de professores da rede pública e privada, a História oral torna-se crucial para nossa abordagem. Entre os três gêneros existentes – história oral de vida, história oral temática e tradição oral –, o primeiro é o mais relevante para este estudo. A utilização das histórias orais de vida de professores do ensino básico é especialmente significativa porque permite levantar novas questões no campo educacional, tanto no que diz respeito às práticas de ensino quanto ao conhecimento das realidades e experiências vividas pelo profissional.

No caso da história oral de vida, o que distingue é exatamente a independência dos suportes probatórios. As incertezas, descartabilidade da referência exata, garantem às narrativas decorrentes da memória um corpo original e diverso dos documentos convencionais úteis à História. Em particular, a história oral de vida se espraia nas construções narrativas que apenas se inspira em fatos, mas vão além, admitindo fantasias, delírios, silêncios, omissões e distorções (Meihy; Holanda, 2011, p. 34).

Memória e identidade são conceitos interligados à História oral. No processo da construção da memória devemos acatar diversos fatores sociais presentes, sobretudo de que não é possível reconstruí-la de modo total, pois é um

acontecimento passado (Pollak, 1989). Na entrevista, pode acontecer de o entrevistado ocultar algumas memórias, muitas vezes por receio de julgamentos, falta de ouvintes ou outros motivos pessoais, mas é papel do historiador se atentar ao não dito, uma vez que ele contém significados. Quanto à relação entre memória e identidade, Pollak (1992, p. 204) aponta-nos:

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

A memória, assim como a identidade, não é um fenômeno exclusivamente individual. As experiências podem ser coletivas e compartilhadas por diferentes grupos, servindo como base para a construção das relações identitárias. O conhecimento e o reconhecimento da própria identidade, embora fundamentais para o autoconhecimento, desempenham um papel crucial no processo de compreender e se conectar com os outros. Essa compreensão contribui para a formação de vínculos e para o estabelecimento de relações com o desconhecido, promovendo um senso de pertencimento e empatia no âmbito social. Candau (2021, p.19) discorre que

a memória é necessariamente anterior em relação à identidade – essa última que não é mais do que uma representação ou um estado adquirido, enquanto que a memória é uma faculdade presente desde o nascimento e a aparição da espécie humana [...]. Não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento da identidade, pelo menos individualmente.

Reconhecemos a existência de uma relação direta e essencial entre memória e identidade. Para a presente pesquisa, os estudos e a discussão desses conceitos serão

fundamentais para compreender a formação identitária docente, bem como as relações de memória que emergirão nos processos das entrevistas e na análise das falas dos entrevistados.

Desenvolvimento metodológico da pesquisa

A pesquisa será realizada com professores de escola pública e privada. Buscamos saber quais metodologias os professores mais utilizam em suas aulas de História e visamos conhecer um pouco sobre a trajetória profissional de cada um. Para mapearmos os professores, realizaremos um questionário via Google Formulários, contendo as seguintes questões:

- 1) Nome
- 2) Identificação de gênero
- 3) Idade
- 4) Cidade e estado em que reside
- 5) Tipo de escola em que leciona
- 6) Há quanto tempo leciona
- 7) Onde leciona
- 8) Quais linguagens você utiliza em suas aulas de História?
(múltipla escolha)

- a) Livros escolares
 - b) Documentos e outros vestígios
 - c) *Youtubers* e vídeos do YouTube
 - d) Música
 - e) Filmes
 - f) Novelas e séries
 - g) Documentários em vídeo
 - h) Museus e lugares históricos
 - i) Livros não escolares de História ou sobre História
 - j) Memes
 - k) Jogos eletrônicos (*games*)
 - l) Desenhos animados
 - m) Histórias em quadrinhos
- 9) De quais linguagens você considera que seus alunos mais gostam? (múltipla escolha)
- a) Livros escolares
 - b) Documentos e outros vestígios
 - c) *Youtubers* e vídeos do YouTube
 - d) Música
 - e) Filmes
 - f) Novelas e séries
 - g) Documentários em vídeo
 - h) Museus e lugares históricos
 - i) Livros não escolares de História ou sobre História
 - j) Memes
 - k) Jogos eletrônicos (*games*)
 - l) Desenhos animados
 - m) Histórias em quadrinhos
- 10) Estaria interessado em nos fornecer uma entrevista que contará com questões voltadas às diferentes metodologias utilizadas em sala de aula e sobre sua trajetória de vida profissional?
- 11) Deixe seu *e-mail* ou telefone para contato

A escolha pela realização de entrevistas com professores da rede básica de ensino tem por objetivos analisar e compreender os diferentes usos dos variados materiais metodológicos nas aulas de História e refletir como se dá a trajetória de cada professor da pesquisa e como suas escolhas metodológicas perpassam pela dimensão cultural estética de cada um deles.

Para a entrevista escolheremos três professores de acordo com o tempo de trabalho: um de início de carreira (1-5 anos), um com 10-20 anos de carreira e um de fim de carreira (20-30 anos). A escolha dessa categoria de análise nos permite visualizar as diferentes formações docentes no decorrer dos anos, as mudanças e permanências.

A pesquisa embasada nos estudos da História oral amplia nosso olhar em relação à vida docente, considerando que

[...] o formador forma-se a si próprio, a partir de quatro grandes instâncias: 1) por meio da reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); 2) na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); 3) por intermédio das coisas (saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias); e 4) pela compreensão crítica (ecoformação) (Peres; Mancini; Oliveira, 2009, p. 152).

A escolha metodológica da História oral nos traz maiores possibilidades de problematização quando as entrevistas são estudadas por meio do método de análise narrativa. Ponderamos a pertinência da escolha metodológica para responder à problemática da pesquisa, já que nossos objetivos se voltam para a reflexão de como os professores da rede pública e privada trabalham com diferentes linguagens em sala de aula e como sua trajetória de vida pode influenciar em seus usos metodológicos. Possui ligação direta com a base conceitual da pesquisa, pois, ao trabalharmos com histórias

de vida de professores, temos de recorrer aos conceitos de memória, identidade (neste caso, os estudos também se voltarão à formação identitária do professor), cultura histórica (que liga com a canção em si e as manifestações culturais presentes na vida docente) e consciência histórica. Verena Alberti (2018, p. 23) assim define História oral:

um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam.

Ao trabalhar com os relatos orais, observar questões da narrativa é papel fundamental. Esse tipo de fonte tem por intuito auxiliar na compreensão do passado, podendo, contudo, apresentar diferentes concepções em diversas temáticas. A oralidade é composta pela memória, que pode ser pessoal ou coletiva, mas sempre envolta à história. Nora (1993, p. 9) enfatiza:

A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discursos críticos. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica.

Traçar relações da memória com outros documentos trará apontamentos analíticos mais ricos e detalhados. Analisaremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para observar as principais características da disciplina de História em um currículo nacional, quais metodologias aparecem nele, quais as competências e objetivos presentes para a aula de História, entre outros aspectos que poderão aparecer no estudo. O currículo paranaense será analisado também, para sabermos como se dão os usos em sala de aula, as dificuldades, as adaptações feitas pelos professores.

Com base nos estudos teóricos produziremos os roteiros para a realização das entrevistas; o roteiro semiestruturado combinará melhor com os propósitos da pesquisa, haja vista que emprega questões fechadas, mas é possível acrescentar novas questões que possam aparecer no decorrer das entrevistas, como por exemplo pedir para a pessoa contar um pouco mais sobre determinado assunto. Organizaremos os materiais para as entrevistas, local, termos de concessão e autorização de uso das falas, assim como o processo de transcrição, o qual deve ser fiel à descrição da entrevista.

Por fim, a análise das entrevistas contará com a correlação conceitual e com o trabalho articulado com outros materiais que complementarão essa etapa. Este estudo anseia por visualizar a dimensão estética em sala de aula e como se apresenta na vida dos professores da rede básica de ensino, além de como as metodologias intervêm na geração histórica de sentido dos estudantes. A pesquisa possui relevância temática voltada às questões do ensino de História, além de produzir fontes documentais que poderão ser analisadas posteriormente.

Fontes da pesquisa

O primeiro procedimento da pesquisa será analisar a BNCC – ensino médio e visualizar como se apresentam as habilidades e competências inseridas no documento e o que se pode observar em relação ao uso de outras metodologias em sala de aula. O objetivo da análise documental é correlacionar essa fonte com nossa segunda fonte de pesquisa, as entrevistas, que vai gerar os dados principais. Queremos saber como a questão se apresenta nos documentos oficiais de nível nacional e sua aplicação na prática escolar, para comparar com as diferentes realidades das entrevistas (de professores do ensino público e privado) e descobriremos as semelhanças, diferenças, desafios e outras características.

O próximo passo será a aplicação do questionário inicial para mapear os professores da rede pública e privada. O intuito é selecionar três docentes com tempo de experiência distinto (5-10 anos, de 11-20 anos e 21-30 anos). A proposta, após a realização das entrevistas, é visualizar as mudanças e permanências do quadro docente no decorrer dos anos, sua formação identitária, cultural e política, suas mudanças metodológicas, entre outros aspectos que aparecerão na análise das narrativas.

Os relatos das entrevistas constituem a fonte principal e partirão de um roteiro para a execução, o qual conterá questões do meio profissional e metodológico. Traçaremos nas reflexões relações teóricas com os resultados das observações em torno da BNCC.

Por fim, o projeto buscará ressaltar as histórias de vida dos professores que serão entrevistados, dialogando com questões do ensino de História, memória e identidades. Tal diálogo é crucial para os dias atuais, em que a educação se torna um ato de resistência e de esperança de um futuro melhor.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Editora FGV, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Conhecimento histórico escolar. *In*: FERREIRA, Marieta de M.; OLIVEIRA, Margarida D. (org.). **Dicionário de ensino de História**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019. v. 1, p. 50-54.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2021.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

MEIHY, José Carlos S. B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011. 175 p.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PERES, Lúcia Maria V.; MANCINI, Flávia G.; OLIVEIRA, Valeska M. F. de. Resenha: “Experiências de vida e formação”, de Marie-Christine Josso. **Revista @mbienteeducação**, v. 2, p. 152-156, 2009.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica** – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da História como ciência**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria B. **História oral na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.



fapesc

